

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dílňky čtení pro začínající čtenáře na 1. stupni ZŠ
Reading workshops for beginning readers at primary school

Gabriela Misíková

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Dílny čtení pro začínající čtenáře na 1. stupni ZŠ 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 13. 4. 2025

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, cenné rady a lidský přístup po celou dobu psaní této diplomové práce. Dále i své rodině a přátelům za psychickou podporu, svým kolegům za cenné rady, možnost nahlédnout k nim do hodin a za vyhrazený čas věnovaný mému výzkumu. V neposlední řadě i svým žákům, kteří mě toho za poslední tři roky mnoho naučili a stala se z nás skvělá parta plná vášnivých čtenářů.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá metodou dílen čtení v počátečním vzdělávání 1. a 2. ročníků základních škol. Práce obsahuje teoretickou část, která zahrnuje důležité aspekty ovlivňující aplikaci dílen čtení v praxi, ať už se jedná o význam rozvoje čtenářství v předškolním období, problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti, typy čtenářských materiálů, působení rodiny a učitelů, klima třídy, motivaci žáků i metody výuky čtení. Dále diplomová práce obsahuje definici dílny čtení a její strukturu z pohledu různých autorů. Praktická část se zaměřuje na význam dílen čtení v počátcích vzdělávání, analýzu aktuální situace rozvoje čtenářské gramotnosti na základní škole, přístupy učitelů v jejím rozvoji a následný návrh vhodné metodiky pro zapojení dílen čtení v prvopočátečním vzdělávání. Analýza proběhla kombinací různých technik sběru dat ve smíšeném výzkumu – pozorováním hodin výuky čtení, dotazníkovým šetřením mezi žáky, strukturovanými rozhovory s učiteli a rešerší aktuálně čtených knih. Výsledky ukazují, že metoda dílen čtení má pozitivní vliv na rozvoj vztahu k literatuře, podporuje samostatné čtení s porozumění obsahu a sdílení názorů na čtený text. Metoda je modifikovatelná a učitel ji dokáže přizpůsobit i žákům v 1. ročníku. Zároveň však práce upozorňuje na různé chápání a definici metody dílen čtení z pohledů učitelů. V závěru práce se nachází doporučení pro pedagogickou práci i další výzkum v této oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

dílny čtení, progresivní metody, čtení, čtenářská gramotnost, knihy, základní škola

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the method of reading workshops in the initial education of the 1st and 2nd grades of elementary school. The work includes a theoretical part that covers important aspects influencing the application of reading workshops in practice, whether it concerns the significance of reading development in the preschool period, the issue of developing reading literacy, types of reading materials, the influence of family and teachers, classroom climate, student motivation, and methods of teaching reading. Furthermore, the diploma thesis contains a definition of a reading workshop and its structure from the perspective of various authors. The practical part focuses on the importance of reading workshops in early education, an analysis of the current situation of the development of reading literacy in elementary school, teachers' approaches to its development, and the subsequent proposal of a suitable methodology for incorporating workshops into primary education. The analysis was conducted using a combination of various data collection techniques in mixed research - observation of reading lessons, questionnaire surveys among pupils, structured interviews with teachers, and a review of currently read books. The results show that the reading workshop method has a positive impact on developing a relationship with literature, supports independent reading with understanding of the content, and sharing opinions on the read text. The method is malleable, and the teacher can adapt it to students in the 1st grade. However, it also draws attention to different understandings and definitions of the reading workshop method from the teachers' perspectives. In the conclusion of the thesis, there are recommendations for pedagogical work and further research in this area.

KEYWORDS

reading workshops, progressive methods, reading, reading literacy, books, primary school

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Čtenářská gramotnost	9
1.1 Čtení.....	11
1.2 Typologie čtenářských materiálů.....	12
1.2.1 Čítanka.....	12
1.2.2 Slabikář.....	13
1.2.3 Školní časopis	14
1.2.4 Dětská kniha	14
1.2.5 Elektronické časopisy	14
1.3 Význam čtenářství v průběhu let.....	15
1.4 Žák v rodině.....	17
2 Prvopočáteční gramotnost	20
2.1 Psychologické a pedagogické aspekty čtení	21
2.2 Cíle výuky čtení v RVP ZV.....	22
2.3 Metody výuky čtení v ČR.....	26
3 Motivace žáka ke čtení	28
3.1 Vnitřní motivace	29
3.2 Vnější motivace	29
3.2.1 Motivace pozitivní.....	30
3.2.2 Motivace negativní	30
3.3 Klima třídy.....	30
3.4 Učitel a žák	32
4 Dílny čtení	34

4.1	Čtenářské dílny v zahraničí	35
4.2	Organizace výukové jednotky	38
4.3	Čtenářské dovednosti a strategie	41
4.3.1	Předvídání	43
4.3.2	Shrnování	43
4.3.3	Vizualizace	43
4.3.4	Vytváření souvislostí	44
4.3.5	Vysuzování	44
4.4	Kritické myšlení	44
4.5	Význam dílen čtení	46
4.6	Vliv prostředí třídy	46
4.6.1	Knihovna	47
PRAKTICKÁ ČÁST		49
5	Cíl práce, dílčí cíle a výzkumné otázky	49
6	Metodologie	50
6.1	Techniky sběru dat	52
6.1.1	Pozorování	52
6.1.2	Kvalitativní dotazování	52
6.1.3	Škálování	53
6.1.4	Analýza dokumentů	53
6.2	Průběh výzkumu	54
6.2.1	Podmínky pozorování	54
6.2.2	Škálování	54
6.2.3	Strukturovaný rozhovor s učiteli:	54
7	Zpracování dílčích cílů a výzkumných otázek	54

7.1	Dílčí cíl č. 1 – postoje žáků ke čtení a jejich motivace.	54
7.1.1	Vyhodnocení.....	55
7.2	Dílčí cíl č. 2 – vliv dílen čtení na zapojení žáků do diskusí.	60
7.2.1	Vyhodnocení.....	64
7.3	Dílčí cíl č. 3 – tituly čtené v 1. a 2. ročníku ZŠ.....	66
7.4	Dílčí cíl č. 4 – didaktické postupy a strategie v rozvoji čtenářské gramotnosti. .	70
7.4.1	Vyhodnocení rozhovorů s učiteli.....	70
Seznam použitých informačních zdrojů		80
Seznam příloh		93

Úvod

Jednou z klíčových dovedností, kterou člověk ve svém životě potřebuje je čtenářská gramotnost. V dětství ovlivňuje vzdělávací úspěchy, vztah ke knihám, rozvoj myšlení, posléze v dalších etapách života celkový profesní i osobní rozvoj. Zahrnuje hned několik důležitých stránek, nejen schopnost číst a porozumět textu, ale i dovednost kriticky vyhodnotit informace, analyzovat text a získané poznatky aplikovat v reálných situacích. V rámci aktuální světové situace, zahlcené moderními technologiemi, rozvíjejícími se a zdokonalujícími se dezinformacemi, je zrovna čtenářská gramotnost nezbytným nástrojem pro každého člověka, aby se dokázal orientovat ve světě a sám zhodnotil, zda to, co zrovna přečetl, je důvěryhodná informace a kde by mohl hledat ověřené zdroje. Je potřeba tyto dovednosti rozvíjet už od nejranějších fází, nejen ve školním prostředí, ale i v prostředí nejbližším, což je rodina. Nejedná se o dovednost statickou, ale je to dynamický proces, který se přizpůsobuje potřebám a neustále se vyvíjí.

V rámci pedagogické praxe, kterou jsem měla možnost za roky strávené na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a na základní škole jako pedagog zažít, mě zaujaly dílny čtení. Především mě oslovilo nadšení, se kterým učitelé tuto metodu realizují, pozitivní reakce žáků, sdílnost a atmosféra ve třídě. A jelikož já sama mám ke knihám a čtení velmi dobrý vztah a výuka zaměřená na práci s textem a literaturu mě velice baví, zvolila jsem pro svoji diplomovou práci téma Dílny čtení. Z důvodu, že většina publikací a výzkumů se zaměřuje spíše na starší ročníky, rozhodla jsem se směřovat vlastní výzkum na žáky v počátku vzdělávání (1. a 2. ročníky základní školy).

Cílem práce je toto prostředí v teoretické části definovat, více probádat, propojit s důležitými aspekty, které dílny čtení ovlivňují a následně v praktické části vysledovat efektivní přístupy a navrhnout vhodné metody pro učitele k dílnám čtení v počátečním vzdělávání. K tomuto účelu bude využit smíšený výzkum a hned několik technik sběru dat – pozorování, dotazníkové šetření, strukturované rozhovory a analýza dokumentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Gramotnost obecně je ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) definována jako znalost čtení a psaní. „Podíl obyvatel v dané společnosti (státu), kteří ovládají alespoň funkční čtení a psaní, jeden z ukazatelů vyspělosti společnosti. Termín je používáný i pro jiné oblasti v nezbytné kvalifikaci (počítačová gramotnost, sociální gramotnost, finanční gramotnost, environmentální gramotnost).“ Ve své publikaci Čtenářská gramotnost a jeho podpora ve škole (2012) Wildová potvrzuje, že rozvoj čtenářské gramotnosti patří mezi aktuální problémy současného vzdělávání, ale nezahrnuje do negramotnosti pouze ty, kteří číst neumí, ale i ty, kteří ze čteného textu nedokážou čerpat informace a následně je zpracovat.

Dle autorů publikace Gramotnosti ve vzdělávání (2010) je již „zastaralé“ považovat za gramotnost pouze schopnost číst a psát. S postupem času se začaly ke slovu „gramotnost“ přidávat různé přívlastky jako jsou funkční, literární, sociální atd., popisující nové vznikající směry v oboru. Ve všech těchto oblastech je ale důležité, aby člověk rozuměl obsahu, chápal souvislosti a uměl je prakticky používat v životě. K požadavkům čtenářské gramotnosti jmenuje: „dovednost porozumět textu v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek (včetně sledování autorových záměrů).“ „Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

Autoři Metodiky čtenářské gramotnosti (2011) považují míru čtenářské gramotnosti za jeden ze stěžejních faktorů a podmínek pro úspěšné vzdělávání neboli že schopný dětský čtenář dosahuje ve studiu lepších výsledků než ten, který čtení věnuje méně času. Schopnost čtení autoři označují jako získanou schopnost, na rozdíl třeba od mluvení, které je vrozené. Co se týče definování čtenářské gramotnosti, kolektiv autorů oponuje, že čtenářská gramotnost není zcela testovatelná a má složky, které testovat nelze. Vymezuje tento pojem jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, který se celý život rozvíjí a je důležitý pro porozumění všech druhů textů. Dle této publikace jsou všechny roviny

stejně důležité: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice¹, sdílení a aplikace.

Otázku definování čtenářské gramotnosti si klade i profesorka Wildová (2012). Upozorňuje na to, že i další výzkumy (SIALS², PISA³, PIRLS⁴) vymezují definici čtenářské gramotnosti různě, a přestože její význam je v rámci vzdělávací politiky široce uznáván, její přesná definice zůstává předmětem odborné diskuse. Z hlediska struktury lze čtenářskou gramotnost rozdělit na dvě hlavní úrovně (Gavora, a další, 2003):

1. Základní dekodování významu textu – zahrnuje kognitivní procesy na nižší úrovni, mechanické čtení, automatizaci dekodování a práci s jazykovou strukturou textu.
2. Zpracování textových informací – zahrnuje vyšší stupeň gramotnosti, schopnost analyzovat, interpretovat a hodnotit obsah textu s využitím kritického myšlení a metakognitivních strategií.

Čtenářská gramotnost není pouze technickou dovedností, ale zahrnuje i širší spektrum kognitivních a afektivních složek. Výzkumy ukazují, že ji lze chápat na několik rovinách, všechny stejně důležité (VÚP, 2010):

- Vztah ke čtení – motivace ke čtení, potěšení z četby a rozvoj čtenářských návyků.
- Doslovné porozumění – dovednost dekodovat text a doslovně rozumět jeho obsahu.
- Vyvozování a interpretace – vyvozování závěrů, hledání souvislostí a významů mezi texty.
- Metakognice – reflektivní přístup ke čtení a strategie pro pochopení textu, hledání vlastních strategií pro porozumění a tím i správně formulovat náročný text.
- Aplikace a sdílení – sdílet prožitky a poznatky ze čtení s druhými, využití textových informací v praxi, seberozvoj v průběhu života.

¹ Metakognice – schopnost odhadnout úroveň i možnosti vlastních kompetencí (Vágnerová, M)

²SIALS (Second International Adult Literacy Survey) – Mezinárodní srovnávání funkční gramotnosti dospělých

³ PISA (Programme for International Student Assessment) – Program pro mezinárodní srovnávání žáků

⁴ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

Ve spojitosti čtenářské gramotnosti s myšlenkovými operacemi vyššího řádu zmiňujeme i Bloomovu revidovanou taxonomii kognitivních děl výuky, jelikož je jedná o širokou podobnost daných rovin (Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie, 2004) – znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení.

Pro závěr této kapitoly je důležité si uvědomit úzkou spojitost čtenářské gramotnosti a dílen čtení. Čtenářská gramotnost představuje klíčovou složku pro vzdělávací proces, neboť její rozvoj přináší žákům možnosti ve všech dalších vzdělávacích oblastech. S ohledem na problematiku a potřeby čtenářské gramotnosti, které jsme si celkově v této kapitole shrnuli, se osvědčuje jako funkční metoda dílna čtení. Staví na principu volby, příjemného prostředí, pozitivního klimatu a aktivní práce s textem nejenom formou dešifrování textu, ale hlavně na principu pochopení sdělení daného díla. Jak v prostředí školy, tak i rodiny, je důležité podporovat a podněcovat žáka ke čtení a formovat čtenářskou identitu s ohledem na čtenářovy záliby a osobnostní odlišnosti.

1.1 Čtení

Čtením se tvoří základ pro získávání informací a rozvíjí se myšlení. Kromě technické schopnosti dešifrovat slova a věty, se jedná o důležitý nástroj pro porozumění obsahu, příležitost rozvíjet představivost, fantazii, rozšiřovat si obzory a propojovat příběhy s vlastními zkušenosti. Tato kapitola se zaměřuje na různé aspekty čtení, dále na kapitolu navazuje typologie čtenářských materiálů, se kterými se žák v primárním vzdělávání může setkat, význam čtení pro rozvoj člověka a vliv rodiny.

Pedagogický slovník (Průcha, 2013) definuje **čtení** jako řečovou činnost spočívající v rozpoznávání vizuálních znaků, jako jsou slova, věty či symboly, a jejich porozumění. Tento proces zahrnuje několik etap, které mají za cíl pochopení čteného textu a jeho vnitřní zpracování. V pedagogické sféře je klíčovou součástí čtenářské gramotnosti, která je základním předpokladem pro vzdělávání. Proto je výuka čtení součástí výuky už od 1. ročníku. Dle metodiky čtenářské gramotnosti (2011) čtení od čtenáře vyžaduje aktivní zapojení, přičemž podstatnou roli hraje myšlení. Jedná se o pomalý proces, který vyžaduje trpělivost. K porozumění textu dochází pouze za předpokladu dostatečného soustředění. Dle Tomana (1999) lze chápat literární text jako specifický systém znaků vyžadující od dětského čtenáře nejdříve schopnost dekódovat jazykové prostředky,

jak v rovině komunikační, tak i estetické. Žák si při čtení přetváří významy jednotlivých pojmů do konkrétních obrazových projekcí. V jeho vědomí tak vzniká vnitřní obrazová představa o popisovaném jevu, která je ovlivněna individuálními dosavadními zkušenostmi čtenáře a jeho osobními představami. Jedním z rysů uměleckého textu je zdánlivá neúplnost a náznakovost v příběhu a úkolem čtenáře je zapojení vlastní mentální aktivity. Toman tím pasuje čtenáře na „spolutvůrce literární fikce“.

Čtení tvoří pomyslný most mezi čtenářskou gramotností a dílnami čtení. Je prostředkem pro nejdůležitější část dílen čtení, čímž je doba individuálního čtení vybrané knihy.

1.2 Typologie čtenářských materiálů

Typologie čtenářských materiálů představuje rozdělení na základě jejich účelu, vlastností a způsobu využití. Různorodost těchto materiálů nabízí čtenáři velkou škálu možností k výběru, podle zájmu, úrovně schopnosti čtení a potřebného získání informací. Texty mohou mít podobu odborných publikací, literárních děl, populárně naučných článků, i digitálního obsahu. Cílem je ukázat, jak mohou různé typy textů čtenáře ovlivňovat a přispět k rozvoji úrovně čtení a čtenářské gramotnosti, případně i podpořit zájem o čtení.

Publikace Gramotnosti ve vzdělání (2010) upozorňuje, že první čtenářské dovednosti si žáci osvojují pomocí prožitkového čtení dětského beletristického a odborného textu. Nejlépe, aby se žáci s těmito texty setkávali co nejčastěji, aby je měli vždy k dispozici a s podporou učitelů o těchto textech mluvili, reflektovali je a rozebírali. Do popředí klade díla moderní a přitažlivá pro současnou generaci mladých čtenářů. Hlavním cílem je, aby žáky pozitivním způsobem přitáhli ke čtenářství.

1.2.1 Čítanka

Pedagogický slovník dle profesora Průchy (2013) označuje čítanku jako druh učebnice, která obsahuje ukázky z uměleckých a odborných textů. V primárním vzdělávání se používá k nácviku čtení, na dalších stupních v literární výchově. Fasnerová (2018) čítanku využívá od třetího období nácviku elementárního čtení v tzv. poslabikářovém období k procvičování čtení souvislých textů a vidí její užití i na začátku 2. ročníku. Pozitivní body nachází ve velikosti písma, náročnosti textu přiměřeného věku žáků a v motivaci žáků ke koupi

samotné knihy z úryvku. Texty potažmo využívá pro práci se třídou a rozvoji čtenářské gramotnosti.

Dle Hníka (2014 stránky 44-51) zrovna čítanky často rozhodují o volbě čteného a zároveň určují metodu, jakou se bude s textem nakládat – návodné dotazy a zadání. Z vlastní zkušenosti také popisuje tvoření čítanek pro starší ročníky 1. stupně a 2. stupeň ZŠ z více hledisek, jako je například náročnost výběru textu, didaktický potenciál, originalnost metod a kladení otázek, atraktivita, přiměřená délka textu, odpovídající nároky rámcovému vzdělávacímu programu apod. Doporučuje, aby se autoři čítanek zaměřili na zachování estetické funkce textu, poznávání díla a jeho uměleckého významu: text by měl žáky motivovat, aby chtěli ve čtení příběhu pokračovat, ne vybraný text „esteticky znehodnotit“ kladením otázek pouze na gramatiku, historický kontext, pojmy. V některých publikacích dle jeho názoru chybí tvořivé otázky a úkoly, které by efektivně zasáhly kteroukoliv úroveň čtenářství (předvídání, konfrontace s postojem postavy, spoluprožívání klíčových momentů děje, zvažování, jak bych se v situaci zachoval/a já a proč, jak se představuji to či ono já sám/sama atp). Vhodné je zadat problém, při kterém se žáci mohou zahlbout do řešení. V čítankách podporuje propojení úryvků do tematických celků, doporučení k další podobné četbě, žánrovou pestrost, grafickou přehlednost, mezipředmětovost a jasný klíč k obsahu

„Má-li být naplněna literární výchova jako skutečná plnohodnotná výchova, a nikoli nauka, neměla by pojmová výuka převažovat nad komunikací s literárním dílem, interpretací díla. Paměťové osvojení a pochopení literárního pojmu je smysluplné, pokud nepředpokládá zbytečné zavádění dalších pojmů; pokud se stává nástrojem interpretace, nástrojem chápání smyslu textu, pokud usnadňujeme komunikaci o textu.“ (Hník, 2014 str. 47) „Je proto nutné, aby se učitelé nezaměřovali jen na četbu a její reflexi či drobné interpretační aktivity coby dílčí aktivity „nějak zapadající do výchovy ke čtenářství“, ale také na čtenářství jako komplexní fenomén, trvalou hodnotu, dlouhodobý proces a jeho reflexi. Didaktika literatury potom potřebuje klíčovou kategorii, které by uplatnila tento globální zřetel: *reflexi čtenářství*.“ (Hník, 2014 str. 123)

1.2.2 Slabikář

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) je slabikář „učebnice čtení pro 1. třídu primární školy. Výrazně názorná, názornost ze světa dítěte.“

1.2.3 Školní časopis

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) jsou školní časopisy „pravidelně nebo občasně vycházející časopisy, které připravují, vydávají i distribuují žáci/studenti dané školy, s vědomím a souhlasem (někdy i z iniciativy a za pomoci) vedení a učitelů školy. Vlastní redakce. Obsahují literární tvorbu žáků, události ve škole, mimořádné situace společné i individuální, ale i kritické články, diskuse o určitých problémech.“

1.2.4 Dětská kniha

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2013) je dětská kniha jako druh literatury, která je určena čtenářům předškolního a mladšího školního věku. Má zvlášť důležitou úlohu v kognitivním a emocionálním rozvoji dítěte. Zároveň může sloužit jako informační zdroj. Aktuálně se nalézá v konkurenci s elektronickými médii. Publikace od Tomana z roku 1999 uvádí mezi nejoblíbenějšími tituly žáků na 1. stupni např. Honzíkovu cestu, Ferdu Mravence, Povídání o pejskovi a kočičce, Děti z Bullerbynu, Rumcajse, Lovce mamutů, Vinnetou nebo Robinsona Crusoe. U nejmladších čtenářů pozoruje zálibení v knihách se zvířecím motivem, kouzelné pohádky, obrázkové série nebo naučné encyklopedie. Kolem 3. ročníku nastupuje zálibení v dobrodružství a kolem 4. - 5. ročníku se vyhledávané žánry rozcházejí, dívky směřují k literatuře s dívčí hrdinkou, chlapci spíše ustávají v dobrodružném žánru.

1.2.5 Elektronické časopisy

„Časopisy existující výhradně jako internetové médium, papírové forma časopisu se nevydává. Využívají hypertext. Za přístup k těmto časopisům se platí, některé jsou přístupny bezplatně.“ (Průcha, 2013)

Nejen v rámci dílen čtení, ale celkově k rozvoji čtenářské gramotnosti je důležitá žákova schopnost vyhledat si vhodný čtenářský materiál pro práci nebo zábavu. Jelikož každý čtenář přichází z různého rodinného prostředí, liší se i znalosti a zkušenosti, které každý jedinec v průběhu života získal. Jedním z úkolů školských zařízení, například ve spolupráci s knihovnou, je žákovi nabídnout a ukázat možnosti, které čtenářské materiály nabízí. Hodiny dílen čtení podporují výběr rozličného materiálu a přizpůsobují se žakovým preferencím.

1.3 Význam čtenářství v průběhu let

Kateřina Homolová se v publikaci Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje (2012) rozepisuje o **rozvoji čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí**. Představuje koncepci čtenářské propedeutiky jako souboru přístupů, které připravují dítě⁵ od raného věku k celoživotnímu pozitivnímu přístupu ke čtenářství – ať už se jedná o rozvoj vnitřních dispozic, cestu k přijetí role čtenáře nebo následnou školní literární a čtenářskou výchovu. Vývoj dítěte probíhá v několika etapách, přičemž každé období se vyznačuje určitou specifickou charakteristikou. Například v průběhu raného věku (3.-6. rok) reaguje dítě především na vizuální podněty a jednoduché narativní struktury, přičemž významnou roli hraje interakce s dospělým, který zprostředkovává obsah textu. Bavíme se zde o **počátku dětského čtenářství**. Dítě se začíná setkávat s leporely a hračkami, které knihu zobrazují, v předškolním věku se na vrchol dostávají říkadla a následují pohádková vyprávění. Postupně se vytváří **čtenářský návyk**, kterým se dítě učí zacházet s knihou a **čtenářský postoj**, jenž je souhrnným vztahem jedince ke všem projevům literatury. Formování literárního vědomí je komplexní proces, který zahrnuje kognitivní, emocionální a estetické složky. Významným faktorem je způsob, jakým dítě přichází do kontaktu s literárními texty. Nejen samotná četba, ale také doprovodné aktivity a dialog s dospělým.

V publikaci Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti (2021) je **čtenářská pregramotnost** definována jako „komplex schopností a dovedností, které se budují v předškolním věku a které budou potřebné pro budoucí rozvoj čtenářských dovedností a čtenářských kompetencí, souhrn postojů a motivačních činitelů ve vztahu ke čtení a psaní.“ S ohledem na zdroje dodává, že v mateřské škole není cílem naučit děti číst a psát, ale vytvářet pozitivní vnitřní motivaci dětí pro čtení a psaní, také predispozice pro čtení a psaní, např. prostřednictvím her. Kniha Čteme s nečtenáři (Krüger, a další, 2021) se zabývá převážně předškolním věkem dítěte a bere za podstatný rozvoj čtenářské gramotnosti již v tomto věku. Nebere za podstatné pouze správně dešifrovat text a doslovně mu porozumět, ale za významnou považuje část, kdy si dítě o knížkách povídá, o příběhu přemýšlí a sdílí své emoce a názory. Na příkladu uvádí, jak předškolní dítě může předčítaný text myšlenkově zpracovat a chápat ho – např. tím, že odpovídá na doplňující otázky, rozumí

⁵ Rozlišujeme dítě v předškolním období a žáka v průběhu základního vzdělávání.

vazbám mezi postavami, popíše prostředí příběhu, zjednodušeně převypráví děj a vlastními slovy přeformuluje hlavní myšlenku. Tyto schopnosti a dovednosti dítěte autorky berou za velmi důležité pro budoucího čtenáře. „Domníváme se, že začít budovat vztah dětí ke knihám až s nástupem do školy je zbytečně pozdě, považujeme to za promarněnou příležitost.“ (Krüger, a další, 2021 str. 23)

V knize Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje (Wildová, a další, 2012) se dočítáme o **formování literárního vědomí** jako o komplexním procesu, který zahrnuje jak kognitivní, tak emocionální a estetickou složku. Významným faktorem se pak stává způsob, jakým dítě přichází do kontaktu s literárním texty – nejen samotná četba, ale i doprovodné aktivity a dialog s dospělým. Během předškolního období tak literatura plní nejen informativní a estetickou funkci, ale také přispívá k rozvoji emočního a sociálního vnímání dítěte. „Literární vědomí aktivizované v raném věku na úrovni pregramotnosti může pozitivně ovlivňovat literární a také čtenářskou gramotnost dítěte.“ Co se týče školní připravenosti, pokud je žák při nástupu do školy „čtenářsky vyspělý“, ovlivní to i předpoklady pro úspěšné zvládnutí školního života. V rámci literární výchovy v mateřské škole by mělo být cílem u dětí vzbuzovat spontánní zájem. Jedná se o navazující aktivity k četbě, jako je např. hra, recitování, převypravování, dramatizace, výtvarné projevy apod. Všechny tyto možnosti by měly u budoucího žáka podporovat a rozvíjet vztah k literatuře i chápání funkce literatury ve společnosti.

Kolář (2012) definuje **mladší školní věk** jako „věk mezi šestým až sedmým rokem a desátým až jedenáctým rokem, vymezený specifikou tělesné konstrukce, úrovně rozvoje kognitivních a afektivních kvalit. U nás věk žáků prvního stupně základní školy.“ Autoři Metodiky čtenářské gramotnosti (2011) kladou významný důraz na osvojování čtenářských dovedností a návyků již v raných fázích vzdělávání, aby na konci základní školy žáci disponovali dobře zvládnutými dovednostmi a pevně zakořeněnými návyky. Vyzdvihují rozvoj čtenářské gramotnosti na jeden z vrcholných cílů celého vzdělávacího procesu. Na vyšších vzdělávacích stupních už je úkolem pedagogů tyto dovednosti posilovat, podporovat a rozvíjet, přičemž důraz je kladen na pokročilejší čtenářské dovednosti vyžadující schopnost abstraktního myšlení. Autoři odkazují na praxi a odborné analýzy, které ukazují, že úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků je obtížně dosažitelný, pokud

se nejprve nestanou nadšenými čtenáři příběhů. Ať už se jedná o předčítání nebo samostatné čtení, musí být pro čtenáře příjemným a pozitivním zážitkem. K tomu je potřeba, aby se čtenář do knihy ponořil. Musí sám objevit, co mu knihy, které čte, mohou nabídnout.

O determinaci čtenářského vývoje pojednává ve své knize i Toman (1999), dle jeho názoru se nemusí biologický věk dítěte shodovat s očekávanou čtenářskou úrovní, přechod je spíše pozvolný. Autor se zabývá stádií mladšího školního věku (prepubescence jako „zlatý věk“ dětského čtenářství) a staršího školního věku (pubescence). Za rozhodující fázi z pohledu budování celoživotního vztahu ke čtení bere první ročník školní docházky jako počáteční fázi čtenářství, kde se přechází z poslechové činnosti do vlastních čtenářských zážitků. V době pubescence (přibližně 11. – 15. rok dítěte) se rozvíjí hlavně logické a pojmové myšlení, dochází ke sporu mezi dětstvím a dospělostí, žák se snaží zařadit do světa dospělých a být ekvivalentním partnerem. Zároveň z pohledu vztahu k četbě dochází k potřebě vyhledávání vzorů, s nimiž by se žáci ztotožnili a rozhoduje se o budoucím přístupu ke čtenářství a budování role čtenáře.

Při přípravě a aplikování metody dílen čtení musí učitel kromě jiného zohledňovat i věk žáka, jeho zkušenosti z předškolního období a také jeho čtenářskou identitu. Zmiňované zdroje apelují převážně na učitele v předškolním vzdělávání, aby rozvoj čtenářské gramotnosti neopomíjeli. Čím více bude dítě v předškolním věku vystavováno čtecímu prostředí v pozitivním duchu, tím lépe a efektivněji může učitel na počátku základního vzdělávání navázat.

1.4 Žák v rodině

„Pokud rodiče či prarodiče svým předškolním (i školním) dětem pravidelně čtou a povídají si s nimi o přečteném, položí základ celoživotního pozitivního vztahu dítěte ke čtení.“

(Krüger, a další, 2021 str. 16)

Kolář ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (2012) definuje **rodinu** jako „společně žijící malou skupinu lidí spojenou manželstvím (partnerstvím), pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Institucionální sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské, manželské nebo partnerské vztahy,“

Hník (2014 str. 44) ve své publikaci zmiňuje fakt, že v rámci výchovy ke čtenářství ve škole a v knihovně, je stěžejní působení rodiny jako vzoru čtenářského, hodnotového a mluvního. Apeluje na rodinu a klade na ni potřebu výchovy dítěte ke čtení a zároveň kooperaci se školou. Ve stejném duchu pojednává i Metodika čtenářské gramotnosti ve výuce (2011). Rodina by měla mít hlavní roli v podporování vztahu žáka ke čtení a ke čtenářským dovednostem. Bere jako zásadní vliv rodiny v časovém období od narození po nástup do školy.

U příkladu dobré praxe zmíněné metodiky, Mgr. Miloš Šlapal potvrzuje nejpřirozenější cestu ke čtenářství, kdy ta nejbližší osoba dítě zasvětila do světa knih. Může dítěti předčítat, společně si s ním číst, mluvit o tom, co přečetli. Dle Šlapala (2011) škola také úplně nenahradí příjemné prostředí a klid, které poskytnou tu pravou atmosféru. Na rozdíl od rodiny může zase škola využít vrstevnické diskuse o četbě, což rodiny takovou příležitost většinou nenabízí. Důležitá je sociální interakce a dynamika, která může způsob učení ovlivnit. Vrstevníci si mohou doporučovat knihy, sdílet své dojmy ze čtení a porovnávat různé ztvárnění textu. Navíc škola většinou nabízí větší nabídku knih a učitelé jako odborníci ve své profesi využívají velkou škálu metod pro rozvoj čtenářství. Tím škola zajistí rovnost vzdělávacích příležitostí žáků. Podobný názor má i Fasnerová (2018), která dbá na individuální potřeby každého žáka a jeho tempu učení se, procvičování a automatizování dovednosti číst. Klade za podstatnou roli rodičů, jejich přístup ke čtení v domácím prostředí a jejich vlastní celoživotní zkušenosti ke čtení. I když škola čtení podporuje, dle autorky leží základ čtenářství v rodině. Také Toman (1999) dochází k názoru, že největší vliv u dětí mladšího školního věku mají rodiče, zároveň poukazuje na velký vliv sourozenců. Kolem 9. roku dítěte se výběr čteného osamostatňuje. V období staršího školního věku přebírají vliv kamarádi, aktuální trendy či vazby k filmovým zpracováním.

I metodika s názvem „Kudy vede cesta ke čtenáři?“ (Věříšová, a další) se zabývá vztahem rodinného prostředí a čtenářských návyků dítěte. Dle autorů jsou čtenářské návyky dítěte do velké míry ovlivněny prostředím, ve kterém vyrůstá. Jedná se o podstatně větší a klíčový vliv, než který kdy dokáže mít škola. Jejich studie naznačuje, že se může jednat o dvojnásob až trojnásobně větší význam. Tento vliv je ještě umocněn, pokud rodič podněcuje dítě ke čtení třeba diskusí o knihách. Naopak negativní přístup tvoří rodina, kde převažuje

pasivní trávení času, například sledováním televize nebo hraním počítačových her. Ve spojitosti s nedostatkem strukturovaného času věnovaného četbě se objevuje nízké vzdělání rodičů, jejich nepříznivá profesní situace a nižší finanční příjmy. Jedním z aspektů, v němž rodina může školu překonat, je schopnost s dětmi mluvit o přečtených knihách a díky tomu vytvářet prostor pro sdílení čtenářských zkušeností. Dle této publikace, ne každá škola této příležitosti využívá. Stejnou myšlenku si drží i publikace Čteme s nečtenáři (Krüger, a další, 2021 str. 18), autorky varují, že ne všechny děti (v předškolním období) se v rodině s knihami setkají, některé třeba nikdy nebyly v knihovně. Autorky zde doporučují držet se pravidla „Nenechte si ujít jakoukoliv příležitost ke čtení, která se naskytne.“ Hluběji se ve své knize věnují předčítání v domácnosti. Za zásadní výhodu zmiňují posilování vztahů mezi dospělým a dítětem. Dospělý ukazuje čtení jako příjemně strávený čas, posiluje tím prepozice pro budoucí školní úspěch, rozvíjí slovní zásobu a komunikační dovednosti, učí dítě čtenářským dovednostem. Autorky varují, aby se předčítání nestalo stresovou situací. Není dobré dítě do čtení nutit, zbytečně čtení prodlužovat, když dítě nechce, potlačovat dětské myšlenky, když si chce dítě místo čtení o příběhu povídat.

Gavora (2019) se ve svém článku v časopise Gramotnost', pregramotnost' a vzdelávanie zaměřuje na rodiče, kteří čtou svým dětem jen výjimečně (ojediněle nebo 1x za měsíc). Za jeden ze znaků podnětného rodinného prostředí označuje čtení dětem. Tvrdí, že rodina má v předškolním věku dítěte funkci nejen socializační, ale i začleňuje dítě do společnosti, pomáhá mu osvojovat pravidla, hodnoty a principy a zároveň ho uvádí do světa gramotnosti. Ve svém výzkumu se s využitím dotazníku zaměřil úmyslně na rodiny, které dětem doma čtou málo. Cílem výzkumu bylo hledat vztahy mezi ojedinělým čtením dítěti a demografickými charakteristikami rodin. Z výzkumného vzorku 402 rodičů, kteří byli součástí širšího výzkumu čtení dětem v České republice, jich vybral 28, kteří vykazovali nízkou četnost čtení, i přes fakt, že si byli vědomi důležitosti čtení dětem. Jako příklady důvodů uváděli nedostatek času (např. rodiny pouze s jedním rodičem), ovlivněnost prací, finanční důvody, vlastní slabý vztah ke čtení nebo přesun odpovědnosti za rozvoj gramotnosti na školu. Autor zdůrazňuje, že skupina vůbec nebyla homogenní a překážky každé rodiny byly rozdílné. Za jedno z nejdůležitějších zjištění bere fakt, že vzdělání rodičů nemělo těsný vztah k frekvenci čtení dítěti, naopak za jeden ze stěžejních důvodů byla neúplnost rodiny (třetina zkoumaných rodin). Většina dětí tohoto výzkumu má nedostatečně

podnětné rodinné prostředí, vlastní nedostatek knih, čtení nemá jako standartní aktivitu a v rodině nemají čtenářské vzory. Za možnosti, jak navýšit a zkvalitnit čtení dětem, Gavora (2019) nabízí celorepublikové akce (Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou, Noc s Andersenem) a rozšiřovat si povědomí o nabídce knih v knihkupectví nebo v knihovnách.

Za pomoci této kapitoly je důležité si uvědomit vazbu mezi působením na žáka v rodině a ve škole. Je žádoucí role dospělého jako průvodce, který napomáhá žákovi rozšiřovat si obzory ve světě knih, poznával různé typy čtenářských materiálů a postupně se ve čtenářském světě začít samostatně orientovat. Správně vedená dílna čtení může napomáhat i v těchto oblastech, ale rodiče, hlavně v počátku vzdělávání, musí dohlédnout na žakovu připravenost na hodinu, knihy s ním vybírat, případně ho vzít do knihovny a umožnit mu samostatný výběr dle vlastních preferencí.

2 Prvopočáteční gramotnost

V kontextu vzdělávání se uplatňuje zvláštní pozornost počáteční čtenářské gramotnosti, která je považována za samostatnou etapu vývoje gramotnosti dětí. Zormanová (2022) označuje počáteční čtenářskou gramotnost za „zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí, jež umožňují pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí. Primárním cílem této etapy je položit základy čtení a psaní, avšak nejedná se pouze o technické osvojení těchto dovedností, ale důraz je kladen především na rozvoj těchto dovedností z hlediska funkčních využití v tzv. celoživotní perspektivě. Celek tedy utváří čtení, psaní, poslech, vyjadřování a myšlení.“ (Zormanová, 2022)

Důležitost tohoto rozvoje je obsažena i v kapitole publikace profesorky Wildové (2012 stránky 44-47) autorkou Marií Švrčkovou. Za období rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti považuje školní období 1. a 2. ročníku ZŠ, přičemž se postupně rozvíjejí dovednosti potřebné k samostatné práci s textem, ale zároveň připomíná důležitost rozvoje této gramotnosti již od raného dětství. Počáteční čtenářskou gramotnost zahrnuje komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné pro efektivní osvojování čtenářských kompetencí, zároveň dovednosti souvisejí s osvojováním základních kompetencí odpovídajících věkovým a vývojovým zvláštnostem žáka. Jedná se o schopnost rozeznávat písmena, spojovat je do slov, chápat význam vět a orientovat se v textu.

Kromě technických aspektů čtení se však klade důraz na porozumění obsahu a schopnost aplikovat získané informace. Také by během čtení měl nastávat emocionální prožitek. Prolínající se roviny dle Švrčkové (2011) – technika čtení a psaní, vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognice, sdílení a aplikace.

Fasnerová (2018) dělí podmínky pro úspěšný nácvik čtení do dvou skupin. Jednou skupinou jsou vnější podmínky, kam zahrnuje podnětné domácí prostředí, vhodný způsob motivace a soustavný rozvoj potřeb a schopností jedince. Mezi vnitřní podmínky naopak genetickou výbavu každého jedince.

2.1 Psychologické a pedagogické aspekty čtení

Kolář (2012) definuje *školní zralost*, jako „takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži; umožňuje dítěti úspěšně si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Dítě má přiměřené fyzické a psychické dispozice pro potřebný výkon ve škole.“ Fasnerová (2018) dává prvotní roli diagnostiky učitelkám primárního vzdělávání a následně pedagogicko-psychologické intervenci. Jak sama Fasnerová přiznává, na každého žáka jsou kladeny vysoké nároky v rámci výkonu čtení, psaní i počítání, které žák se znaky školní nezralosti a nepřipravenosti není schopen zvládnout. Pro žáky je přechod z hravého prostředí založeného na volnosti do prostředí protkaného disciplínou náročný a někdy zmatečný. V rámci adaptace se žáci snaží přizpůsobit prostředí, autoritě, práci ve skupině a odloučení od rodičů. Cílem je žáky během období v MŠ provést orientační diagnostikou a následně potvrzením z odborných poradenských pracovišť, aby se předešlo předčasnému nástupu do ZŠ, na který dítě není připraveno. Je potřeba, aby před nástupem dosáhlo určitých sociálních schopností.

Fasnerová (2018) ve své publikaci zmiňuje vážnost psychologických aspektů při učení se číst a psát a klade na učitele důležitost tyto procesy vnímat, rozumět jim a pozitivně žáky k rozvoji specifických schopností motivovat. Čtení představuje jako komplexní kognitivní proces, který zahrnuje nejen zrakové vnímání, ale i aktivaci řečových, motorických a myšlenkových operací jedince. Žák při čtení zapojuje předchozí zkušenosti, jeho jazykové dovednosti, úrovně představivosti a řadu kognitivních operací. To vše ovlivňuje porozumění textu. Z hlediska zrakové percepce bere za nezbytné rozvoj schopností jako je zraková

diferenciace, zraková analýza a syntéza či paměťové vybavování vizuálních předmětů, což je klíčové pro efektivní dekodování grafických symbolů. Neméně důležitá je oblast sluchové percepce, která zahrnuje sluchovou diferenciaci (např. rozlišování párových souhlásek), analýzu a syntézu slov a paměťové vybavování zvukově-grafických vztahů. Mezi důležité aspekty v řeči, psaní i čtení patří i rytmus. Významným předpokladem úspěšného nácviku čtení a psaní nejen v elementárním vzdělávání je pochopení funkce a významu těchto dovedností. Pro žáky je zásadní ovládat nejen technickou stránku, ale také pochopit smysl a účel čtení a psaní jako prostředků poznání a sdělování. Jak píše ve své publikaci Fasnerová (2018), žáci chodí do první třídy už s vytvořenými prekoncepty z předchozích forem vzdělávání, nejsou „nepopsanými deskami“.

Za cílem namotivovat žáky ke čtení může dílna čtení výrazně namoci. Se správným a cíleným přístupem učitele mohou žáci už v 1. ročníku zažít dobrý pocit ze čtení knih. Postupně se z nich stávají čtenáři, kteří dokáží o přečteném díle mluvit do hloubky.

2.2 Cíle výuky čtení v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2024), dále jen RVP ZV, jako klíčový dokument určuje směr a obsah vzdělávání v základních školách České republiky od roku 2007. Jeho vznik byl reakcí na potřebu reformy a modernizaci českého vzdělávacího systému, s cílem podpořit větší autonomii škol při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), přičemž musí vycházet z RVP ZV. Hlavním posláním tohoto dokumentu je nejen předat žákům potřebné znalosti, ale i rozvíjet klíčové kompetence žáků, utvářet potřebné hodnoty a postoje, které jsou důležité pro osobní i společenský život.

Vzdělávací obsah „Jazyk a jazykové komunikace“ (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk) se dělí na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. V 1. období ZŠ (1.-3. ročník ZŠ) se dle RVP ZV aktualizovaného roku 2023 klade důraz na osvojení základních dovedností v oblasti čtení, psaní a porozumění textu. Jak dodává publikace Martiny Fasnerové (2018) *Prvopočáteční čtení a psaní*, v 1. ročníku se k českému jazyku přistupuje komplexně, tedy hodiny se nečlení na samostatné výchovy, ale v rozvrhu je pouze český jazyk. Vypisuje, co by měl žák po absolvování 1. třídy umět v rámci čtení:

- Srozumitelně a souvisle se vyjadřovat v mateřské jazyce s důrazem na gramatickou správnost.
- Číst s porozuměním a dokázat využít přečtený text v dalších vzdělávacích aktivitách.
- Ovládnout hlasité i tiché čtení.
- Zaznamenat přečtený text písemnou formou odpovídající jeho schopnostem a dovednostem.
- Rozumět základní struktuře textu – zvědomit si, že text se skládá z vět, věty ze slov, slova ze slabik a slabiky z hlásek a napsaná hláska je písmeno.
- Uvědomit si pravidlo psaní velkých písmen u vlastních jmen a na začátku vět.
- Diferencovat „di-ti-ni“ a „dy-ty-ny“ na základě sluchové percepce. (Fasnerová, 2018)

Autoři Metodické příručky čtenářské gramotnosti (2011) také potvrzují, že čtení a čtenářská gramotnost představují základní předpoklady pro rozvoj klíčových kompetencí, především kompetence k učení. Stále častěji jsou využívány jako prostředek k dosažení cílů, které jsou zásadní pro úspěch v profesním i osobním životě. Čtenářství rovněž přispívá k osobnostnímu a morálnímu (sebe)zdokonalování jednotlivců. Ve stejném duchu smýšlí i autoři metodiky Gramotnosti ve vzdělávání (2010), kteří kladou do popředí cílů potřebu dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti. Upozorňují na to, že žáci, kteří zažívají tzv. „letní ztrátu“ a jsou pozadu oproti svým vrstevníkům, hrozí nejen zhoršení v oblasti čtení, ale také pokles výsledků v dalších vzdělávacích oblastech. Žáci, kteří jsou schopni pracovat s obtížnějšími texty mají navíc výhodu v dalších vzdělávacích oblastech oproti těm, kterým tato dovednost chybí. V budoucím pracovním životě je zásadní dovednost číst, protože usnadňuje získávání nových znalostí a jejich začlenění do stávajících poznatkových struktur. „Platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky.“ (2010) Apeluje na to, že nestačí, aby se kurikulární dokumenty zabývaly pouze čtenářskou dovedností. Je potřeba, aby se zohledňovala celkově čtenářská gramotnost jako soubor provázaných složek. Dle této metodiky RVP ZV přímo nezajišťuje, že se budou všichni žáci náležitě rozvíjet ve čtenářství, pouze každému učiteli tuto cestu umožňuje a záleží na škole a na konkrétním učiteli, jakou důležitost čtenářské gramotnosti přikládá, jak ji chápe,

jaké její aspekty vnímá jako klíčové a které z nich je schopen u žáků cíleně rozvíjet. Autoři této metodiky k RVP ZV doporučují:

- Zařadit čtenářskou gramotnost jako celkový a dlouhodobý vzdělávací cíl. Zároveň ji vhodně integrovat do společenskovedních a přírodovědných oborů.
- Více se zaměřit na pozitivní postoj ke čtení a na čtenářské návyky.
- Více motivovat učitele k rozvíjení čtenářství u žáků a zároveň explicitně vymezit čtenářství, aby učitelé neopomíjeli komplexní přístup k rozvoji čtenářství a nezaměřovali se pouze na základní úroveň.
- Dohlížet na pravidelnost a dostatečné množství možností ke čtení.

Dle Hníka (2014) se měla literární výchova, s vydáním RVP ZV, dočkat statusu plnohodnotné výchovy, tedy dostat větší prostor k rozvoji myšlení a řešení problémů a také příležitosti k utváření hodnot a postojů. S oporou o výzkumy ale dokládá, že nové možnosti stále nejsou dostatečně naplňovány. Šlapal, Košťálová, & Hausenblas (2012) ve své metodice také upozorňují, že RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství a čtenářské gramotnosti. Volají po propracované metodice pro školy a učitele, která by vedla k dlouhodobému posílení pozice čtenářské gramotnosti a aby i v očích širší veřejnosti dostala vlastní pozici než jen jako součást předmětu českého jazyka, ve kterém jí hrozí nedostatečný rozvoj a podpora. Zastávají názor, že i při výuce ve škole musí žáci získat zážitek z četby, četba textů by se měla prolínat všemi předměty, aby nezůstávala samoučelná hodina českého jazyka a za další vhodným krok doporučují směřovat ke společnému pedagogickému přesvědčení na škole ohledně důležitosti rozvoje čtenářské gramotnosti a začít zvažovat vytvoření Programu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Hník (2014 stránky 30-32) porovnává literární výchovu s uměleckými předměty (výtvarná výchova, dramatická výchova, taneční a pohybová výchova) a upozorňuje na nedostatky v expresivitě – žák v roli autora, přímá zkušenost, tvoření, aktivita žáka, které nejsou do literárních hodin tolik vkládány, jako do výchov. Na druhou stranu vyzdvihuje za zásadové postavení literární výchovy ve vzdělávání. Upozadňuje nároky současného kurikula na znalosti o literární historii a klade důraz na poznatky vycházející z osobní zkušenosti a na zážitek ze čtení. Soustředí se na plnohodnotnou literární výchovu: vedle seznamování se s literárními díly, historickým vývojem a kulturním kontextem, klade

spíše důraz na „výchovu ke čtenářství“. Dílo má tedy emočně zapůsobit a výchova a vzdělávání se mají zaměřovat spíše na kvalitu než kvantitu. Čtení textu ve výuce by mělo být spojeno i s dostatkem času na objasnění si informací, svobodnému vyjádření, možnosti sdělení osobního názoru na text, propojení s vlastními zkušenostmi z reálného světa. Tato část výuky by následně měla žáka motivovat ke čtení dalších literárních děl a celkově rozvíjet schopnost čtenářství. Do popředí klade potřebu na emancipaci čtení, tvoření a nauky, kdy se žáci s textem seznámí, následně dostanou příležitost k získávání prožitku ze čtení, prožitku z tvoření a příležitost ke zhodnocení. „Pro naplnění adekvátní výchovné intence předmětu by to konkrétně znamenalo přijetí takových kategorií, jako je interpretace uměleckého textu; zážitek z textu; reflexe vlastního čtenářství, čtenářských strategií; formování čtenářského vkusu atp.“ (Hník, 2014 str. 38)

Příkladem pro porovnání může být např. zahraniční odborná literatura z Nového Zélandu (Ministry of Education NZ, 2010), která poukazuje na to, že čtení a psaní nejsou izolovanými dovednostmi, ale nástroji, jak se učit skrz všechny vzdělávací oblasti. Dokument The Literacy Learning Progressions (2010) vyzdvihuje tři klíčové složky gramotnosti – porozumění systému psaného jazyka, rozvoj kritického myšlení a schopnost porozumění smyslu čteného textu. Zatímco některé texty, které žáci čtou a píší, jsou literárními texty, jiné texty jsou součástí učení v dalších oblastech kurikula. Patří sem čtení informačních zpráv nebo čtení návodů a postupů. V počátečních ročnících vychází potřeba čtení samostatných, literárních textů se zaměřením na dekodování textu, s přibývajícimi ročníky a zkušenostmi se čtení propojuje s dalšími předměty. Texty se postupně stávají složitějšími a jejich obsah abstraktnější a specializovanější. Hlavní úkoly a charakteristiky textů jsou popsány konkrétně pro 10 let vyučovacího působení. Novozélandské kurikulum v rámci nástupu do školy rozumí, že každé dítě přichází z různých předškolních zařízení a rodinných zázemí, tudíž má každý i různé znalosti a dovednosti. Za základ pro čtení a psaní ve škole bere ovládání rodné řeči. Tato oblast se rozvíjí prostřednictvím každodenní komunikace ve třídě, i díky čtenářským a písarským aktivitám žáků. Za výchozí bod pro formování výuky čtení a psaní bere dětské zkušenosti s psanými texty. U žáků se očekává, že dokáží vhodně reagovat na čtené texty (vcítí se do postavy, kladou otázky, vyjadřují názory), odříkají z paměti známé příběhy, využívají ilustrace k „přečtení“ příběhu a rádi se vrací ke známým knihám. Zároveň kurikulum

očekává, že při nástupu do školy žáci ovládají jisté znalosti a dovednosti – přečtou své jméno, rozpoznají loga, značky, symboly ze svého okolí, mají základní povědomí o funkcích tištěného textu (jak se kniha drží, jakým způsobem čteme text), rozpoznají první písmeno svého jména a některá další písmena. Velká část dne v 1. ročníku se točí kolem gramotnostních činností. Řízené čtení a psaní prostupuje pestrá škála přístupů, včetně tzv. „jazykové zkušenosti“ (language experience) a pravidelného předčítání dětem. Žáci mají zároveň mnoho příležitostí číst a psát samostatně a zapojovat se do smysluplných úkolů k rozvoji gramotnosti. Příklady výstupů ke čtení z prvního ročníku: žák reaguje na text a kriticky o nich přemýšlí; žák využívá různé zdroje informací a propojuje je s vlastními předchozími znalostmi; žák čte vhodným tempem s důrazem na plynulost a frázování; s dopomocí učitele využívá strategie kladení otázek nebo vyvozování; zná všechna písmena a dokáže k nim přiřadit odpovídající zvuky; rozumí základním interpunkčním znakům; automaticky rozpoznává 100 až 200 frekventovaných slov; atd. Příklady výstupů ke čtení z druhého ročníku: žák čte delší texty různých náročností se správnou intonací, výrazem a frázováním; žák rozumí tomu, že texty mají účel a jsou psány pro určité publikum; dovede zvolit vhodný text pro samostatné čtení; hledá význam neznámých slov pomocí strategií, jako opětovné přečtení textu, hledání definice v samotném textu, využívá předchozí a následující věty, vyvodí význam z ilustrací; automaticky rozpoznává 300 až 500 frekventovaných slov; atd.

V jedné naléhavosti se všichni autoři této kapitoly shodují. Výuka čtení a následná výuka k literatuře by neměly probíhat pouze povrchově. Kladou za podstatné zvědomění si důležitosti o obsahu čteného, o rozvoji čtenářství a o podpoře k aktivní práci žáka.

2.3 Metody výuky čtení v ČR

V českém školství se v současnosti uplatňují různé metody pro výuku počátečního čtení a psaní. Každá metoda vychází z odlišných principů a klade důraz na jiné aspekty nácviku.

Globální metoda se u nás objevuje od 30. let 20. století v reformních a pokusných školách. Dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) „je známá především jako jedna z metod učení se čtení a psaní; vedle analyticko-syntetické metody založené na rozkladu a skládání písmen a slabik v celá slova spočívá ve zvládnutí obrazů slov jako celků. Je chápána i v obecnějším významu jako upřednostňování přirozených celků ve vyučování,

zvládnání poznání v přirozených celcích a systémech proti rozdrobeným detailizovaným prvkům (u nás propagována V. Příhodou)“. Publikace Počáteční čtení a psaní (Fasnerová, 2018) dodává, že globální metoda upřednostňuje celek nad jednotlivými částmi a čtení a psaní se nerozvíjí současně, ale dává se přednost čtení před psaním. Při čtení se vychází z celku (z věty nebo slova) a celek udržuje do té doby, než sám žák pocítí potřebu části rozkládat. Hlavním smyslem čtení by neměly být písmena a slabiky, ale smysl čteného textu, tím by měl být žák motivovaný k dalšímu čtení. Trend této metody začala upadat v roce 1951 a v malé míře se začal objevovat po roce 1989.

Pedagogický slovník (Průcha, 2013) definuje **analyticko-syntetickou metodu** jako výuku čtení, která je pro většinu žáků nejvhodnější. V minulém století byla podávána za jedinou správnou metodu, což zapříčinilo, že je nejvíce rozvedena. Metodu dělí do tří etap 1) etapa jazykové přípravy; 2) etapa slabičně analytického způsobu čtení; 3) etapa plynulého čtení slov. V knize Počáteční čtení a psaní Fasnerová (2018) dodává, že tato metoda vychází z psychologicko-fyziologické metody a od roku 1951 byla zavedena plošně. Důraz je kladen na hygienické zásady psaní, procvičování svalů ruky a včasné uvolnění svalů, také na kreslení a nácvik jednotážných a lineárních cviků. Za zakladatele této metody je považován ruský pedagog Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824-1870), který výrazně dbal na řečové dovednosti dětí a na výuku v mateřském jazyce. Tuto metodu u nás rozvíjeli Hynek Kohoutek (1905-1978) a Otokar Chlup (1875-1965). Zde vychází hlavně z mluveného projevu žáka, celek dělíme na jednotlivé části (věty – slova – hlásky) a ty nejmenší složky naopak skládáme do větších celků.

Poslední rozšířenou metodou, která zde bude zmíněna je **Genetická metoda**. O této metodě se publikace Prvopočáteční čtení a psaní (Fasnerová, 2018) zmiňuje dosti široce. Metoda byla povolena od roku 1995/1996 a propagátorkou byla Jarmila Wagnerová, která současně vydala i učebnici s metodickou příručkou a čítanku s pohádkami. Fasnerová rozepisuje tři etapy genetické metody.

1. Průpravné období – důraz na rozvoj sluchové percepce, dále na pozitivní motivaci žáka ke čtení a rozvoj slovní zásoby pomocí básniček, pohádek a říkadel a postupné seznámení s velkou tiskací abecedou. Díky tomu zvládnout napsat velkými tiskacími písmeny třeba jména blízkých osob a zároveň se tím sami motivují ke čtení.

2. Druhá etapa – po jednotlivých znacích se přechází na slabiky, následuje čtení celých slov a zároveň seznámení s malým tiskacím písmem.
3. Třetí etapa – žáci se seznamují s jednotažným psacím písmem (malé i velké tvary). Očekává se od žáků plynulé čtení s porozuměním a učitel se zaměřuje na rozvíjení čtenářských dovedností.

Jelikož se tato diplomová práce věnuje dílnám čtení v 1. a 2. ročníku základního vzdělávání, bude aplikace dílen čtení v praxi úzce spojena i s metodami nácviku čtení. Přestože se jedná o odlišné přístupy, které reflektují různé pedagogické přístupy a strategie nácviku techniky čtení, všechny představují důležitý základ pro rozvoj čtenářských dovedností. Dle typu vyučovací metody čtení mohou žáci, učitelé nebo rodiče volit i různé druhy čtecího materiálu nebo mohou být žáci s různou metodou čtení na různých čtenářských úrovních během 1. ročníku (dle tempa učení a fází nácviku čtení). Zároveň dílny navazují na určitou úroveň čtení, kterou si žáci osvojují díky těmto metodám. A závěrem, dílny čtení představují posun od mechanického principu čtení k hlubšímu porozumění, prožitku a interpretaci díla.

3 Motivace žáka ke čtení

Motivace představuje klíčový psychologický faktor, který zásadně ovlivňuje chování jedince, jeho směřování k určité činnosti a vytrvalost při jejích vykonávání. Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012) definuje motivaci jako „soubor pohnutek podněcujících k určité činnosti. Patří mezi základní rysy osobnosti; systém dodávající činnosti, prožívání, chování energii i směr, zaměření; systém, který člověka pobízí, podněcuje, aby něco udělal, reagoval, ale také tlumí, zabraňuje něco dělat, reagovat. Ve výchově, vzdělávání, vyučování nezbytný předpoklad. Ve výchově, vzdělávání fungují především vnitřní motivy (potřeby, zájmy, aspirace), které jsou ovlivňovány vnějšími pobídkami (incentivy).“ Kolář definuje **demotivaci** jako „ztráta zájmu, motivace – problém v učebních činnostech, ve vyučování. Ztráta motivace vlivem nedostatečného zájmu o učení vůbec nebo jen o určité předměty, o určité konkrétní téma. Demotivaci může způsobit řada vnějších i vnitřních faktorů: dlouhodobější absence úspěchu v učební činnosti, nevhodné způsoby řízení učebních činností žáků ve vyučování, nezajímavý obsah, nuda ve vyučování aj.“

Za základní jednotku motivace berou autorky Kapitola z psychologie učení a výchovy (Vacínová, a další, 2007) **motiv**, jenž je chápán jako pohnutka či příčina určitého chování.

Motivační proces vychází z interakce mezi vnějšími a vnitřními faktory, které jsou proměnlivé. Pokud je sféra motivačního procesu uspokojena, dochází k pozitivním emocím a citům, pokud naopak uspokojena není, může způsobovat vnitřní psychické napětí a frustraci. Motivace může být rovněž charakterizována jako „interakce vnějších a vnitřních podmínek v čase a prostoru.“ Výsledkem je konkrétní chování jedince. Důležitým aspektem motivace je vytyčování **cíle** a následně stanovování způsobů, jak daného cíle dosáhnout. U žáků je nezbytné zohledňovat jejich vývojové individuální zvláštnosti, které ovlivňují vnímání vnější reality i vlastní sebehodnocení. Z hlediska vzdělávání tato publikace volí čtyři oblasti motivace:

1. „Poznávací potřeby – získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností
2. Citové potřeby – emocionální a citové stavy v průběhu učení
3. Výkonové potřeby – obtížnost úkolů a problémů, které má jedinec řešit
4. Sociální potřeby – sociálních vztahů aktérů pedagogických institucí“

(Vacínová, a další, 2007 str. 61)

3.1 Vnitřní motivace

Kolář ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (2012) řadí mezi vnitřní vlivy: „určité stavy osobnosti, psychické procesy, konkrétně vymezené rysy osobnosti, zaměření osobnosti atd. Fungují jako faktory vyvolávající, podněcující aktivity určitého zaměření, obsahu. Jde zejména o potřeby člověka, jeho zájmy, hodnotové orientace, jeho aspirace, postoje a přesvědčení. V rámci vyučování, vzdělávání je nezbytné tyto faktory mobilizovat ve vztahu ke vzdělávání vůbec i ve vztahu ke konkrétním obsahům vzdělávání.“ Průcha v Pedagogickém slovníku (2013) dodává, že vnitřní motivace vychází ze žákova sebehodnocení, osobních cílů, aktuální zájmů a situací ve výuce. Vacínová a Landová (2007) zahrnují do vnitřní motivace vrozené osobní dispozice a individuální potřeby, pudy, emoce, ale zároveň i činitele, které se utvářejí v průběhu života prostřednictvím výchovy a učení, přičemž je pojí s hodnotami, postoji a normami.

3.2 Vnější motivace

Mezi vnější motivační vlivy řadí Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012): „Incentivy – faktory, činitele, které ovlivňováním vnitřních faktorů motivování (např. k učební činnosti)

aktivizují např. žáky ve vyučování – osobnost učitele, jeho prakticky realizované vedení učebních činností žáků, organizace a metodické vybavení vyučování, způsob strukturace obsahu, klima ve třídě, aspirace rodičů, kvalita vztahu s učitelem.“ Vacínová a Landová (2007) udávají podobné příklady vnějších podnětů – ostatní jedinci, komunikace, přírodní a kulturní vlivy. Z pohledu optimálního motivačního působení pedagoga na činnosti žáků ve výuce, apelují na to, aby každý pedagog poznal, jaký individuální žebříček hodnot a potřeb na žáka působí a dle toho zohlednit pedagogické působení. Buď se zaměřit na dominující zájmy a potřeby každého žáka, dle toho zohlednit téma, komunikaci a interakci, náročnost zadání, nebo vytvořit takové vnější podmínky, aby aktivovaly motivaci skupiny žáků, která může směřovat ke sociálním potřebám a kooperaci skupiny.

3.2.1 Motivace pozitivní

Kapitoly z psychologie učení a výchovy (Vacínová, a další, 2007) spojují pozitivní motivaci např. s dobrou známkou, úspěchem, pochvalou nebo odměnou. Cílem je posílit žádoucí chování, podpořit vytrvalost a zapojení žáků prostřednictvím příjemných motivů. Tento typ motivace napomáhá k aktivnímu zapojení žáků do výuky, neboť podněcuje jejich poznávací a volní potřeby. Autorky varují, že nepřiměřená pozitivní motivace může poznávací potřeby naopak oslabit.

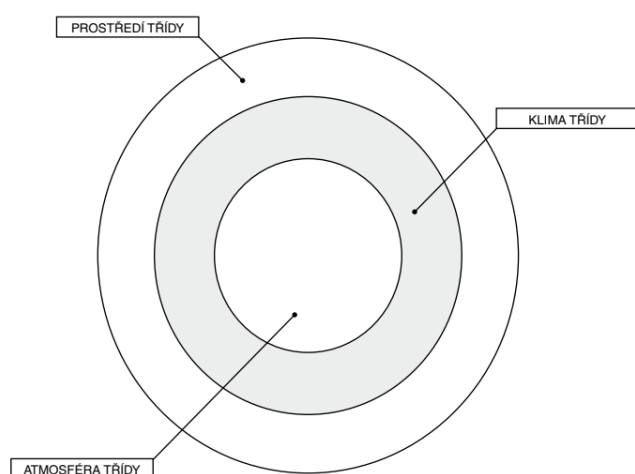
3.2.2 Motivace negativní

Autorky Vacínová a Landová (Vacínová, a další, 2007) píší o negativní motivaci, která je vyvolávána nepříjemnými pocity, jako jsou strach z neúspěchu, nesplnění očekávání či projevem nezájmu. V praxi se může jednat o negativní hodnocení, pocity selhání nebo netrpělivosti, které snižují motivaci žáka k další práci. Důsledkem negativní motivace může být ztráta zájmu o předmět, rezignace na učební výkon nebo vznikající negativní vztah ke škole či k učiteli.

3.3 Klima třídy

Klima školy definuje Kolář (2012) jako „vyjádření kvality sociálních, interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně-vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům (obecně

i k jednotlivým učitelům). Významným faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu. Na stejných základech existuje i **klima třídy**. “ O klimatu třídy se zmiňuje Průcha v Pedagogickém slovníku (2013) jako o sociálněpsychologickém jevu, který odráží ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech zúčastněných na dění ve třídě, ať už v minulém, přítomném nebo budoucím čase. Tento koncept zahrnuje různé aktéry – třídu jako celek, skupiny žáků, jednotlivé žáky, jednotlivé učitele a skupiny učitelů, kteří v dané třídě působí. Od atmosféry se odlišuje dobou trvání – atmosféra je krátkodobější jevem, klima je naopak dlouhodobé v rozmezí měsíců až let.



Obrázek 1: Tři důležité pojmy týkající se školní třídy (Mareš a Ježek, 2012)

Průcha v Pedagogickém slovníku (2013) zmiňuje **atmosféru školy** jako aktuální sociálněpsychologicky proměnnou v krátkodobém časovém hledisku. Za spoluúčastníky zahrnuje třídu jako celek, žáky jako individuální bytosti, skupiny žáků a učitele. **Klima školy** označuje za dlouhodobější sociálněpsychologickou proměnnou. Tom Bennett (2020) ve své knize píše „Vytvořte prostředí, kde bude snadné chovat se správně a obtížné se tak nechovat.“. Podle svých zkušeností píše o kultuře třídy, jako o individuálním jevu založeným na normách, hodnotách a názorech jednotlivé skupiny. Uznává, že vytváření kultury třídy je časově náročné a závislé na intenzivní pozornosti, péči a udržování, „...vedete žáky tak, aby oceňovali a považovali za důležité věci, o nichž jako učitel víte, že jsou užitečné, dobré nebo cenné. Postupně můžete děti dovést k tomu, aby si vážily dobrého chování, které sami definujete.“ (Bennett, 2020 str. 118) Bennett udává za důležité, aby učitel dbal na dodržování pravidel ve třídě a zároveň klade za podstatný vztah učitele

a žáka, který je založený na důvěře a obě dvě strany ví, co od druhého očekávat (dodržování norem a rutin). Norma má probíhat často, důsledně a dlouhodobě.

Jednou z metod, kterou můžeme klima třídy posilovat je **komunitní kruh**. Fasnerová (2018) doporučuje z vlastní zkušenosti všem učitelům používat komunitní kruh jako způsob, jak začít týden ve škole. Jako jeden z pozitivních účinků jmenuje rozvoj a zdokonalování jazykové komunikace, pozitivní motivace a posilování vztahů (sdílení zážitků), rozvoj slovní zásoby, rozvoj rytmu řeči a správnou výslovnost.

3.4 Učitel a žák

„Pedagogické působení lze chápat jako záměrné, cílevědomé a relativně systematické rozvíjení vychovávaného a podněcování a podpora jeho snah o seberozvíjení.“

(Vacínová, a další, 2007 str. 9)

Interakci učitele a žáka považuje Průcha (2013) za vzájemně působící interakci, prokazatelnou zpětnou vazbou. Připomíná, že nelze hodnotit výuku pouze dle výsledků, ale důležité jsou postupy, kterými se k výsledku dospělo. Vztahy učitele, žáka a školní třídy ovlivňují výsledek edukace.

I Metodická příručka o čtenářské gramotnosti (2011) považuje za důležité, aby sám učitel měl kladný vztah ke knihám. Měli by se zajímat nejen o vlastní čtení knih, ale vzdělávat se a orientovat se v oblasti knih pro děti a mládež a sledovat, jaké knihy aktuálně vychází. Takové učitele čtenářství považuje za „úspěšné“. Ve stejném duchu píše i Krüger & Šafránková (2021), které tvrdí, že učitelé by měli jít předškolním dětem příkladem. Na jednu stranu se jedná o správné chování ke knihám a vytvoření si čtenářských rituálů, na druhou stranu o pozitivní přístup ke čtení (pedagogové jako vášniví čtenáři). Učitel by měl přinášet do třídy doporučení na dětské knihy, s vášní o nich hovořit, s dětmi o vztahu ke knihám vést dialogy a posilovat jejich čtenářskou autonomii. Kladou za důležité, aby měl učitel přehled v nových trendech vydávaných knih, aby se částečně přizpůsobil novým trendům, aby si dokázal najít čas a příležitost ke čtení nebo předčítání, aby dokázal vnímat energii a náladu při čtení a při práci s knihou. Autorky také sepsaly znaky dobrého učitele pro čtení, zde je pouze pár příkladů:

- „Je pravidelným čtenářem, ve volném čase si čte, rád si o knížkách povídá, pídí se po knižních novinkách.
- Zajímá se o dětskou literaturu a má přehled o tom, co zajímavého vyšlo.
- Stále se vzdělává v oboru.
- Zná dobře své žáky a umí jim doporučit vhodnou knihu podle jejich zájmů a potřeb.
- Rozumí problematice čtení v předškolním a raně školním věku, zná různé metody a postupy, jak rozvíjet čtení svých žáků.“

(Krüger, a další, 2021)

Komunikaci definuje Kolář (2012) jako sdělování, výměnu informací. „V nejobecnější rovině tak rozumíme jakýkoliv přenos informace od vysílajícího k přijímacímu. Komunikace je vždy založena na určité znakové soustavě a pravidlech jejího užívání.“ Také doplňuje, že u lidí nejde pouze o přenos informací, ale zároveň s tím dochází k vyjadřování pocitů a postojů. **Komunikace mezi učitelem a žáky** je dle Koláře (2012) „prostorové omezení pedagogické komunikace (učebna, dílna, laboratoř, tělocvična); časová limitovanost (rozvrh hodin, délka vyučovací jednotky); vymezení obsahu a programu komunikace (vzdělávací program, téma hodiny, rozpis úkolů); vymezení komunikace pravidly chování (role učitele a žáka); vliv prostorového rozmístění žáků; vliv sociálních rolí; vliv jazykové bariéry (odlišné sociokulturní zázemí žáka).“ Vacínová a Langová (2007) vzhledem k **pedagogické komunikaci** dodávají i význam motivace pedagoga k žákům, kdy se může jednat o vědomé působení – záměrné vytvoření podmínek nebo nevědomé působení – pedagogické interakce a neverbální projevy.

„Vášeň, nebo alespoň sympatie ke čtení může vybudit jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený.“ (NÚV, 2011)

Hník (2014) kritizuje smýšlení českých učitelů, že literární nauku je potřeba pouze „odučit“ (tradičně vyložit). Nabízí několik možností, jak nauku pojmout tvořivě s následnou reflexí a vyvození látky, aby pedagogické působení bylo efektivní a žáci se naučili něčemu novému. „Žáci mohou vstoupit do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit úryvek textu; žáci mohou rekonstruovat básnický text rozstříhaný na verše apod.; žáci mohou hledat chybějící titul a svoji volbu odůvodnit atp.“ (Hník, 2014 str. 39)

Pro správně fungující a přínosné dílny čtení jsou důležitými faktory motivace, klima třídy i vztah mezi učitelem a žákem. Motivace poslouží ke zlepšujícímu se výkonu a pozitivnímu přístupu ke čtení. Bezpečné klima třídy zajistí žákovi důvěru v ostatní, nemusí se bát vyjádřit své pocity a prožitky, třída si naslouchá, důležitým aspektem je také spolupráce a vzájemné sdílení a inspirace. V neposlední řadě dobrý vztah učitele a žáka poslouží během dílen čtení k tomu, aby žáci dodrželi určená pravidla, učitele vnímali jako průvodce hodinou a také jako správný čtenářský vzor.

4 Dílny čtení

Inovace definuje Kolář (2012) jako „obecně obnovování, zdokonalování, zavádění něčeho nového. V oblasti vzdělávání permanentní proces vnášení nových poznatků, modernějších metod, hledání účinnějších postupů. Potřebná součást vybavení, kompetence každého vychovatele, učitele. - *Inovace metod vyučování*. Objevování, používání nových, moderních metod řízení učebních činností žáků, které výrazněji odpovídají věku žáků, způsobům výuky, stylům učení žáků, obsahu konkrétních předmětů. Bývá spojeno i s využíváním stále novějších technických prostředků i s celoživotním vzděláváním učitelů.“

„Za inovativní, tedy tvořivé, čtenářské, interpretativní, zážitkové pojetí literární výchovy považujeme cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozujeme poznávání o díle. Pojetí, kde poznávání díla je doplněno rozumnou mírou poznávání o díle. Pojetí, kde znalosti estetickovědní povahy jsou doplněny rozumnou mírou znalostí historických a biografických. Teprve takové pojetí žákům dovoluje skutečně rozumět literatuře tak, jak v kultuře převládá, a dovoluje jim rozvíjet se v oblasti vlastního čtenářství. (Hník, 2014 str. 119) „Učitel prvního stupně základní školy je v rámci inovativního pojetí vyzýván k hledání textů, které obsahují potenciál pro rozvoj základních čtenářských kompetencí a základních čtenářských strategií, takových textů, které navíc mohou zaujmout žáky opakovaně. Je vyzýván k promýšlení elementárních interpretačních aktivit a aranžování takové hodiny, která spojuje rozvoj základních čtenářských kompetencí s chápáním smyslu textu. Kromě literárněvýchovných cílů se tu výrazně projevuje zřetel na celkový rozvoj osobnosti dítěte.“ (Hník, 2014 str. 128)

Autorky metodiky „Kudy vede cesta ke čtenáři?“ (Věříšová, a další) apelují na školy, aby žáky práce s knihou hlavně bavila. Čtenářský zážitek sílí ve chvíli, kdy má žák možnost

nad přečteným textem diskutovat. Autorky upozorňují na to, že škola spíše napodobuje čtenářské zázemí, které si dítě přinese z domova, než aby aktivně rozvíjela vztah k četbě. Tvrdí, že škola nevyužívá potenciálu, který má k dispozici. Pokud by daný potenciál využila, vedla by žáky k diskusi o knihách, aktivně by podporovala čtenářské zážitky a měla by možnost alespoň částečně zastupovat rodinné nedostatky. „V rozhodující míře však spíše reprodukuje nerovnosti v sociálním, vzdělanostním a kulturním původu. Je doplňkem, a nikoli hlavním hybatelem dětského čtenářství.“

Sládková (2021) definuje **dílnu čtení** jako osvědčenou metodu, jak podpořit čtení a čtenářskou gramotnost žáků. Vyzdvihuje možnost žáků samostatně si vybrat beletristickou knihu ke čtení dle vlastního výběru. Zásadou je pravidelnost a častá příležitost ke čtení a sdílení čtenářských zážitků se spolužáky. Další částí dílen čtení je zadávání úkolů učitelem. „Děti si v dílnách nejen čtou, ale učí se rozvíjet své čtenářské dovednosti. Aby mohly své dovednosti rozvíjet intenzivněji, je potřeba, aby každá dílna byla na něco zaměřená, měla svůj cíl. Jedině tak může dítě sledovat vlastní pokroky jako v každém jiném předmětu.“ (Sládková, 2021 str. 8)

Dobrý pocit ze čtení a z prostředí ve třídě ještě upevňuje možnost žáků vybrat si místo, kde budou vybranou knihu číst. V kontextu čtenářské gramotnosti, Ondřej Hausenblas v předmluvě knihy Kateřiny Sládkové (2021) o dílnách čtení kritizuje pouhé přeřikávání textu. Zdůrazňuje výhodu dílen čtení jako budování vztahu ke knihám a zmiňuje možnost žáka knihu si samostatně zvolit a v klidu si ji přečíst. Oceňuje trvalou a systematickou podporu učitele směrem k žákům a množství praktických podnětů. Autoři metodické příručky Čtenářské gramotnosti ve výuce (2011) představují **dílnu čtení** jako účinný nástroj k dosažení kladného vztahu ke knihám. Dílnu čtení berou jako „systematickou celoroční práci s knihami a dětským čtenářstvím“. Žák má ke čtení dostatek času, hodina je pravidelně zařazována v rozvrhu, učitel podporuje přemýšlivé čtenářství, aplikované metody pomáhají žákům reflektovat čtenářské zážitky, sdílet dojmy a samostatně i společně hledat hlubší porozumění textu.

4.1 Čtenářské dílny v zahraničí

Dílny čtení (reading workshops) jsou tématem i v zahraničí a v některých zemích se už staly součástí běžné praxe. Jsou podporovány různými odbornými organizacemi, jako je například

Children's Literacy Initiative nebo Teachers College Reading and Writing Projects. Dílny čtení se objevují v různých měřítkách, od minilekcí po mnohaleté provázení žáků s rozvojem čtenářské gramotnosti.

Webové stránky Children's Literacy Initiative (Reading Workshop, 2025) nabízejí přehledné a sjednocené informace o dílnách čtení. Dle autorů článku se jedná o metodu, která pomáhá dětem růst jako čtenářům, mluvčím a samostatně smýšlejícím osobnostem. Berou čtení jako jednu z nejdůležitějších schopností, které se žáci učí a výuka čtení je pro ně složitý a vícevrstevný proces. Jednou z výhod je tvoření literární komunity s pozitivním vztahem k četbě a aktivním přístupem do procesu rozvoje čtenářství. Dílny čtení nabízí možnosti od výběru knih přes budování čtenářské výdrže, dovednosti dekódování textu až po jeho porozumění a zároveň poskytují čas na čtení. Dodávají žákům čas a příležitost naučit se číst, porozumět čtenému a najít radost v procesu učení. Práci žáků během čtení provází mini-lekce vedené učitelem, který vzorově předvádí, jak správně používat dovednosti a strategie, jenž žáci potřebují ke čtení stále náročnějších textů. Na závěr hodiny je poskytován čas, kdy mohou žáci sdílet své pocity.

Tvoření čtenářské identity žáků je dalším významným faktorem, jelikož má každý žák ve třídě různé potřeby a je na různé úrovni čtenářské dovednosti. Učitel tento fakt zohledňuje ve všech aspektech přípravy lekce, ať už se jedná o posilování čtenářských návyků, rozvoj a rozšifrování čtenářského vkusu, reagování na různé druhy textů a vedení „knižních rozhovorů“. Důležitým úkolem je zachování čtenářské identity každého dítěte. Čtenářská dílna poskytuje příležitost nabídnout žákům čas, prostředí, individuální přístup a komunitu, která jim pomůže stát se samostatnými celoživotními čtenáři.



Obrázek 2: Čtenářská identita (Reading Workshop, 2025)

Autoři článku dělí lekci dílen čtení do tří složek.

1. **Mini-lekce „The Mini-Lesson“** (10-15 minut): přímé působení učitele na žáky. Učitel vyučuje určitou dovednost, strategii nebo chování v rámci čtení. Žáci potřebují přímou a explicitní instruktáž ve všech oblastech čtení – od práce s tištěným materiálem, přes porozumění až po stanovování cílů. Tato část hodiny je přizpůsobena potřebám celé třídy.
2. **Pracovní čas „Work Time“**: čas, kdy žáci čtou samostatně. Aplikují to, co se naučili a dozvěděli v předešlé mini-lekci nebo v delším časovém úseku. Pracují většinou samostatně, ale někdy i ve dvojicích, trojicích. Jedná se o „srdce celé čtenářské dílny“ a tento čas by měl zabírat co největší část vyučovací jednotky. Se zvyšující se vydrží žáků při čtení se čtecí čas prodlužuje.
3. **Čas na sdílení „Share Time“**: Žáci dostanou příležitost sdílet s celou třídou, co se naučili nebo jak novou dovednost či strategii aplikovali. Obvykle zabírá nejméně času, na konci žáky čeká závěr a shrnutí.

Z pohledu **podporujícího literárního prostředí** dle Children's Literacy Initiative je důležitý přístup k bohaté knihovně čtenářských materiálů. Volnost ve výběru knih žáky více motivuje ke čtení a objevuje se i intenzivnější snaha textu porozumět. Zároveň s tím je dalším ovlivňujícím faktorem dobře naladěné prostředí třídy (knihovna „srdcem prostoru“), v průběhu dílen čtení mají žáci volnost ve výběru místa ke čtení. Podpořit čtenáře může i **komunita**, ve které se žák v rámci třídy nachází. Má příležitost komunikovat s dalšími čtenáři, vést rozhovory o své četbě, pravidelně se nechávat inspirovat novými tituly a mít možnost volby, jak bude na čtený materiál reagovat. Pozitivní klima ve třídě podporují i struktura, rutiny a cíle. (Reading Workshop, 2025)

4.2 Organizace výukové jednotky

Výkladový slovník z pedagogiky (2012) označuje **organizační formy** za výsledek několika faktorů – místo vyučování (učebna, venkovní třída), délka aktivity (krátká aktivita – 10 minut, vyučovací jednotka, delší časový úsek několika vyučovacích jednotek), počet žáků, metody výuky. Organizační formy dělí na: Hromadné vyučování (Učitel pracuje s celou třídou, jednu vyučovací jednotku, např. při představení nového učiva nebo společné ověření znalostí.), individualizované vyučování (Individuální činnost učitele zaměřená na jednoho žáka v rámci kolektivní výuky.), skupinové vyučování (Žáci ve skupinách řeší zadaný úkol.).

Autoři Metodiky čtenářské gramotnosti (2011) ukazují příklad dobré praxe na konkrétní hodině dílny čtení v 6. a 8. ročníku, která se udála na ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici a realizátorem byl Mgr. Miloš Šlapal. Autor této hodiny potvrzuje, že pravidelné a systematické zařazování této metody má výrazný vliv na čtenářství a rozvoj čtenářských dovedností. Tím se zlepšuje i čtenářská gramotnost žáků. Dílnu čtení aplikuje jako celoroční prostředek práce, za jehož pomoci se mají žáci stát aktivními a zdatnými čtenáři. Vychází z programu RWCT⁶. Dle jeho názoru se při dobře vedených dílnách čtení už od nejnižších ročníků postupně vytváří čtenářské společenství, ve kterém se sdílí emoce, úvahy, ukazují se knihy a čtení pomáhá při vlastním tvoření textů.

⁶ RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) – Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Za stěžejní body uvádí:

- rozmanitost vábivých knih, která vzbudí zájem žáka,
- výstupy mají vést žáka ke čtení celých knih,
- podstatný je vlastní výběr knihy, aby se upevnila čtenářské návyky a rozvíjela se čtenářská dovednost,
- rovnováha mezi individuální a kolektivní prací,
- pravidelnost, alespoň 1x týdně 20-30 minut kontinuálního čtení.
- připravenost učitele na výukovou jednotku, promyšlenost cílů a podmínek.
- učitel v této době čte vlastní knihu – jde žákům příkladem.

Šlapal (2011) potvrzuje, že jeho kolegyně ze ZŠ zavádí dílny čtení od 1.-2. ročníku, což bere jeho přínosný nástroj pro utváření čtenářství. Dle vlastních zkušeností poukazuje i na překážky, které se v hodinách mohou objevit. Mohou to být:

1. Chybějící knihy a jejich nevhodný výběr – oznámit dostatečně dlouho dopředu, že si žáci knihy mají donést. Přinést si beletristickou knihu, ne odbornou ani encyklopedii. Pokud knihu z domova nedonesou, ještě před hodinou si vyberou jednu z nabízených ve třídě.
2. Špatně zvládnutá kooperace – dlouhodobě dopředu trénovat spolupráci mezi žáky, zkoušet náhodný výběr skupin.
3. Nečtenářský šok – pokud žák není zvyklý číst pravidelně a vytrvale delší text. Důsledkem toho se v textu ztrácí, nesoustředí se, začíná vyrušovat. Je potřeba mu postupně čas prodlužovat.

Jako pomůcky do dílny čtení Šlapal uvádí: beletristické knihy, losovací kartičky se jmény žáků, Pravidla čtenářské dílny, zadání úkolu napsané na tabuli, připravené modelování – vylíčení toho, co postava v textu prožívala. (NÚV, 2011)

Kateřina Sládková vydala v roce 2021 knihu Dílna čtení se sadou otázek. V této publikaci můžeme nalézt sadu otázek k práci s textem a pro učitele může být cenným pomocníkem v hodinách čtení. K dílnám čtení se dostala přes příručku RWCT Dílna čtení – Vychováváme přemýšlivé čtenáře a skrz letní školy. Sládková uvádí mezi nejdůležitější body, aby měla

každá dílna čtení jasně **zaměřený cíl a hodnotitelné pokroky** pro žáky. Díky tomu bude žákům jasné, že se jedná o příležitost ke čtení. Za další potřebné podmínky z vlastní praxe uvádí: časovou pravidelnost (v jejím případě 1x týdně), jasný cíl, režim a řád.

Základní struktura dílen čtení dle Sládkové (2021):

1. „Samostatné čtení 15-20 minut.
2. Písemné odpovědi na dvě otázky dle výběru 10-15 minut.
3. Sdílení, při kterém žáci nejdříve řeknou název knihy, pak čtou své odpovědi 10-15 minut.

Žáci mohou své odpovědi sdílet ve dvojicích/trojicích dle výběru nebo ve vylosovaných dvojicích, ve skupinách dle otázky, společně v kruhu, dle zájmu i pouze vylosované děti, kdo chce.“

Mgr. Miloš Šlapal průběh úvodní hodiny vykonává následovně:

1. Aktivita před čtením – sezení v kruhu, představení Pravidel dílny čtení, společné vyjasnění. Zadáání úkolu/otázky, které budou při čtení pozorovat, možná ukázka od učitele. Úkol napsat na tabuli.
2. Vlastní čtení – výběr místa dle vlastního uvážení, individuálně, 15 minut.
3. Aktivita po čtení – náhodný výběr dvojic, vzájemné sdílení, každý mluví 30 vteřin.
Sezení v kruhu – vylosovaný žák řekne, co se dozvěděl od spolužáka.
Všichni sedí v kruhu – odpovídají, kolik stran dnes přečetli, jak by zhodnotili přečtený úsek knihy, apod.

Další možností, jak se s Dílnami čtení seznámit jsou vzdělávací semináře a webináře. Například vzdělávací portál V lavici s. r. o. nabízí webinář Dílny čtení v praxi (Střížová, 2024), ve kterém jsou dílny čtení představeny jako jedna z možností, jak žáky vést k přemýšlení během čtení a ukázat jim pravý smysl čtení. Pravidla dílen čtení zůstávají podobné jako v předchozích příkladech praxe: žáci si připraví knihu před začátkem hodiny, čtou celou dobu, mohou si najít příjemné místo na čtení, nevyrušují ostatní a během minilekcí si vzájemně naslouchají. Klíčovým prvkem je umožnit žákům samostatně si vybírat knihy, které je zajímají, což podporuje jejich motivaci ke čtení. Učitel zde nefunguje pouze jako zprostředkovatel obsahu, ale především jako průvodce, jenž žákům

pomáhá vyznat se v textu a ukazuje jim, jak s textem efektivně pracovat. Pro úspěšné začlenění dílen čtení do výuky je důležité pevné ukotvení v rozvrhu, pravidelně alespoň 1x týdně, min. 20 minut čtení. Zároveň jsou potřeba jasná pravidla, která mají žáci stále na očích. V rámci modelových lekcí je zasazena struktura:

1. Evokace – hra, cvičení nebo stanovení pravidel plánované metody.
2. Uvědomění – práce s danou metodou, tvoření, psaní, samostatná práce.
3. Reflexe – sdílení.

4.3 Čtenářské dovednosti a strategie

V rámci práce s předškolními dětmi publikace Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet, autorky Krüger & Šafránková (2021) využívají k rozvoji čtenářských schopností dětí **předčítání**. Důležitým aspektem je držet knihu takovým způsobem, aby na ni všechny děti bez problémů viděly. V tu chvíli musí mít učitel text někde přepsaný nebo stránky knihy promítat na obrazovce. Je potřeba žáky čtením zaujmout všemi možnými způsoby – práce s hlasem, změna hlasitosti, dostatečná mimika. V průběhu čtení si učitel ověřuje, že žáci rozumí obtížným slovům, kontrolují porozumění textu, doplňují text úkoly a otázky. Při diskusi s žáky o textu si učitelé ověřují jejich odpovědi, že jim správně rozumí, doptávají se, kladou otevřené otázky, podporují a moderují diskusi mezi žáky.

Renata Koželuhová (2020) se ve svém článku zabývá využitím čtenářských strategií v předškolním vzdělávání. Upozorňuje na to, že v obsahu RVP PV se čtenářské strategie vůbec neobjevují. Cílem předškolního období je dle zmíněného dokumentu pouze doslovné porozumění příběhu, ve kterém má dítě pochopit průběh děje, příběh vlastními slovy převyprávět, nebo ho dokončit, tím už se ale nezaujímají osobní stanoviska ani nezapojují zkušenosti dětí. Dle autorky problematika čtenářských strategií v předškolním vzdělávání zůstává doposud málo reflektovanou oblastí rozvoje čtenářské gramotnosti. Chybí ucelená metodická opora, která by byla určena přímo učitelům předškolního vzdělávání, a zároveň by se měl klást důraz na kvalitní přípravu učitelek v oblasti aplikace čtenářských strategií.

Dle Fasnerové (2018) mají současní pedagogové na výběr mnoho vyučovací metod, kterými mohou působit na poznávací procesy žáků. Doporučuje žáka zapojovat do vyučovacího procesu co nejvíce a dbát na rozvoj klíčových kompetencí, které mohou následně aplikovat

v běžném životě. Zároveň mají dbát na výběr metod s nejefektivnějším splněním určeného cíle a respektovat individuální potřeby a odlišnosti – úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, logické, psychologické a didaktické zákonitosti výukového procesu a specifika dané třídy. V metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce (2011) ve fázi, kdy je žák už „rozečtený“, tedy ovládá základní čtenářské strategie a má pozitivní vztah ke knihám, by měli na dalším rozvoji spolupracovat učitelé ve všech předmětech. Hlavní úkol má učitel českého jazyka a na něj by měli navázat další učitelé s autentickými texty z různých oborů – texty, s nimiž se mohou žáci setkat v běžném životě. Například v přírodovědných předmětech se pomocí kombinace experimentů, četby odborného či populárně naučného textu, využití dosavadních znalostí, zpochybňování textů, kladení otázek a hledání odpovědí tvoří základy kritického čtení.

„Má-li se však stát podstatnou součástí smysluplné literární výchovy interpretace a čtenářský zážitek, musí v ní být přítomna také sama četba ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák/student chápe smysl svého snažení. Četby, které předchází a/nebo po ní následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného. (Hník, 2014 str. 43)

Schunk (2012) se ve své publikaci *Learning theories: An education perspective* zabývá teoriemi lidského učení a kognitivními procesy. V závislosti na čtení dává důležitost metakognici, která se podílí na porozumění cílům čtení a monitorování čtenářských strategií. Metakognice dle Schunka nezahrnuje pouze schopnost plánovat a řídit vlastní čtení, ale také vyhodnocovat porozumění a v případě potřeby upravovat strategie učení. Metakognice se uplatňuje, když si žáci například stanovují cíle, hodnotí jejich naplňování a provádějí potřebné úpravy. U zkušených čtenářů mohou metakognické procesy probíhat automaticky a také individuálně k potřebám jednotlivých žáků. Zkušený čtenář dokáže najít hlavní myšlenky textu, pochopí jeho jádro, čte podrobně details, sleduje své pokroky apod. Na rozdíl od začínajících čtenářů, kteří třeba ani nepoznají, že textu nerozumí, zkušený čtenář dokáže vhodnými strategiemi nedostatky v porozumění identifikovat a napravit je (např. znovu přečíst část textu, vyhledat význam slov v kontextu nebo využít doplňující zdroje). V souvislosti s tím Schunk upozorňuje na podmíněnost rozvoje metakognitivních dovedností s prostředím a podporou ze strany učitelů a rodičů. Dospělí mohou děti vést postupnými kroky k řešení úkolu, připomínají jim cíl a pomáhají s plánem, jak cíle

dosáhnout. Výzkumy, které Schunk cituje, navíc ukazují, že cílená výuka strategií (např. shrnování, kladení otázek, předvídání) vede k pokrokům v porozumění čtenému textu.

4.3.1 Předvídání

Dle Krüger & Šafránkové (2021) je předvídání jednou z oblíbených čtenářských dovedností, kterou si žáci osvojí velmi rychle. Žáci předvídají, co se v příběhu stane dál. Tato strategie se dá využít jak před začátkem čtení, tak v průběhu. Učitel by měl žákům ukázat, že není potřeba vymýšlet co nejvíce možností, ale spíše zapojovat logická tvrzení, vycházet ze svých zkušeností a přemýšlet v kontextu knihy. „Co se asi stane teď? Co bude dál? Jak hrdina zareaguje? Co asi odpoví?“ (Krüger, a další, 2021) Je vhodné zreflektovat, zda předvídání bylo úspěšné, nebo co se odehrálo jinak, než se předpovídalo. Žáci se tím učí postupně předvídání zpřesňovat.

4.3.2 Shrnování

Jako další dovednosti vybraly autorky Krüger & Šafránková (2021) shrnování obsahu knihy nebo článku. Uznávají, že tato dovednost je náročná jak pro mladé čtenáře, tak někdy i pro dospělé. Cílem je krátce vystihnout, o čem text pojednává a tím čtenář dokazuje, jak textu porozuměl a že dokáže vystihnout důležité aspekty knihy nebo článku. Tuto dovednost si začínajícími žáci trénují na kratších textech a učí se formulovat obsah vlastními slovy.

K hodnocení žáků využívají Children's Literacy Initiative (Reading Workshop, 2025) např. **převyprávění „retellings“**. Učitelé požádají žáka, aby převyprávěl, co přečetl. Cílem je dozvědět se o jeho dovednostech, strategiích a postupech. Převyprávění může probíhat písemně nebo ústně. Žáci, kteří při vyprávění odkazují na konkrétní detaily a používají jazyk příběhu, obvykle porozuměli příběhu lépe než ti, kteří převypráví pouze obecné informace.

4.3.3 Vizualizace

Pojem vizualizace vysvětlují Krüger & Šafránková (2021 str. 66) jako „dovednost vytvářet si v mysli obraz toho, co čteme. Naše prvotní představa se postupně zpřesňuje pod vlivem informací, o kterých se dočítáme později....Vizualizace je klíčová i při porozumění naučným tématům (mj. jak funguje parní válec, jak obíhají planety kolem hvězdy Slunce).“ Vizualizace je u každého čtenáře jinak vyvinutá, ale je podstatné ji rozvíjet u všech.

4.3.4 Vytváření souvislostí

Tuto dovednost je potřeba rozvíjet již v předškolním období, jak tvrdí Krüger & Šafránková (2021). Je důležité, aby dítě propojovalo vztahy mezi příběhem knihy a zkušenostmi ze života, ať už hledá souvislosti nebo rozdíly. Žáci mohou dovednost procvičovat buď na porovnávání textu s reálným životem, dvěma texty mezi sebou nebo mezi textem a světem v sociokulturním kontextu.

4.3.5 Vysuzování

Krüger & Šafránková (2021) vysvětlují pojem vysuzování jako „čtení mezi řádky“. Čtenář při této dovednosti vyhledává nepřímo vyjádřené informace v příběhu. „Nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.“ (Šlapal, a další, 2012)

4.4 Kritické myšlení

Kritické myšlení je jednou z klíčových kompetencí současného vzdělávání a jeho rozvoj je podporován řadou pedagogických programů. O programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) se zmiňuje například kniha Pedagogika pro učitele (Vališová, a další, 2007). Jedná se o program, který vznikl v rámci mezinárodní iniciativy a je realizován v různých zemích, včetně České republiky. Program RWCT byl vyvinut Konsorciem pro demokratické vzdělávání a je zajišťován Open Society Institute v New Yorku. V rámci programu probíhají kurzy pro učitele, publikace odborných materiálů a distribuce mezinárodního časopisu Thinking Classroom. V kontextu mezinárodního vzdělávání je kritické myšlení nezbytné pro řešení složitých problémů, samostatné hodnocení reality a globální chápání světa.

Program RWCT si klade za cíl:

- Rozvíjet dlouhodobou mezinárodní spolupráci mezi pedagogy z různých kultur a přispívat ke sdílení myšlenek.
- Posilovat dovednosti žáků kriticky myslet, přebírat zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si nezávislé názory a respektovat názory druhých.
- Vybavit učitele metodami a přístupy, které podporují rozvoj kritického myšlení a aktivního učení. (Vališová, a další, 2007)

Prostřednictvím třífázového modelu E-U-R klade důraz na aktivní a samostatné vzdělávání:

1. Evokace – žáci si uvědomují a formulují své představy o tématu, vyjadřují je slovy nebo písemně.
2. Uvědomění si významu – žáci aktivně pracují se zdroji informací, které dostali a porovnávají je se svými předchozími zkušenostmi a znalostmi.
3. Reflexe – diskuse s kolegy o nových poznatcích, porovnávají, které myšlenky se potvrdily a které ne, vyhodnocení a aplikace poznatků v praxi.

S touto metodou pracují například už v předškolním období autorky knihy Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet. Krüger & Šafránková (2021) tuto metodu upravily pro děti, které ještě neumí číst a psát. Autorky se seznamovaly se zájmy dětí tak, že děti nosily do mateřské školy oblíbené knihy z domova. Vybraná témata učitelky propojovaly s tematickými knihami, setkání obsahovalo aktivity před čtením, během četby i po četbě. V rámci evokace proběhlo seznámení s knihou, sdílení zkušeností a znalostí dětí, rozbor obálky a metoda předvídání (co od knihy očekávám, o čem si myslím, že kniha bude). Ve druhé fázi děti čekalo předčítání, někdy propojené s jiným zdrojem informací (např. s videem), během četby probíhá dialog s dětmi, učitelka se snaží děti zapojit, probudit v nich zájem o čtený text, propojovat souvislosti. V časovém úseku reflexe dochází ke zhodnocení knihy, sdílení získaných znalostí, prokázání znalostí kresbou obrázku nebo odpovídáním na otázky učitele. „Naším hlavním cílem je naučit děti přemýšlet a argumentovat. Děti se samy a individuálně rozhodují, co je pro ně důležité a obohacující (a co nikoli), a formulují si vlastní závěry či poučení.“ (Krüger, a další, 2021) V rámci tohoto programu vidí autorky zároveň i rizika, která může přinést nedostatečné pochopení smyslu tohoto programu učitelem. Autorky varují před nesmyslností nebo nízkou náročností některých zadávaných úkolů, které žákovy dovednosti a schopnosti nerozvíjí, dokonce mohou demotivovat žáka k práci. „Metody a model učení E-U-R však nebyly vytvořeny k tomu, aby děti zabavily, ale aby se pomocí nich něco naučily, o něčem přemýšlely, nad něčím bádaley a vytvářely si vlastní názor.“ (Krüger, a další, 2021 str. 51) V rámci tohoto programu autorky doporučují využívat **scaffolding** („lešení“), což je teorie procesu učení, která slouží k dočasné opoře (dopomoci učitelem nebo spolužákem) žáka při učení, než je připravený samostatně zvládnout zadaný úkol. Současně s tím autorky doporučují

modelování, při kterém učitel sám ukazuje, jak s danou strategií pracovat. Dalším významným bodem je **poskytnutí zpětné vazby**, která by měla posilovat vnitřní motivaci a nenásilně ukazovat, jak postupovat v práci dál.

4.5 Význam dílen čtení

Webinář „Dílny čtení v praxi“ od Vlavici s. r. o. se věnuje metodě dílen čtení jako efektivnímu nástroji pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Dílny čtení jsou založeny na metodě RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) a modelu E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe). Přínos dílen čtení vidí Střížková (2024) hned v několika bodech a bere je jako zásadní pro rozvoj jazykových a kognitivních dovedností žáků. Během pravidelné práce s knihami si žák rozšiřuje slovní zásobu, zlepšuje si pravopis a celkově tato aktivita přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci se nejen učí dekodovat text, ale především mu porozumět a kriticky ho zpracovat. Významným aspektem je dlouhodobá soustředěnost, jelikož práce s rozsáhlejším textem vyžaduje udržení pozornosti po delší dobu. Na rozdíl od tradiční práce s čítankovými ukázkami umožňuje tento přístup hlubší ponoření do děje, lepší chápání vývoje postav a vnímání širších souvislostí. Pravidelné čtení ke všemu podporuje celoživotní vztah ke knihám a vzdělávání obecně. Zároveň varuje i před negativními vlivy, jako je absence knih v hodině nebo jejich nevhodná volba, nezvládnutá spolupráce a nečtenářský šok. Sládková (2021) dospěla k názoru, že je důležitá průprava už od 1. ročníku. Žáci se učí vybírat si knihu dle vlastních preferencí, seznamovat se s různými žánry a tématy, sdílet rozdílné názory a pocity z přečteného textu.

4.6 Vliv prostředí třídy

Prostředí je dle Koláře (2012) část světa, která člověka obklopuje a navzájem jsou v určitém ovlivňujícím se vztahu. „Čím intenzivněji je člověk do svého prostředí zapojen, tím silněji na něho prostředí působí.“ **Podnětné prostředí** je bohaté na podněty z nejrůznějších oblastí a naplno využívá realitu okamžiku. **Sociální prostředí** je tvořeno lidmi, na které působí určitá pravidla a vztahy společnosti. „V sociálním prostředí se člověk rozvíjí sociálním učením, spoluprací, komunikací s ostatními lidmi, napodobováním, řešením konfliktů, ztotožňováním se, nebo naopak odmítáním. Vše je silně podloženo emocionální účastí – blízcí lidé, cizí lidé.“

Autoři Metodiky čtenářské gramotnosti (2011) kladou za důležité, aby pedagogové vytvořili takové podmínky, jenž umožní žákům maximální soustředění se na čtení po dostatečně dlouhou dobu. Sám text někdy představuje výrazné překážky pro porozumění, a čtenář, pokud nechce knihu odložit, musí vykonat značné úsilí, aby překážky překonal. Čtení spoléhá na čtenářovu představivost, čistě individuální proces, mimo společenské prostředí. Toto jsou pouze některé důvody, proč je potřeba intenzivní a smysluplné podpory ze strany dospělých ve vhodném okamžiku. Vytváření podnětného čtenářského prostředí je zásadním faktorem pro pozitivní rozvoj čtenářství u dětí v předškolním a mladším školním věku. Ačkoli je v dnešní době nabídka knih široká, Krüger & Šafránková (2021) z vlastní praxe varují o málo čtenářsky podnětném prostředí, které v MŠ a ZŠ viděly. Může to být způsobeno tím, že se učitelé a rodiče o knihy bojí, aby se náhodou nezničily, nebo berou čas s knihou jako ohraničený a jasně vytyčený úsek, o kterém sami rozhodují. Knihy ve třídách buď chybí nebo nejsou volně k vypůjčení, což může negativně ovlivnit vztah žáků ke čtení. Dle autorek se podnětné prostředí řídí tím, zda mají žáci volný přístup ke knihám bez nutnosti žádat o povolení a zároveň se zájem žáků o knihy zvyšuje. Součástí čtenářsky podnětného prostředí jsou čtenářské koutky a třídní knihovničky. Kladné příklady z praxe uvádí autorky pomocí fotografií. Dle jejich názoru by měly být čtenářské koutky a knihovničky v každé třídě, součástí by mělo být i pohodlné místo na sezení, dostatek světla a pestrá škála knih, např. klasická beletrie, komiksy, encyklopedie, poezie a naučná literatura. Velký důraz je kladen na atraktivní a přehledné uspořádání knih, které má žáky ke čtení lákat. Současně by měl být v koutku i psací stůl s pomůckami (papíry, barvy, tužky, pastelky, nůžky, lepidla apod.). Toto místo by mělo žáky motivovat k vlastnímu tvoření nebo sdílení a hodnocení knih. Prostor tak nenásilně propojuje čtenářství s dalšími oblastmi rozvoje dítěte (kreativita, komunikace, vyjadřování emocí).

4.6.1 Knihovna

Knihovna dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) je kulturní zařízení s určitým množstvím knih, časopisů i dalších médií. Poskytuje možnost si tato média vypůjčit, nebo je studovat přímo na místě. Jejich úkolem je poskytovat informace a půjčovat nabízená média. V nabídce mohou mít osvětové a vzdělávací programy. **Školní knihovna** je speciální zařízení, ve kterém jsou většinou publikace přiměřené danému školnímu stupni.

Krashen (2004) ve své publikaci pojmenoval jednu z kapitol „*The Cure*“ (lék). Autor navazuje na své předchozí kapitoly, kde argumentuje, že pokud je dobrovolné čtení opravdu klíčem k rozvoji porozumění textu, k rozvoji psaní, slovní zásoby, gramatiky a pravopisu, pak by hlavním cílem jazykového vzdělávání mělo být zajištění co nejsnazšího přístupu ke knihám. Přirovnává přístup ke knihám jako přístup k vodě „můžeš přivést koně k vodě, ale nemůžeš ho nutit k pití. Nejdříve musíme zajistit, že tam ta voda je. A když ano, koně se vždy nakonec napijí.“ Tím se snaží poukázat na to, že dostupnost knih má přímý dopad na kvantitu čtení. Toman (1999) také věnoval jednu z kapitol veřejným knihovnám. Vyzdvihuje možnost vybrat si z pestré nabídky knih v době, kdy knihy podražují a rodiče mohou být limitováni financemi. Dalšími motivy mohou být přitažlivé prostory, technické vybavení, aktuální zdroje informací nebo příležitosti společenských setkání. Důležitá je i forma dětské dobrovolnosti, žáci vkládají důvěru do knihovnic, jejich znalostí a pozitivního působení.

PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci získávání zkušeností formou praxí v průběhu let, ať už jako studentka nebo učitelka, jsem měla možnost vidět několik druhů vyučovacích jednotek v předmětu českého jazyka. Některé hodiny se zaměřovaly spíše na technické dovednosti čtení a psaní spojené s dekodováním textu, jiné hodiny se soustředily na rozvoj čtenářské autonomie, rozvoje kritického myšlení a porozumění textu v širších sférách („čtení mezi řádky“). Zároveň s tím jsem se setkala s konceptem dílen čtení, který je stále brán, jako relativně nový přístup. Navzdory rostoucímu zájmu o tento přístup, vidím problém v nedostatku empirických studií, které by se na tuto metodu zaměřovaly z hlediska efektivity a způsobů aplikace v hodinách čtení, a to zejména v počátečních ročnících vzdělávání. Zároveň si mnozí pedagogové pod pojmem dílny čtení představují něco jiného, pletou si dílny čtení se čtenářskými lekcemi a různými způsoby i ve svých hodinách pracují. Při zpracovávání této diplomové práce jsem v odborné literatuře (ČR) nedohledala více informací k metodickému uchopení dílen čtení, a proto jsem se rozhodla pomocí smíšeného výzkumu zkoumat rozvoj čtenářské gramotnosti a aplikace dílny čtení přímo v hodinách jedné základní školy v Praze.

5 Cíl práce, dílčí cíle a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je navrhnout vhodné metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků 1. a 2. ročníků základní školy (dále jen ZŠ). Cíle bude dosaženo zkoumáním vyučovacích jednotek se zaměřením na aktuální trendy čtenářských dílen.

Dílčí cíle byly stanoveny takto:

Dílčí cíl č. 1: Zjistit motivaci žáků ke čtení a jejich postoj k četbě.

Dílčí cíl č. 2: Zmapovat vliv dílen čtení na zapojení žáků do diskusí o textech a schopnosti formulovat vlastní názory.

Dílčí cíl č. 3: Zanalyzovat, které konkrétní knihy či jiné materiály se ve vyučovacích hodinách zaměřených na čtení používají.

Dílčí cíl č. 4: Popsat didaktické postupy učitelů v rámci realizace dílen čtení.

Cíle práce jsou promítnuty do následujících výzkumných otázek:

Výzkumná otázka č.1: Jaké metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků 1. a 2. ročníků ZŠ jsou aktuálně ve třídách, kde je realizován výzkum, využívány?

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je motivace žáků 1. a 2. ročníku ZŠ ke čtení a jejich postoj k četbě?

Výzkumná otázka č. 3: Jaký mají vliv dílny čtení na zapojení žáků 1. a 2. ročníku do diskusí o textech?

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem umožňují dílny čtení žákům 1. a 2. ročníku formulovat vlastní názory na četbu?

Výzkumná otázka č. 5: Které knihy a materiály se v rámci hodin českého jazyka (respektive dílen čtení) aktuálně používají?

6 Metodologie

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) „**Výzkumná metoda** (obecně) je cesta, která vede k cíli stanovenému badatelem v daném výzkumu. Představuje celý komplex různorodých poznávacích postupů a praktických operací, prostřednictvím kterých zjišťujeme stav, vztahy a souvislosti pedagogické reality.“ „Metody konkrétního pedagogického empirického výzkumu jsou především: pozorování – dotazník – rozhovor – obsahová analýza výkonů, produktů, záměrů – experiment; projektivní metoda – vytváření modelů – případová studie.“ **Metodologii** definuje jako „učení o metodě nebo teorii metody. Metodologie se zabývá obecnými teoretickými problémy cest a prostředků vědeckého poznání a zákonitostmi vědeckého bádání jako tvořivého procesu. Odhaluje obecné stránky používání metod a prostředků, srovnává je, uvádí v systém a odhaluje podstatu vědeckého poznání. V širokém slovy smyslu přináší obecná filozofická východiska vědeckého poznání.“

V praktické části bude použit **smíšený výzkum**, ve kterém se využívají jak kvalitativní, tak kvantitativní metody. Smíšený výzkum kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup v rámci jedné studie. Hendl (2005) odkazuje na příklady, kdy se provádělo např. postupné míchání metod kvalitativního dotazování a kvantitativního dotazníku nebo zároveň se propojující výzkumy uvnitř jednotlivých fází. Kvantitativní výzkum se opírá především o čísla a měření. Kvalitativní výzkum o slova, obrazy a výpovědi respondentů.

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012), **kvalitativní výzkum** se „orientuje na porozumění (pedagogickým) situacím, prostředí, zkušenostem lidí v pedagogickém procesu (ve třídě, ve výchovném zařízení, v rodině, ve skupině). Používá podrobné případové studie, názory a zkušenosti přímých účastníků pedagogických procesů, obsáhlé

popisy jevů a situací, s hermeneutickým přístupem při jejich interpretaci; průběžná konfrontace s teorií. Lze sem zařadit etnografický výzkum, etnografii školní, tzv. zakotvené teorie, popisy zkušeností jedinců v určitých situacích. Hendl (2005) ve své publikaci *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* představuje **kvalitativní výzkum** jako pružný typ výzkumu, v jehož průběhu se mohou objevit nové otázky, hypotézy i nová rozhodnutí. Činnost výzkumníka přirovnává k detektivovi, který si dle svých úvah vybírá místo pozorování (přirozené prostředí) a účastníky v různých časových okamžicích. Zakládá si na přímé interakci s účastníky a hloubkovém porozumění. Výsledkem je komplexní porozumění zkoumaného jevu. Mezi základní metody kvalitativního výzkumu nabízí pozorování, analýzu textů a dokumentů, interview a audio- a videozáznamy. Zpráva z výzkumu by měla obsahovat podrobný popis místa zkoumání, citace z rozhovorů a poznámky, které si výzkumník během práce zaznamenával. Může své závěry se sledovanými účastníky následovně sdílet a jejich názory ve výzkumu zohlednit.

Mezi výhody kvalitativního výzkumu zmiňuje

- Detailní popis a pochopení zkoumaného vzorku.
- Sleduje jev v přirozeném prostředí.
- Zachycuje procesuální aspekty.
- Je flexibilní – umožňuje reagovat na aktuální situace.
- Vhodný pro počáteční fázi zkoumání.

Na druhou stranu kvalitativní přístup přináší i některé metodologická omezení, která je nutné brát v úvahu:

- Omezená zobecnitelnost výsledků – nelze poznatky snadno aplikovat na širší populaci.
- Obtížná testovatelnost hypotéz.
- Časová a organizační náročnost.
- Možný vliv výzkumníka – jeho vlastní interpretace sledovaného jevu.

Na druhou stranu **kvantitativní výzkum** dle Hendla (2005) vychází z modelu přírodních věd a předpokládá, že lidské chování je měřitelné a predikovatelné. Typicky využívá náhodné výběry a strukturovaný sběr dat, např. s využitím testů, dotazníků nebo pozorování.

V první části výzkumu se začíná teorií, formulují se hypotézy a následně probíhá měření, v další části navazuje analýza dat statickými metodami za cílem si výsledky ověřit, popsat nebo explorovat. Mezi typické rysy patří: validita, spolehlivost, výběr ze známé populace, měření malého počtu proměnných, testování hypotéz.

V této konkrétní diplomové práci není bohužel možné aplikovat zkoumané jevy do jiného, širšího prostředí. Jedním z důvodů je malý výzkumný vzorek a osobní pohled výzkumníka na zkoumaný jev. Tato práce se ale může stát pomůckou pro formulaci hypotézy pro případný navazující výzkum.

6.1 Techniky sběru dat

Konkrétně pro tuto diplomovou práci je zvoleno hned několik technik sběru dat.

6.1.1 Pozorování

Jednou z technik sběru dat je metoda **pozorování**. Pozorování bude přímé, nezúčastněné, krátkodobé a bude probíhat v hodinách výuky čtení. Výzkumným vzorkem budou 1. a 2. ročníky ZŠ.

Hendl (2005) ve své publikaci popisuje **zúčastněné pozorování**, kdy se výzkumník stává součástí skupiny, získává data výsledkem interakce mezi pozorovatelem a zkoumanou skupinou a jeho přítomnost může ovlivnit chování účastníků. Pozorovatel je pasivním členem, udržuje si odstup a snaží se být co nejméně vidět. V souvislosti k tomu Hendl (2005) představuje metodu strukturovaného pozorování, při kterém výzkumník používá předem strukturované kódovací schéma s jasně vymezenými kategoriemi (viz Příloha 1). Předem je vždy dána výzkumná otázka.

6.1.2 Kvalitativní dotazování

Mezi hlavní metody sběru dat patří i verbální interakce mezi tazatelem a respondentem, v tomto případě kvalitativní dotazování, konkrétně kvalitativní rozhovor. Jak uvádí Hendl (2005) ve své publikaci, k zúčastněnému pozorování se může přidat i rozhovor, aby tazatel získal do výzkumu více informací. Pro zajištění kvalitního dotazování a jeho hladkého průběhu, je potřeba si důkladně připravit seznam a pořadí otázek a jejich správnou formulaci. Z pohledu tazatele je dbáno i na počáteční “prolomení bariéry”, zajistit si souhlas se záznamem a na závěr rozhovoru nabídnout možnost dodatečného kontaktu. V zájmu

této konkrétní práce bude využit na dotazování respondentů strukturovaný rozhovor, který bude vytvořen jako reakce na konkrétní zhlédnuté hodiny, ve kterých proběhlo nezúčastněné pozorování. Respondenty budou záměrně vybraní učitelé 1. a 2. ročníků ZŠ, kteří vědomě rozvíjí čtenářskou gramotnost za pomoci literatury a knih v počátečním vzdělávání. Rozhovor umožní hlubší vhled do rozvoje vztahu k literatuře a praktické aplikace dílen čtení v reálném vzdělávacím prostředí.

6.1.3 Škálování

Škálování více rozebírá sociologická encyklopedie (Buriánek). Jedná se o „formování měřících stupnic neboli škál, specificky pak o soubor speciálních technik měření jevů, zachycovaných obvykle sadou nominálních znaků (položek, stimulů), které tvoří určité kontinuum. Stupnice umožňuje jejich seřazení, kvantitativní uspořádání od jednoho k druhému pólu. Podle odpovědí na jednotlivé položky se stanoví souhrnná hodnota kvalitativních údajů nebo souhrnné, obvykle kardinální znaky.“

6.1.4 Analýza dokumentů

Hendl (2005) ve své publikaci uvádí jako běžnou součást kvalitativního výzkumu analýzu dat, která umožňuje získávat informace z různých typů textových materiálů. V tomto případě se zaměřením na knihy, které se používají v rámci dílen čtení pro žáky 1. a 2. ročníku ZŠ. V tomto smyslu se jedná o konkrétní tituly knih, které jsou zařazovány do rozvoje čtenářských schopností a můžeme na nich získat povědomí o postojích, hodnotách a zálibách žáků a výukových přístupů pedagogů.

Výhodou této metody je, že knihy nejsou ovlivněny přítomností výzkumníka a zůstávají tak neměnným zdrojem informací, který je možné opakovaně analyzovat. Analýza dokumentů umožní nahlédnout do toho, jaká témata a žánry jsou žákům nabízeny nebo které si žáci sami vybírají například z domova nebo školní knihovny.

Proces analýzy dokumentů zahrnuje tyto kroky:

1. Stanovení výzkumné otázky. V tomto případě: Které knihy a materiály se v rámci dílen čtení aktuálně používají?
2. Vymezení toho, co bude považováno za dokument. Které knihy se reálně v hodinách čtení používají, čtenářské deníky.

3. Pramenná kritika – hodnocení věrohodnosti a relevance jednotlivých knih – vlastnosti knihy (doporučený věk, žánr).
4. Interpretace dokumentů – hledání odpovědí na položenou otázku.

6.2 Průběh výzkumu

6.2.1 Podmínky pozorování

Pozorování bude probíhat v hodinách českého jazyka v 1. a 2. ročníku ZŠ, konkrétně v hodinách zaměřených na rozvoj čtenářských dovedností. Vyučovací hodiny by měly trvat standardně 45 minut. Pozorovatel se hodin aktivně neúčastní, bude sedět nejlépe v rohu učebny, aby nenarušoval průběh hodiny. Jednotlivé informace budou zaznamenávány do záznamového archu (viz Příloha 1).

6.2.2 Škálování

Intervalová škála pro žáky pozorovaných tříd bude zkoumána formou písemného dotazování. Jedná se o vhodnou metodu v případě velkého počtu respondentů. Důležité je pečlivé zpracování dotazníku, jelikož výzkumník nemá možnost do průběhu zasahovat. Dotazník je nástrojem v dotazování, obsahuje sérii otázek, na které respondenti odpovídají. Ve strukturovaném dotazníku jsou obsaženy uzavřené otázky, jednou z výhod je rychlý a jednoduchý způsob vyplnění, nevýhodou je nižší informační hodnota, pokud by respondent chtěl odpovědět jiným způsobem, než je nabízeno. (wikisofia.cz)

6.2.3 Strukturovaný rozhovor s učiteli:

Výzkumník se vrací do terénu později se strukturovanými otázkami, kde bude s učiteli hovořit o tom, co viděl. V rozhovoru byli učitelé dotazováni na informace, které nebylo možné získat metodou pozorování a zároveň měl výzkumník možnost se na určité věci s ohledem na předchozí pozorování doptat. Využité otázky jsou obsaženy v příloze 11.

7 Zpracování dílčích cílů a výzkumných otázek

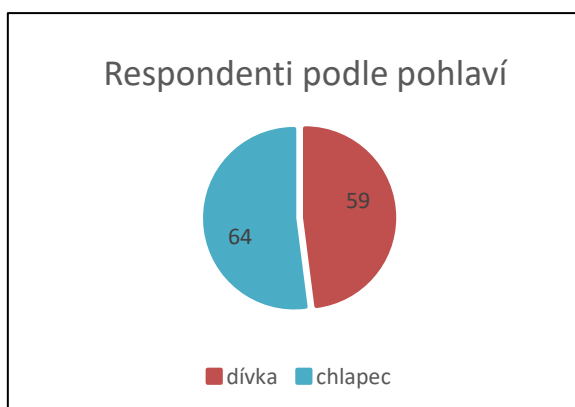
7.1 Dílčí cíl č. 1 – postoje žáků ke čtení a jejich motivace.

Dílčím cílem č. 1 bylo zjistit motivaci žáků ke čtení a jejich postoj k četbě v 1. a 2. ročnících ZŠ. Tento dílčí cíl byl naplněn formou vytištěných dotazníků, které žákům předložil výzkumník na konci hodin českého jazyka. Dotazník byl přiměřeně formulován a nastaven pro danou věkovou kategorii – zjednodušená forma odpovědí formou vybarvování, text byl

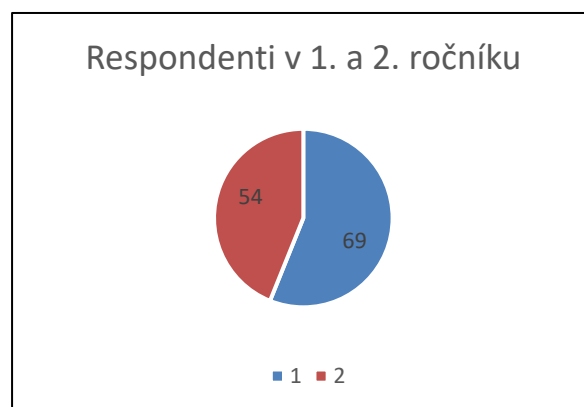
psán velkými tiskacími písmeny, pro líbivost byly vzhledem k věkové kategorii zakomponovány i obrázky (viz Příloha 2 a 3). Za účelem pozorování bylo kontaktováno dohromady 12 učitelek 1. a 2. tříd, do výzkumu se zapojilo celkem 7 učitelek. V rámci těchto 7 tříd odpovědělo na otázky 123 žáků. Sběr dat byl anonymní, v souladu s etickými zásadami výzkumu. Účast žáků byla dobrovolná, všechny dotazníky byly anonymní a výsledky jsou prezentovány tak, aby nebylo možné zpětně identifikovat konkrétní respondenty. Pro případné genderové zkoumání dívky vybarvovaly červenou nebo růžovou pastelkou, chlapci zelenou nebo modrou pastelkou. **Výzkumná otázka č. 2** zněla: Jaká je motivace žáků 1. a 2. ročníků ZŠ ke čtení a jaký je jejich postoj k četbě?

V první otázce „*Jakým způsobem trénuješ čtení?*“ mohli žáci vybarvit více pravdivých odpovědí Čteš sám/sama; Čteš s rodiči; Rodiče ti předčítají. V ostatních případech byla vždy volena jedna odpověď. Celkově za 1. ročníky odpovědělo 69 žáků, za 2. ročníky 54 žáků.

Graf 1: Počet respondentů podle pohlaví



Graf 2: Počet respondentů za 1. a 2. ročník



7.1.1 Vyhodnocení

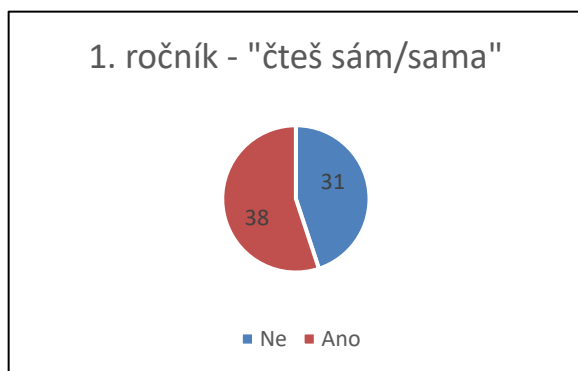
V každé třídě byl dotazník vyplňován hromadně, pod dohledem třídní učitelky a výzkumníka. Každá otázka byla ústně blíže specifikovaná, v případě potřeby dovysvětlena. Výzkumník odpovídal na případné dotazy respondentů.

„Jakým způsobem doma trénuješ čtení?“

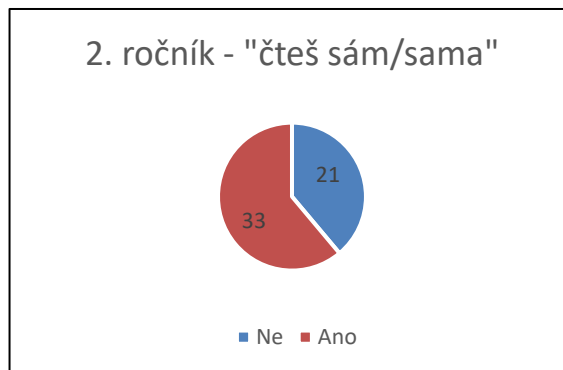
První otázka se blíže tázala, jakým způsobem žáci čtení procvičují. Zda čtou sami, nebo čtou pod dohledem rodiče, nebo rodiče čtou a žáci naslouchají (předčítání). Předem byl očekáván rozdíl mezi 1. a 2. ročníkem, už jen z důvodu různé výkonnosti ve čtení. Dalšími důvody

mohou být: různá rodinná zázemí, přístupy rodičů a nejbližší rodiny, úroveň čtení daného žáka, osobitý přístup žáka ke čtení, i s narůstající čtenářskou jistotou a zkušeností. V obou ročnících více žáků odpovědělo, že čtou samostatně, než že samostatně nečtou.

Graf 3: Samostatné čtení žáků 1. ročníku

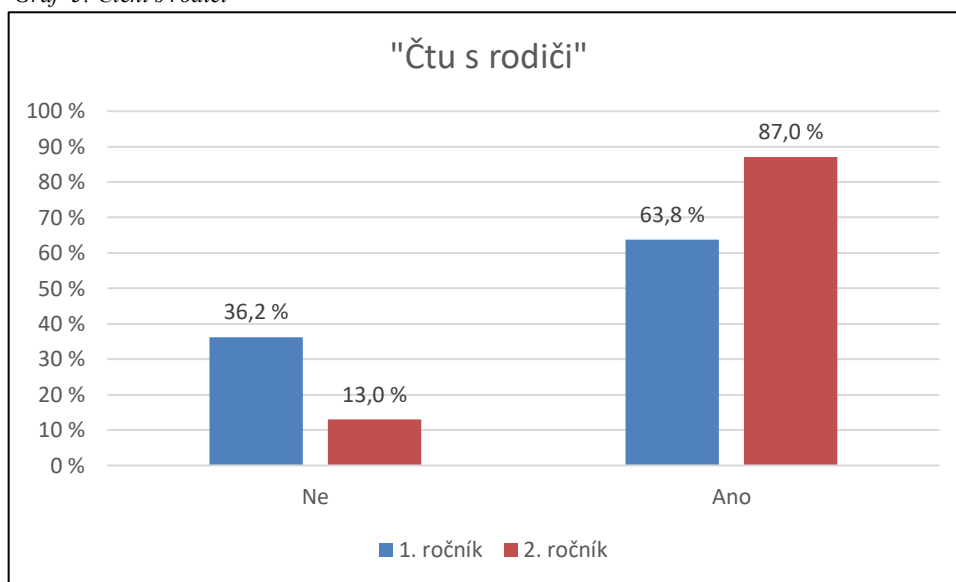


Graf 4: Samostatné čtení žáků 2. ročníku



Žáků, kteří čtou pod dohledem rodičů je podle výzkumu více ve 2. ročnících, než v 1. Může to být způsobeno větším tlakem ze strany rodičů na čtenářský výkon a nácvik plynulého čtení, také to mohou být zadání a doporučení ze stran učitelů na domácí přípravu nebo samotná motivace žáků číst a vědět o čem.

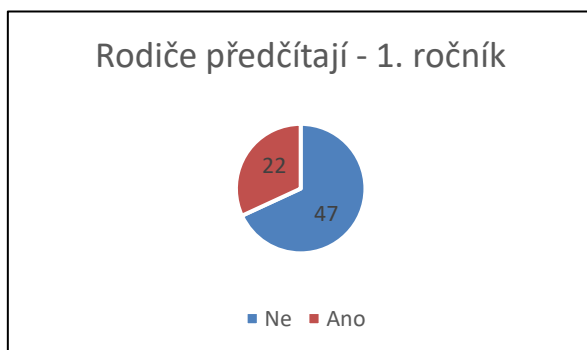
Graf 5: Čtení s rodiči



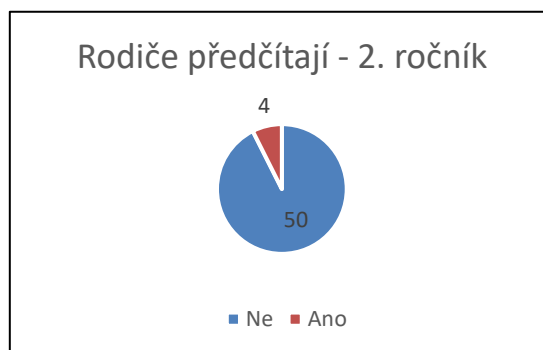
Co se týká předčítání ze strany rodičů k dětem, v obou ročnících vycházejí velmi nízké počty rodin, ve kterých se žákům předčítá. V 1. ročnících je procento trochu vyšší

než ve 2. ročnících. Z tohoto výsledku vyplývá otázka, zda rodiče význam předčítání pro dítě mladšího školního věku již nepovažují za klíčový nebo zda v rámci procesu osamostatňování dítěte a jeho postupného zdokonalování se ve čtení přesouvají roli čtenáře na dítě samotné a podporují ho tak pouze v motivaci se ve čtení zdokonalovat.

Graf 6: Předčítání dětem 1. ročníku



Graf 7: Předčítání dětem 2. ročníku



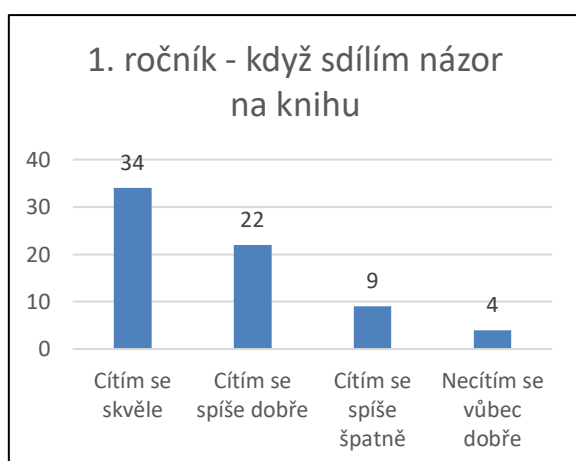
„Baví tě, když si ve škole povídáte o knížkách?“ „Jak se cítíš, když máš říct ve škole svůj názor na knížku?“

Mezi aplikované funkční strategie patří např. převyprávění textu vlastními slovy, shrnutí důležitých částí, předvídání příběhu apod. Dle výzkumu převážnou většinu žáků povídání o knihách spíše baví, v přepočtu skoro 88 % dotazovaných respondentů. Nejen v rámci dílen čtení, ale i celkově k rozvoji čtenářské gramotnosti, je důležitou součástí sdílení názorů na přečtený text a reagování na názory spolužáků. Dle dotazovaných respondentů je sdílení názorů baví a cítí se při tom dobře. Pokud je klima ve třídě dobré, nemusí se žáci bát sdílet své myšlenky a cítí se při sdílení skvěle.

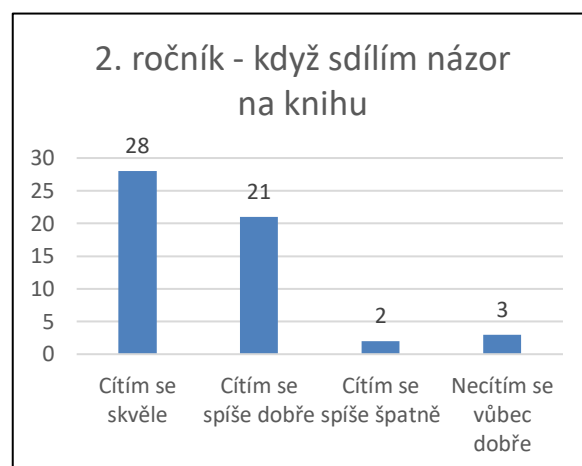
Graf 8: Radost z povídání o knihách



Graf 9: Sdílení názorů na knihy žáky 1. ročníku



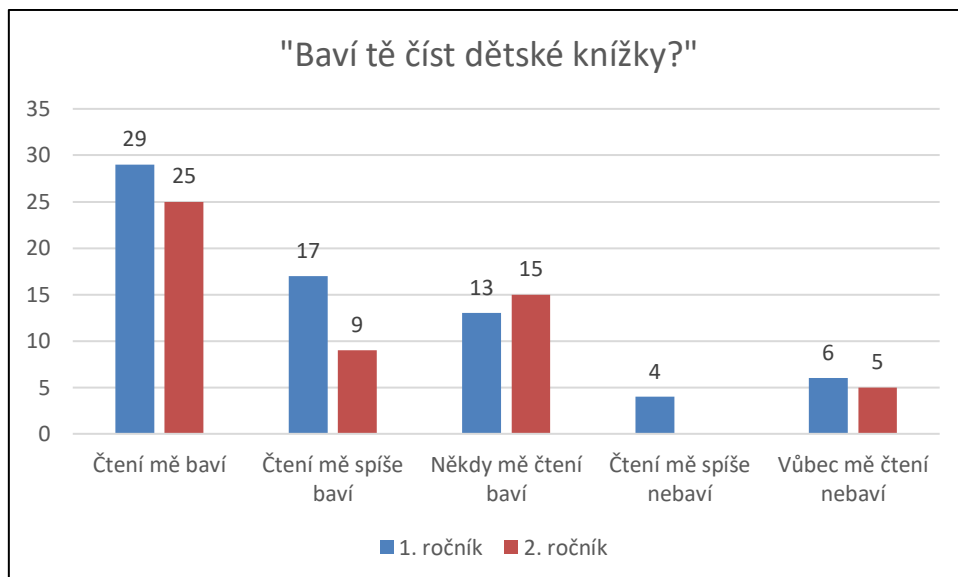
Graf 10: Sdílení názorů na knihy žáky 2. ročníku



„Baví tě číst dětské knížky?“

V prvopočátečním vzdělávání je důležité, aby měli žáci ze čtení radost, posilovali pozitivní vztah ke čtení a postupně si formovali roli celoživotního čtenáře. Jak můžeme prostřednictvím grafu vidět, žáci mají ke knihám převážně pozitivní vztah. Z celkového počtu respondentů 15 žáků uvádí, že jejich přístup ke čtení knih je převážně negativní.

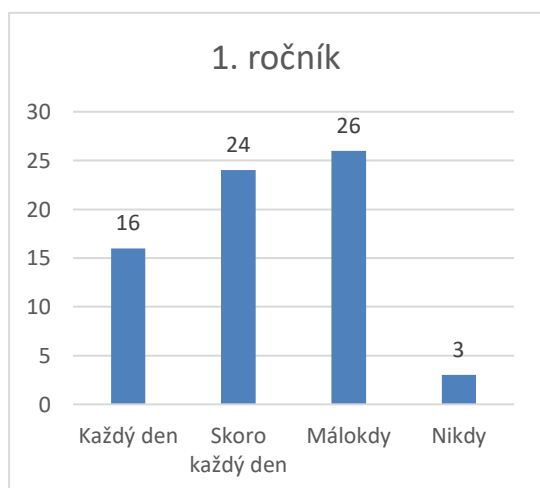
Graf 11: Radost ze čtení



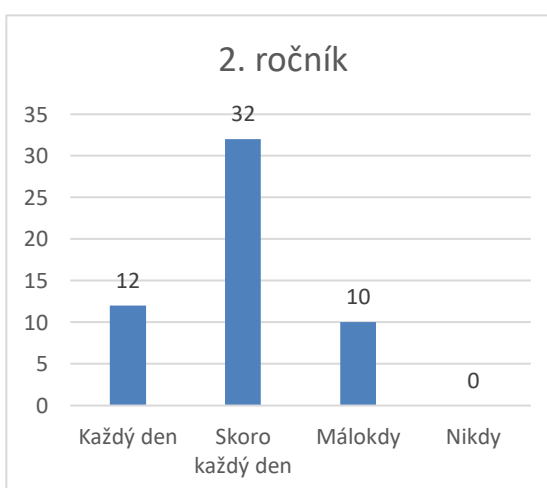
„Jak často čteš doma knížky?“

Poslední otázka se vztahovala k pravidelnosti, se kterou se žáci čtení věnují. Dle autorů citovaných v teoretické části se i pravidelné čtení odráží na kvalitě plynulosti čtení a také na úrovni porozumění čteného textu. V rámci ročníků lze pozorovat menší rozdíly, žáci v 1. ročníku častěji uvedli, že čtou málokdy, na rozdíl od 2. tříd, kde žáci čtou skoro každý den. Odpovědi úzce souvisí i s první otázkou „Jakým způsobem trénuješ čtení?“ a budou zde i podobné důvody.

Graf 12: Pravidelnost čtení žáky 1. ročníku



Graf 13: Pravidelnost čtení žáky 2. ročníku



Na základě analýzy výsledků lze konstatovat, že většina žáků má ke knihám a celkově ke čtení pozitivní vztah. Některé pozitivnější výsledky u druhých ročníků oproti prvním mohou být následkem např. vyšší čtenářské dovednosti a jistotou při práci s textem, kterou si žáci během prvních dvou let školní docházky osvojují. Důležitým zjištěním je také vzájemný vztah mezi domácím čtením a oblibou čtení. Také ověření si, že žáky povídání o knihách a práce s knihami baví může být motivace pro učitele, aby dílnu čtení, ve které se tyto činnosti intenzivně objevují, častěji (pravidelněji) aplikovali.

7.2 Dílčí cíl č. 2 – vliv dílen čtení na zapojení žáků do diskusí.

Dílčím cílem č. 2 bylo zmapovat vliv dílen čtení na zapojení žáků do diskusí o textech a jejich schopnosti formulovat vlastní názory. Zároveň s tím byla snaha odpovědět na výzkumné otázky č. 3 „Jaký mají vliv dílny čtení na zapojení žáků 1. a 2. ročníku do diskusí o textech?“ a č. 4 „Jakým způsobem umožňují dílny čtení žákům 1. a 2. ročníku formulovat vlastní názory na četbu?“ Pozorování plynule navazuje na rozhovory s učiteli o didaktických postupech v rámci dílčího cíle č. 4.

Metodou pozorování bylo možné shlédnout hned několik typů hodin a různých učitelských přístupů v reálném prostředí v rámci výuky čtení na jedné základní škole v Praze. Neměřila jsem přímo na dílny čtení, ale za podstatné kladu příležitost shlédnout „tradiční“ hodinu čtení v porovnání se čtenářskými dílnami. Zároveň se nám tu objevuje problematika definování dílen čtení ze strany učitelů, na což je větší zaměření při rozhovoru.

Výzkumným vzorkem pro pozorování bylo dohromady 8 tříd ZŠ, tři třídy 1. ročníku, čtyři třídy 2. ročníku a jedna hodina 3. ročníku mířená přímo na ukázkou dobré praxe v rámci dílen čtení. Učitelky byly předem informovány, za jakým cílem je pozorování v hodinách mířeno. Všechny pozorované jednotky trvaly 45 minut. Data byla zaznamenána prostřednictvím strukturovaného záznamového archu (viz Příloha 1), který umožnil následnou kategorizaci a interpretaci zjištěných údajů. Pozorování se zaměřovalo na strukturu hodiny, způsoby čtení žáků nahlas/potichu, výskyt sdílení názorů, typy učitelských strategií a hledání souvislostí s dílnami čtení.

Pozorovaná hodina č. 1 (viz Příloha 4)

Ročník: 1. Počet žáků: 16

Učitelské strategie: Učitelka využívala otevřené otázky pro podporu porozumění, zároveň i ke kontextu příběhu. Byl zde viděn vysoký stupeň interakce se žáky. Učitelka pracovala se čtenářskými strategiemi: shrnování, převyprávění, vytváření souvislostí. Na závěr hodiny proběhlo i předčítání učitelkou, které kromě podpory porozumění, vytvořilo i emocionální vztah k textu.

Vztah k dílnám čtení: Hodina sice působí jako „klasický“ přístup k rozvoji čtení, ale nese podstatné znaky dílny čtení: důraz na práci s textem, otevřené otázky, reflexe, kombinace individuálního a skupinového učení, aktivní zapojení žáků do výuky. Na rozdíl od dílny čtení zde chybí vlastní volba textu a delší souvislý čas na čtení, což může být v 1. ročníku pochopitelné.

Shrnutí hlavních zjištění: Jedná se o hodinu realizovanou v 1. ročníku, učitelka dbá na časté střídání činností, změnu prostoru, ve kterém žáci pracují (lavice, kroužek v zadní části třídy). V hodině využila několik strategií, které se mohou v rámci dílny čtení a čtenářských lekcí využívat. Žáci četli převážnou většinu doby individuálně (tzv. tiché čtení ve třech různých aktivitách). Nebyl zde prostor pro sdílení pocitů z textu a výběr vlastní knihy, na druhou stranu učitelka často propojovala text s životními zkušenostmi žáků (cesta vlakem, co vědí o čápovi, zda ho někdy viděli).

Pozorovaná hodina č. 2 (viz Příloha 5)

Ročník: 1. Počet žáků: 19

Učitelské strategie: Aktivita s porozuměním textu (žáci vysvětlují významy slov). Učitelka využívá i herní prvky formou motivace (bingo) a diferenciaci (práce „pro rychlíky“). Závěr činnosti je podpořen kresbou postavy a kontrolou jednoduchými uzavřenými otázkami.

Vztah k dílnám čtení: Přestože byla hodina na začátku prezentována jako čtenářská dílna, neodpovídala principům dílny čtení. Aktivita byla zcela řízena učitelkou, která se v hodině zaměřila spíše na nácvik techniky hlasitého čtení než na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Žáci neměli prostor pro svobodnou volbu textu, chyběl zde i dialog o čtenářského prožitku.

Shrnutí hlavních zjištění: Výuková jednotka byla označena učitelkou jako čtenářská hodina a probíhala ve třídě s 19 žáky. Hodina měla jasně strukturovaný průběh, ve kterém se střídaly aktivity zaměřené na čtení, porozumění textu a navazující uvolněnější činnosti. Ve sledované hodině převažovalo čtení nahlas – sloupce slov, krátké věty. Tiché čtení se v hodině téměř nevyskytuje. Tato struktura odpovídá spíše tradičnímu vedení hodin s důrazem na jazykové a fonetické dovednosti. Hodina může sloužit jako dobrý základ pro osvojování techniky čtení.

Pozorovaná hodina č. 3 (viz Příloha 6)

Ročník: 1. Počet žáků: 17

Učitelské strategie: Učitelka zde vystupovala spíše jako průvodkyně, působila jako čtenářský vzor, podporovala samostatné myšlení, upevňovala v žácích správné zacházení s knihami a zároveň vedla diskusi.

Vztah k dílnám čtení: Tato hodina se blížila metodě dílen čtení. Za jasné aspekty zde můžeme najít: povídání v kroužku, prostor pro volbu knihy dle vlastních preferencí, tiché čtení (15 minut), aktivita po čtení (kresba ilustrace), reflexe čtenářského prožitku a sdílení názorů na danou knihu.

Shrnutí hlavních zjištění: Vyučovaná jednotka se zcela liší od předchozích dvou pozorovaných jednotek. Nese silné rysy dílen čtení, jak průběhem, tak i využívanými strategiemi. Učitelka charakteristické znaky dílny čtení přizpůsobila věku žáků. Hodina může sloužit jako přípravná pro postupné zapojení dílen čtení jako pravidelné činnosti. Žáci měli možnost projevit své čtenářské preference, tvořit a zároveň individuálně číst.

Pozorovaná hodina č. 4 (viz Příloha 7)

Ročník: 2. Počet žáků: 17

Učitelské strategie: Učitelka dávala velký důraz na atmosféru během hodiny, kladla otevřené otázky, směřovala diskusi žáků. Žáci měli možnost zhodnotit kvalitu prezentace jiného žáka („Vybrala si pěknou knížku. Dobře jsem jí rozuměla. Snažil se mluvit nahlas.“) a zároveň měl prezentující žák možnost zhodnotit chování třídy.

Vztah k dílnám čtení: V hodině nedocházelo k vlastnímu čtení, ale k prezentaci přečtených knih. Zbylí žáci měli u obou knih možnost předvídat, o čem děj bude. Tuto formu výukové jednotky lze považovat za nedílnou součást dílen čtení – sdílení a hodnocení dočteného díla, sdílení prožitků, argumentace, diskuse o obsahu apod.

Shrnutí hlavních zjištění: Hodina rozvíjí čtenářskou gramotnost z hlediska reflexe a interpretace textu. Žáci si procvičují mluvení před třídou, sdílejí názory na čtený text, trénují zápis o čteném díle, zároveň kladou otázky týkající se textu a v neposlední řadě hodnotí vrstevníky.

Pozorovaná hodina č. 5 (viz Příloha 8)

Ročník: 2. Počet žáků: 18

Učitelské strategie: Učitelka se dle pozorování snaží o diferenciaci výuky, aktivně klade návodné otázky, prochází třídou a dovysvětluje zadání, podporuje dialog mezi žáky a skupinovou práci.

Vztah k dílnám čtení: Hodina neodpovídá struktuře dílen čtení, ale obsahuje několik důležitých prvků: důraz na porozumění a vhled do kontextu, práce s ilustrací, gradace textů, podpora žákovy vlastní aktivity.

Shrnutí hlavních zjištění: Učitelka kombinovala tradiční metody výuky s prvky aktivizace žáků, samostatného čtení i práce ve dvojici. Ve třídě probíhalo tiché čtení (asi 17 minut) i hlasité čtení. Hodina představuje dobře vedený způsob výuky čtení za cílem rozvoje porozumění textu.

Pozorovaná hodina č. 6 (viz Příloha 9)

Ročník: 2. Počet žáků: 18

Učitelské strategie: Učitelka pracovala s pojmy autor a ilustrátor, vede žáky k širším znalostem o autorce a o příběhu knihy Děti z Bullerbynu, posiluje u žáků kulturní povědomí. V průběhu hodiny učitelka kladla otevřené a kontrolní otázky, vedla diskusi v literárním duchu.

Vztah k dílnám čtení: Hodina neobsahovala prvky dílen čtení, žáci si nemohli svobodně vybrat čtený titul, ani se neobjevovalo tiché čtení, příležitosti ke sdílení názorů a pocitů

z četby. Nicméně se v hodině objevily důležité prvky k práci s literárním textem: sdílení četby v kruhu, shrnování děje, popis postav.

Shrnutí hlavních zjištění: Hodina byla vedena ve velmi kultivovaném duchu s důrazem na rozvoj literárního vnímání a porozumění příběhu. Důraz byla kladen na hlasité čtení (8 žáků četlo přibližně 20 minut). Žáci se aktivně zapojovali, hodina měla kulturní přesah do povědomí o autorce a jejích dalších knihách.

Pozorovaná hodina č. 7 (viz Příloha 10)

Ročník: 2. Počet žáků: 19

Učitelské strategie: Učitelka během hodiny podporuje samostatnost žáků při čtení i při shrnování obsahu, upevňuje správné chování ke knihám, sdílení spíše moderuje, nehodnotí, podporuje čtenářské vztahy mezi žáky (sdílení, inspirace).

Vztah k dílům čtení: Tato hodina zcela odpovídá základnímu modelu dílen čtení:

- Žáci mají možnost samostatného výběru knihy.
- Žáci mají prostor na tiché čtení (10 minut), následné sdílení zážitků a převyprávění děje.
- Během hodiny se rozvíjí nejen čtenářská gramotnost, ale i sociální interakce mezi žáky.

Shrnutí hlavních zjištění: Tato hodina byla vhodně přizpůsobena věku žáků – 10 minut tichého čtení, střídání pracovního prostoru, pohyb po třídě. Učitelka klade důraz na čtenářský prožitek a rozvoj všech hlavních oblastí čtenářské gramotnosti – porozumění, sdílení, metakognice, vztah ke knihám, čtenářská identita a motivace.

7.2.1 Vyhodnocení

Při pozorování sedmi výukových jednotek se naskytla možnost porovnat různorodost hodin čtení v 1. a 2. ročnících. Z výše uvedených záznamů vyplývá hned několik klíčových závěrů, které mají zásadní význam pro zavádění čtenářských dílen na 1. stupni ZŠ.

1. Tiché čtení je převážně pravidelnou součástí hodiny. V 4 ze 7 pozorovaných hodin (1., 3., 5. a 7. hodina) měli žáci příležitost potichu číst souvislý text. Jedná se o jeden

z nejdůležitějších stavebních prvků pro dílny čtení, jelikož dává každému žákovi odpovědnost za svou práci.

2. Pouze ve třech hodinách (3., 4. a 8.) proběhlo sdílení zážitků a názorů na knihy, nebo jejich prezentace. Sdílení je důležitou součástí dílen čtení, mělo by probíhat na konci každé lekce. Z výsledků můžeme vyvodit, že učitelky kladou význam spíše na doslovné porozumění textu než na prožitek z četby.

Graf 14: Sdílení pocitů z četby



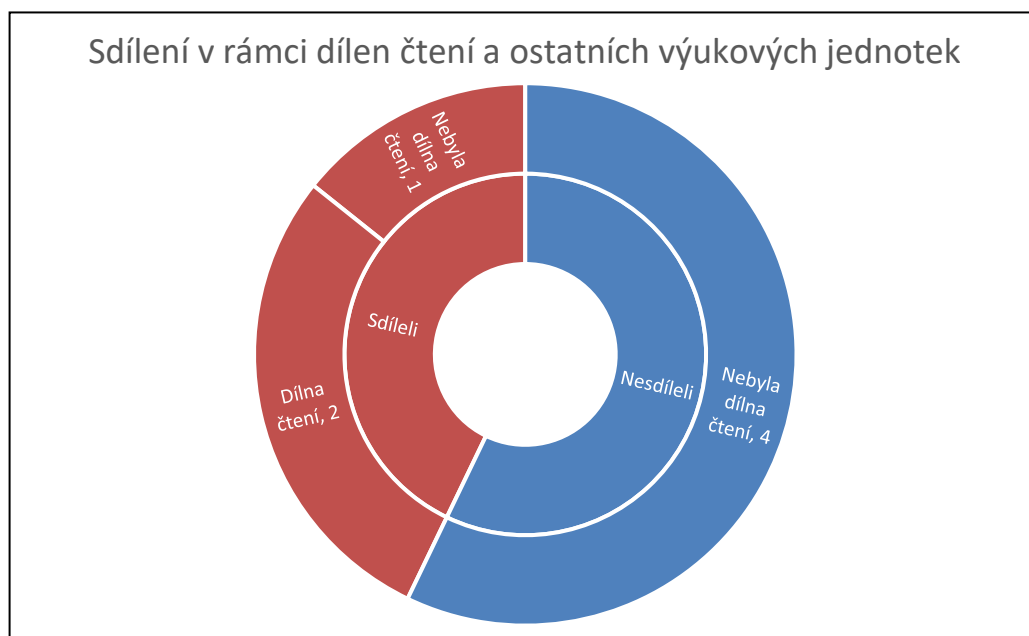
3. Ve 3 ze 7 hodin (3., 4. a 7. hodina) měli žáci možnost vlastního výběru knihy. Dílny čtení staví na vlastním výběru a podpoře autonomie každého čtenáře. Učitel tím podporuje vnitřní motivaci žáka a jeho vztah ke čtení.

Graf 15: Samostatný výběr knihy



4. V hodinách strukturovaných jako dílny čtení (3. a 7. hodina) měli žáci příležitost formulovat a sdílet své názory. Hodina č. 4 se struktuře dílen čtení nepřibližovala, nicméně sdílení intenzivně probíhalo v rámci prezentace knih. V ostatních hodinách, které strukturu dílen čtení neměly, se sdílení nijak neobjevovalo.

Graf 16: Sdílení v rámci dílen čtení a ostatních výukových jednotek



7.3 Dílčí cíl č. 3 – tituly čtené v 1. a 2. ročníku ZŠ.

Dílčím cílem č. 3 bylo zanalyzovat, které konkrétní knihy či jiné materiály se ve vyučovacích hodinách zaměřených na čtení používají. Navazující výzkumná otázka č. 5 zněla: Které knihy a materiály se v rámci hodin českého jazyka (respektive dílen čtení) aktuálně používají?

Jelikož pozorované hodiny byly s různým zaměřením, nepodařilo se ve všech třídách vypořádat konkrétní tituly. V některých hodinách se s tituly konkrétně pracovalo, v jiných hodinách se pracovalo s čítankou, společnou knihou nebo pouze s pracovním listem. Výběr konkrétních titulů může být ovlivněn různou úrovní čtení, atraktivní obálkou nebo doporučením od vrstevníků.

Tituly v 1. ročnících

Tabulka 1: Knihy čtené žáky v 1. ročnících ZŠ

Název knihy, autor	Název knihy, autor
Dogman - Pilkey, D.	Deník malého poseroutky - Kinney, J.
Deník malého Minecraft'áka - Kid, C.	Hrozálíe se chce stát čarodějnici - Isernová, S.
Houbové pohádky -Burešová, J.	Království pohádek -Erben, K. J., Němcová, B.
Matěj a ztracená písmenka - Hoštičková, L.	Mlsné medvědí příběhy - Těšitelová, M.
Čtyřlístek - Němeček J., Němečková L.	Moje maminka je nej - Horáková, E.
Auta, vlaky, bagry taky - Zobačová, H.	Zvířátka ze zoo - Bárta, V.
Květinové víly a jejich tajemný svět - neuvedeno	Byla jednou koťata -Štíplová, L.
První čtení s velkými písmeny - Kopcová, G.	Ztracená náušnička -Krolupperová, D.
Máša a Medvěd -Kittlová, M; Walt Disney	Bruno ve městě - Smith, A. T.
Kouzelná trojčata: Začínáme čarovat -Brown, L; Kramer, E.	Z deníky kocoura Modroočka - Kolář, J.
Malované čtení – Moje první pohádky - Dudek, A.	Za sedmero horami - neuvedeno
Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky - Cafourek, V.	Jak to funguje na Zemi - Gifford, C.

Častěji se objevovaly tituly Dogman (2x) a Deník malého poseroutky (3x).

Tituly v 2. ročnících

Tabulka 2: Knihy čtené žáky v 2. ročnících ZŠ

Název knihy, autor	Název knihy, autor
Deník báječného kamaráda - Kinney J.	Kouzelná třída - Pospíšilová, Z.
Diogenes v sudu - Doskočilová H.	Logopedické pohádky - Eichlerová, I.; Havlíčková J.
Víla Muchomůrka - Knechtlová I.	Dobrodružství v době ledové - Osborne, M. P.
Popletený jezeček - Horová, L.	Strážkyně moří: Záchrana korálového útesu - Ripley, C.
Dračí bouře: Tomas a Plamínka - Chisholm, A.	Kát'a a Škubánek se neztratí - Lamka, J., Lamková H., Koutná L.
Vánoce v Šípkové ulici - Mornštajnová A.	Ema a její kouzelná Zoo: Rozpustilá panda - Cobb, A.
Královna a její Corgi - Perry, C. L.	Deník malého poseroutky - Kinney, J.
Kluk v kopačkách - Bolfová, M.	Oflajňák - Toman, V.
Andulka Andula - Hartl, P.	Školní detektiv - Pospíšilová, Z.; Vydrová, M.
Ela a kouzelné baletní střevíčky - Bussell, D.	O letadélku Káněti - Říha, B.
Kdo je rychlejší? – Příběh o tom, jak se mít rád - Zelyk, I.	Srneček a drak - Betts, J. S.
Polévka pana Leprona - Zoboli, G.	Malý princ - Antoine de Saint-Exupéry
Dobrodružství školní aktovky - Medzvecová, D.	Ella a kamarádi - Pervela, T.
Pipi Dlouhá punčocha - Limdreg, A.	Zachráněná sovička - Mongredien, S.

Statečný čáp - Olivová, J.	Co věděla moudrá želva - Gecková, I.
Mizící hmyzáci - Krolupperová, D.	Bob a Bobek - Jiránek V., Šrut, P. a kol.
Kubula a Kuba Kubikula - Vančura, V.	Malý průzkumník – Vesmír - Sanders, A.; Arnold, N.

Tabulka 3: Čtenářské materiály čtené celou třídou

Děti z Bullerbynu - Lindgren, A
O mlád'átkách: První čtení - Trelová, B.
Čítanka pro 1. ročník - Fraus

Častěji se objevovaly tituly Kát'a a Škubánek (3x), Deník malého poseroutky (3x) a Kluk v kopačkách (2x). Co se týče čtenářských preferencí žáků a jejich oblíbených témat, stejně jako se ve své publikaci zmiňoval Toman (1999), žáci v dnešní době vyhledávají a tíhnou k podobným žánrům, jako před 26 lety. V dnešní době jsou sice možnosti mnohem rozsáhlejší, záliby žáků zůstávají převážně stejné – čarovné pohádky, knihy se zvířecím motivem, obrázkové série/časopisy. V záplavě nových titulů musí kniha zaujmout na první pohled zajímavou obálkou nebo názvem, platí i doporučení (inspirace) pro žáky z řad vrstevníků. Jak jsme si mohli v tabulkách č. 1 i 2 povšimnout, stále se objevují i starší tituly, např. Kubula a Kuba Kubikula (1981), Malý princ (1959), Děti z Bullerbynu (1962), které mohou být nabízeny rodiči, prarodiči, či dalšími dospělými z žákova blízkého okolí nebo propagací a novými přebaly současných vydavatelství.

Dalším zajímavým zjištěním byl fakt, že už 1. ročníků dokáží žáci číst rozsáhlejší knihy pro děti a mládež. To může být i pro učitele dobrá pomůcka pro určování úrovně čtenářské gramotnosti. Dává tím učiteli příležitost nabízet podobné tituly nebo postupně motivovat k náročnějším a rozsáhlejším titulům, samozřejmě s ohledem na žákovi schopnosti a preference. Na druhou stranu v případě individuálního výběru knih může dojít k riziku, kdy si žák nevolí knihy odpovídající jeho schopnostem (moc náročné nebo moc lehké). Dílny čtení mohou v tomto případě pomoci čtenářovu identitu postupně nacházet

a upevňovat. I z vlastní zkušenosti jsem se v praxi setkala se žáky, kteří od nástupu do 1. ročníku četli plynule a s porozuměním. V takovém případě mi nepříjde vhodné nabízet jim knihy typu první čtení apod., žáky by to mohlo spíše demotivovat.

Z pozorování se dá také vyvodit, že se dostávají do popularity personalizované knihy s vlastními jmény, někdy i s fotografií konkrétního dítěte, např.: Princezna Anička a modrý jednorožec, Jak Honzík zachránil dinosaury a babičku, Kapitánem pirátů. Knihy se dají objednat na internetu, přizpůsobuje se jméno na přebalu knihy a v textu příběhu, některé firmy nabízejí i úpravy ilustrovaných postav nebo osobní věnování.

7.4 Dílčí cíl č. 4 – didaktické postupy a strategie v rozvoji čtenářské gramotnosti.

Dílčím cílem č. 4 bylo popsat didaktické postupy učitelů v rámci realizace dílen čtení. S tím se pojí výzkumná otázka č. 1: Jaké metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků 1. a 2. ročníků ZŠ jsou aktuálně ve třídách, kde byl realizován výzkum, využívány?

V rámci výzkumného šetření zaměřeného na aplikaci dílen čtení v 1. a 2. ročnících byly kromě přímého pozorování výuky realizovány také strukturované rozhovory s učitelkami. Jednalo se o stejné učitelky, u kterých proběhlo pozorování hodiny. Tyto rozhovory měly za cíl prohloubit poznatky získané při pozorování a poskytnout širší kontext k volbě didaktických strategií a metod, které učitelky pro rozvoj čtenářské gramotnosti využívají. Rozhovory byly vedené podle předem připraveného souboru otázek (viz Příloha 11), přičemž jejich podoba byla v některých případech mírně upravena na základě pozorovaných hodin. Obsah rozhovoru zahrnoval: význam čtenářské gramotnosti a její úroveň u žáků, časovou dotaci věnovanou výuce čtení, znalost a aplikace dílen čtení učitelkami, konkrétní výukové strategie a motivace žáků, možné překážky rozvoje čtenářské gramotnosti v praxi.

Díky strukturovanému pojetí rozhovoru bylo možné porovnat přístupy jednotlivých učitelek, identifikovat společné a odlišné prvky v jejich pojetí výuky, a doplnit tak poznatky získané přímým pozorováním hodin o další relevantní souvislosti s dílnami čtení.

7.4.1 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli

1. Všechny respondentky považují čtenářskou gramotnost za klíčovou součást vzdělávacího procesu a s jejím rozvojem by se mělo začínat co nejdříve.

Zdůrazňují její propojení s ostatními předměty a význam do dalších let v rámci vzdělávání i budoucího profesního života. Aktivitu na porozumění textu aplikují v různých předmětech a snaží se o každodenní procvičování.

„Žák, který dobře ovládá čtení a rozumí tomu, co čte, se mnohem lépe orientuje i v dalších předmětech. Například v matematice je důležité správně porozumět zadání slovních úloh – bez základní čtenářské dovednosti je pro žáka těžké pochopit, co se od něj očekává, i když samotný výpočet zvládne.“

„Myslím si, že bez čtenářské gramotnosti se neobejdeme v žádném předmětu a pro život je čtenářská gramotnost velice důležitá. Začít se čtenářskou gramotností od první třídy je pro mě jako učitelku základ v učení čtení a беру to jako samozřejmost, jako něco, co by učitelé měli chápat a opravdu do hodin zahrnovat.“

2. Většina respondentek (5 ze 7) se shoduje ve značné rozdílnosti čtenářské úrovně z hlediska třídy. Nejčastěji zmiňují variabilitu způsobenou rodinným prostředím a přítomností žáků s OMJ⁷. Důsledkem toho je pro ně náročná diferenciací hodin, tvoření příprav a kontrola žáků při tichém čtení.

„I přesto, že se ve škole můžu čtenářské gramotnosti věnovat, je důležité, aby se čtenářské gramotnosti věnovali i rodiče doma, když s dítětem čtou.“

3. Většina respondentek metodu dílen čtení zná a některé z nich ji aktivně využívají, často s vlastní modifikací a přizpůsobením prvopočáteční gramotnosti. Využívají aktivity jako volné čtení, sdílení knih a samostatná práce s knihou.

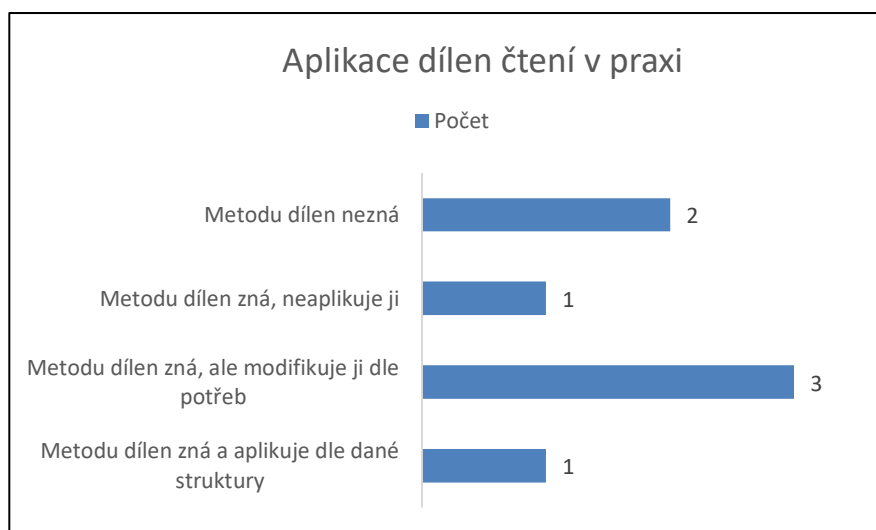
„Hlavní cílem je naučit žáky číst s porozuměním, přemýšlet o textech a sdílet své čtenářské zážitky. Metodu dílen čtení začínám cíleně využívat až ve vyšších ročnících, kdy jsou žáci schopni samostatně číst delší texty a zároveň s nimi pracovat na hlubší úrovni.“ „V prvním ročníku jsem využívala dílnu čtení méně než v ostatních ročnících. První ročník jsem spíše využívala pro seznámení s knihami, které žáci čtou. Dětem jsem motivačně četla i ukázky, které by je mohly zaujmout.“

⁷ Žák s OMJ = žák s odlišným mateřským jazykem.

Některé učitelky ale dílny čtení do své výuky systematicky nezavádějí a neví si rady se strukturou hodiny.

„Dle mého názoru mohou být dílny čtení různorodé, proto mohou mít různou strukturu. Záleží na věku žáků a aktivitách, se kterými je daná dílna spojená.“ „Dílny čtení moc v malíku nemám. Myslím, že jde o samostatné čtení u starších žáků spojené se sledováním určité oblasti, kterou vede učitel.“

Graf 17: Aplikace dílen čtení v praxi



4. Mezi hlavní přínosy dílen čtení respondentky uvádějí: obohacení slovní zásoby, zvýšení zájmu o knihy celkově a motivace ke čtení, rozvoj samostatnosti s výběrem knih a inspirace k četbě, nácvik mluveného vyjadřování, naslouchání a zvědavosti. „Dílna čtení může sloužit i jako dobrá relaxace, kdy si žák chvíli odpočine. Zároveň skupinově trénuje tiché čtení a porozumění textu.“
5. Respondentky převážně kombinují různé metody a strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Z vlastní praxe doporučují: využívat řízené (hlasité) i tiché čtení, dramatizaci, diskusi, propojovat čtení s kresbou (ilustrace), společné čtení, předčítání někým z dospělých, čtení v rolích apod. Mezi používané materiály patří čítanky, knihy, pracovní listy, online texty a časopisy. Tři ze sedmi respondentek k podpoře

čtení využívají návštěvy knihoven. Dvě ze sedmi respondentek realizují několikadenní literární projekty.

„Žáci v tomto věku velmi dobře reagují na tajemno, na to, co není v příběhu, rádi si domýšlí, jak by příběh mohl pokračovat.“

„Ve třídě máme výzvu, kolik jako třída přečteme dohromady knih za jeden školní rok, zároveň kdo z nás přečte nejvíce knih. Já i asistentka se zapojujeme také. K dnešnímu dni jich máme skoro 80.“

6. Mezi překážky efektivního rozvoje čtenářské gramotnosti uvádí: nedostatek času při výuce, různé úrovně čtenářských schopností, slabé a nepodnětné domácí prostředí, rozptýlení technologiemi a nedostatečnou motivaci žáků.

„Zájem o čtení se musí budovat u dítěte již od útlého věku. Škola pouze vytváří prostředí, které podporuje radost z knih a rozvíjí čtenářské dovednosti.“

„S rodiči komunikujeme o vhodnosti knížek pro určitý věk. Heslo – nečti, co tě nebaví.“

„Čtenářská dílna často vyžaduje delší časovou dotaci a zároveň je těžké některé žáky namotivovat ke čtení. Při tichém čtení je těžší kontrola, zda žák rozumí čtenému textu.“

Graf 18: Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti



6 Doporučená metodika

V průběhu výzkumu jsem měla možnost nahlédnout do jedné hodiny dílny čtení ve 3. ročníku ZŠ, kterou vede zkušená učitelka s mnohaletou praxí v této metodě. S jejím souhlasem jsem využila metodu pozorování a následný strukturovaný rozhovor. Výsledky zde uvádím jako příklad dobré praxe a motivace pro učitelky, které si s významem dílny čtení a její strukturou nejsou tolik jisté nebo na dílny čtení pohlíží skepticky.

Pozorovaná hodina č. 8

Ročník: 3. Počet žáků: 16

Učitelské strategie: Učitelka řídí čtenářský kruh, motivuje žáky ke čtení a klade při diskusi otevřené otázky. Jako vzor otázek využila publikaci Sládkové (2021).

Vztah k dílnám čtení: Učitelka dává žákům na začátek hodiny jasné instrukce, kontroluje, zda mají všichni žáci připravenou knihu z domova, rozdává žákům papír s osmi otázkami. Pokud má žák vybranou otázku, na níž bude chtít po čtení odpovídat, hledá si příjemné místo na čtení. Tiché čtení trvá 20 minut. Žáci dokázali být celých 20 minut potichu a věnovat se čtení. Po uplynutí stanovené doby si učitelka sedá s žáky do kroužku. Žáci postupně na zvolenou otázku odpovídají, učitelka klade doplňující otázky, kontroluje dodržování pravidel a klid ve třídě. Na závěr hodiny nezapomíná na motivační rozloučení.

Shrnutí hlavních zjištění: Hodina odpovídá principům dílen čtení po vzoru Sládkové či Strážové. Na žácích byly vidět zkušenosti, věděli, co je čeká. Hodina probíhala kultivovaně, v klidu, v příjemném prostředí plném důvěry. Žáci se nebáli mluvit, diskutovali mezi sebou, učitelka měla spíše roli moderátora diskuse, případně se otevřenými otázkami doptávala a nabádala žáky k mluvení, např. „Můžeš nám přiblížit, co si tím chtěl říci? Za co ty postavy bojují? Čím ti postava připomíná tvého spolužáka? Co tam ti hlavní hrdinové dělali?“

Prostřednictvím rozhovoru jsme došli k dalším zjištěním. Paní učitelka bere rozvoj čtenářské gramotnosti jednoznačně za důležitý. Hodina dílny čtení má v její třídě pevně dané místo v rozvrhu 1x týdně. Práci s literaturou, dovednost porozumění a konstruktivní styl práce uplatňuje mezipředmětově. Za další osvědčené metody využívá např. předčítání (žáci knihu

dobře vidí, čeká je představení knihy, ilustrace, práce s hlasem, důrazná mimika, ujištění, zda žáci příběhu rozumí, zaměření na zážitek z četby), čtenářské lekce (všichni žáci čtou stejný text), předvídání, hledání souvislostí (Také jsem zažila, že..., Připomíná mi to příběh o..., O tom jsme se učili v...), práci s vizuální oporou (obrázky žáci staví do souslednosti příběhu, rozvoj fantazie i logického myšlení), převyprávění příběhu (dle učitelky u žáků méně oblíbené) nebo shrnutí klíčových bodů textu. Za další způsoby, jak podpořit pozitivní vztah žáků ke knihám využívá: vlastní příklad (čte, povídá si se žáky o čem), návštěvu knihovny, budování čtenářského koutku ve třídě (knihy součástí třídy), ukázky a nabízení osvědčených knih, sledování aktuálně vydávaných knih a také se sama zajímá o to, co žáci ve třídě čtou. Překážky efektivního rozvoje vidí v nezájmu rodiny žáka o literaturu, nevhodně zvolenou knihu do dílny čtení (příliš obtížná nebo jednoduchá, nezajímavá pro žáka), bez domácího procvičování krátká soustředěnost na text, literatura je utlačována do kouta oproti gramatickým aspektům jazyka.

Co se týče aplikace dílny čtení v praxi, vybraná respondentka má zkušenosti s dílnami čtení od 2. do 6. ročníku ZŠ. V 5. a 6. ročníku aplikuje dílny čtení i v anglickém jazyce. Také zdůrazňuje příležitost propojení dílen čtení ve starších ročnících se čtenářskými kartami nebo dílnami psaní. Princip dílen čtení dle respondentky: každý žák čte vlastní knihu dle zájmů a preferencí, samostatné čtení bere jako „srdce“ celé dílny, stanovení srozumitelných, jasných pravidel a řádu.

Úvod/minilekce – přibližně 5 min – učitelka zadává úkoly, které mají žáci při čtení sledovat, např. vylosuje otázku, využívá čtenářské kostky apod. Možná témata: postavy z úryvků (hlavní/vedlejší/epizodní), využití jazykových prostředků, role prostředí, vnímání a význam ilustrací, hledání souvislostí, převyprávění děje, hledání podobností v příběhu s reálným světem žáka.

Vlastní samostatné čtení – cca 20 – 30 min – žáci mohou sedět kdekoli a nerušeně číst.

Sdílení, diskuse – cca 10 – 15 min – různé formy práce – ve dvojicích, např. sdílení v kruhu, skupinová diskuse.

Všechny pozorované vyučovací jednotky byly pro tuto diplomovou práci přínosné. Díky rozhovorům bylo možné si některé informace ověřit, doptat se na celoroční práci třídy

a také vyzkoumat přístupy a strategie daných učitelek. V posledních dvou letech aplikuji ve své třídě dílny čtení také. V 1. ročníku jsem byla taktéž skeptická a nevěděla, jak u začínajících čtenářů takovou metodu pojmout. Začínali jsme nácvikem různých strategií, čtenářskými lekcemi, alespoň 1 hodinu týdně (někdy i více) žáky čekalo předčítání s navazujícími úkoly – před čtením, během čtení a po čtení. Také žáky čekaly literární projekty propojené dalšími předměty za účelem, aby je učení bavilo, k postavám a příběhu si vytvořili vztah, sdíleli názory a čtený příběh propojili s vlastními životními zkušenostmi. Dílny čtení jsem zavedla v polovině druhé ročníku ve stejné podobě, jako uvádí paní učitelka 3. ročníku. Žáci si na dílnu čtení velmi rychle navykli, těšili se, sdíleli si navzájem knížky, radovali se, že mohou využívat na čtení chodbu, gauč apod. Pevný řád a struktura v nich budili jistotu pevného zakotvení.

Jak výše uvádí dotazovaná učitelka 3. ročníku, důležité je nastolení pravidel. Pravidla musí být přiměřena věku a schopnostem žáků, jasná a lehce uchopitelná. Pro ukázkou zde uvádím Pravidla dílny čtení pro 6. ročník podle Mgr. Miloše Šlapala z metodiky Čtenářská gramotnost ve výuce (NÚV, 2011):

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

Sdílet názory na text zvládají žáci od nejútlejšího věku, také má většina pozitivní vztah k pohádkám a příběhům. Jak uvádějí dotazované učitelky, to, že žák dokáže v prvním ročníku přečíst knihu, ho dokáže namotivovat k dalšímu rozvoji. Učitelkám bych doporučila, aby se nebály začít s promyšlenou přípravou a postupným zaváděním dílny čtení co nejdříve. Samozřejmě její struktura musí odpovídat věku a schopnostem žáků – ze začátku mohou číst pouze 5-10 minut, vybrat si knihy, ve kterých převažují ilustrace a velká písmena, dílna čtení ani nemusí zabírat celou hodinu a můžeme se zaměřovat na lehčí strategie – předvídání, shrnování, charakter hlavní postavy. Postupně s narůstajícími schopnostmi žáků je vhodné dílnu čtení zpřesňovat, délku čtení prodlužovat a vybírat otázky, které mohou být pro žáky

i výzvou – prostředí, vedlejší postavy, pocity postav, změna průběhu děje, myšlenky a záměr autora apod. Vhodný materiál můžeme nalézt a zakoupit např. na webové stránce ucitelnice.cz, kterou dotazované učitelky také zmiňovaly jako vhodnou inspiraci a nákup didaktických pomůcek.

Dalším aspektem, kterého jsem si během pozorování všimla, je prostředí třídy a přístup ke knihám. Stejně jako uvádí autorky Krüger & Šafránková (2021), ne vždy je ve třídě čtenářsky podnětné prostředí. Z vlastní praxe mohu doporučit – poptat se u rodičů žáků, zda nemají vyřazené knihy po sourozencích, vyhledávat akce u různých nakladatelství nebo si knihy na měsíc půjčovat z knihovny, poptat u vedení školy na poličky či skříňku, aby knihy byly na dosah ruky. Tím, že se obsah knihovny obměňuje, probouzí v žácích zájem o prozkoumání. Nejlépe, pokud paní učitelka v ranním kruhu nové knihy představí a shrne, o čem kniha je a komu by se mohla líbit.

7 Závěr

Tato diplomová práce cílila na metodu dílen čtení v počátcích vzdělávání na základní škole. Výstupem bylo zjištění, jak jsou a mohou být dílny čtení v počátečním vzdělávání uplatňovány, jaké strategie učitelé volí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jaký vliv má toto působení na motivaci žáků a jaký je jejich vztah ke čtenářství.

Teoretická část poskytla příležitost provázat určité prvky čtenářské gramotnosti, ať už se jednalo o problematiku čtenářské gramotnosti, typologii čtenářských materiálů, vliv rodinného prostředí, motivaci žáků, metody výuky čtení i problematiku státního kurikula. Jsou zde popsány klíčové principy dílen čtení a jejich struktura a přínosy, jak je uvádí tuzemské i zahraniční zdroje. Všechny uvedené aspekty jsou dle mého názoru důležité a měly by být zohledňovány při aplikování dílen čtení v praxi. Zároveň při studování uvedených zdrojů se témata úzce propojovala a jejich vzájemné působení bylo velmi zřetelné.

Praktická část je založena na kombinaci různých metod smíšeného výzkumu. Výzkum ukazuje, že se dílna čtení čím dál více objevuje jako progresivní metoda k rozvoji čtenářské gramotnosti a dostává se do popředí zájmu učitelů. Jak jsme si ale mohli povšimnout, někteří pedagogové s principy dané metody seznámení nejsou, nebo za dílnu čtení chybně označují čtenářské lekce. Zde záleží na iniciativě jednotlivých pedagogů, zda se o tuto metodu budou hlouběji zajímat. Výzkum potvrdil, že dílna čtení má své místo i v počátcích vzdělávání. Žáci na práci s knihou reagují převážně kladně, nachází se zde potenciál pozitivní motivace, rozvoje samostatného čtení, aplikování čtenářských strategií, porozumění textu a schopnosti vyjadřovat své myšlenky a pocity. S určitým přizpůsobením věku a schopnostem žáků se dá dílna čtení aplikovat již od 1. ročníku. Žáci si postupně navykнуть i na strukturu dílen čtení, ať už učitel využije strukturu od Sládkové (2021): čtení – písemná odpověď na otázky – sdílení, Šlapala (2012): aktivity před čtením – vlastní čtení – aktivity po čtení nebo dá spíše přednost zahraničním zdrojům. V lepším případě žáci postupně přijmou čtenářské strategie za své a spontánně je začnou používat i v běžném životě.

Závěrem lze konstatovat, že dílny čtení představují smysluplnou a efektivní cestu k posilování čtenářských kompetencí, rozvoji vnitřní motivace ke čtení a budování

pozitivního vztahu ke knihám. Její potenciál by si zasloužil podporu ze strany škol i orgánů státní správy. Učitelé v počátečním vzdělávání by se této metody neměli bát a postupně ji s jasným cílem a promyšleností začít uplatňovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Vydání: první. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. Dostupné také z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.
- ALTMANOVÁ, Jitka; FALTÝN, Jaroslav; NEMŠÍKOVÁ, Katarína a ZELENDOVÁ, Eva (ed.). Gramotnosti ve vzdělávání: *[příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- BENNETT, Tom. Třída: průvodce chováním žáků. Překlad Jana Vlková. Praha: EDUkační LABoratoř ve spolupráci s Nakladatelstvím publisED, 2024. Sv. I. ISBN 978-80-908240-5-8.
- BURIÁNEK, Jiří. Škálování. Sociologická encyklopedie [online]. [cit. 2025-04-10]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%C5%A0k%C3%A1lov%C3%A1n%C3%AD>.
- BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. Pedagogika, 2004, s. 227–242. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10190&lang=cs>.
- FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0977-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/prvopocatecni-cteni-a-psani-4243/>.
- GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, Peter. Sťažená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čitajú deťom len sporadicky. Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie, 2019, roč. 1, s. 7–19.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- CHILDREN'S LITERACY INITIATIVE. Reading Workshop [online]. 2025 [cit. 2025-04-10]. Dostupné z: <https://learn.cli.org/best-practices/reading-workshop/overview/>.
- KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOŽELUHOVÁ, Eva. Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2020, roč. 2, s. 77–94.
- KRASHEN, Stephen D. The power of reading: insights from the research. 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited, 2004. ISBN 1-59158-169-9.
- KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MINISTRY OF EDUCATION, NEW ZEALAND. The Literacy Learning Progressions: Meeting the Reading and Writing Demands of the Curriculum. Wellington: [s.n.], 2010. ISBN 978-0-7903-3511-7.
- MŠMT. RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2024. [cit. 2025-04-10].
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SCHUNK, Dale H. Learning theories: an educational perspective. Sixth edition. Pearson custom library. Harlow: Pearson, 2012. Sv. VI. ISBN 978-0-13-707195-1.
- SLÁDKOVÁ, Kateřina. Dílna čtení se sadou otázek. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.
- STRÍŽOVÁ, Klára. Dílny čtení v praxi [prezentace z webináře]. 2024.

- ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: Krajské zařízení pro DVPP a IC Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudového stavu. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TOMAN, Jaroslav. Dětské čtenářství a literární výchova. Literatura. Brno: CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8. Dostupné také z: <http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:37bb6270-f7b7-11e3-812a-005056827e52>.
- VACÍNOVÁ, Marie a LANGOVÁ, Marta. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. Pedagogika pro učitele. Pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VĚŘÍŠOVÁ, Irena; KRÜGER, Květuše a BĚLINOVÁ, Eva. Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.
- WIKISOFIA. Dotazovací metody. Wikisofia [online]. [cit. 2025-04-10]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Dotazovac%C3%AD_metody.
- WILDOVÁ, Radka a kol. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.
- WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://pdf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/81-didaktika-rozvoje-pocatecni-ctenarske-gramotnosti>.

- ZÁPOTOČNÁ, Oľga a URBAN, Marek. Predškolské indikátory úspešného vývinu čitateľskej gramotnosti. Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie, 4, 2, 29-46. 2020. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/02/02_Zapotocna.pdf
- ZORMANOVÁ, Lucie. Rozvoj čtenářské gramotnosti dětí mladšího školního věku. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2022 [cit. 2025-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23323/ROZVOJ-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html>.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

V rámci zpracovávání mé diplomové práce na téma Dílny čtení pro začínající čtenáře na 1. stupni ZŠ byly využity nástroje umělé inteligence (AI) v souladu s obecně závaznými právními předpisy, vnitřními předpisy univerzity a fakulty, včetně Etického kodexu Univerzity Karlovy. Nástroje umělé inteligence byly použity pro řešení zdrojů, kontrolu jazykové správnosti a zlepšení stylistiky textu.

Příloha 1: Ukázka záznamového archu pro pozorování

Ročník:

Počet žáků:

Předmět:

Datum:

Pozorování provedl:

Mapa třídy (schéma rozmístění žáků ve třídě)			
Struktura vyučované jednotky:	Forma čtení:	Vyučovací strategie:	Aktivita učitele a žáka:



ČTENÍ



JAKÝM ZPŮSOBEM TRÉNUJEŠ ČTENÍ?

ČTEŠ SÁM/ SAMA.

ČTEŠ S RODIČI.

RODIČE TI PŘEDČITAJÍ.

BAVÍ TĚ, KDYŽ SI VE ŠKOLE POVÍDÁTE O KNÍŽKÁCH?

ANO

SPÍŠE ANO

SPÍŠE NE

NE

BAVÍ TĚ ČÍST DĚTSKÉ KNÍŽKY?

ČTENÍ MĚ
BAVÍ.

ČTENÍ MĚ
SPÍŠE
BAVÍ.

NĚKDY MĚ
ČTENÍ
BAVÍ.

ČTENÍ MĚ
SPÍŠE
NEBAVÍ.

VŮBEC MĚ
ČTENÍ NEBAVÍ.

JAK SE CÍTÍŠ, KDYŽ MÁŠ ŘÍCT VE ŠKOLE SVŮJ NÁZOR NA KNÍŽKU?

CÍTÍM SE
SKVĚLE.

CÍTÍM SE
SPÍŠE DOBRĚ.

CÍTÍM SE SPÍŠE
ŠPATNĚ.

NECÍTÍM SE
VŮBEC DOBRĚ.

JAK ČASTO ČTEŠ DOMA KNÍŽKY?

KAŽDÝ DEN

SKORO
KAŽDÝ DEN

MÁLOKDY

NIKDY





ČTENÍ



JAKÝM ZPŮSOBEM TRÉNUJEŠ ČTENÍ?

ČTEŠ SAM/ SAMA.	ČTEŠ S RODIČI.	RODIČE TI PŘEDČITAJÍ.
-----------------	----------------	-----------------------

BAVÍ TĚ, KDYŽ SI VE ŠKOLE POVÍDÁTE O KNÍŽKÁCH?

ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
-----	-----------	----------	----

BAVÍ TĚ ČÍST DĚTSKÉ KNÍŽKY?

ČTENÍ MĚ BAVÍ.	ČTENÍ MĚ SPÍŠE BAVÍ.	NĚKDY MĚ ČTENÍ BAVÍ.	ČTENÍ MĚ SPÍŠE NEBAVÍ.	VŮBEC MĚ ČTENÍ NEBAVÍ.
----------------	----------------------	----------------------	------------------------	------------------------

JAK SE CÍTÍŠ, KDYŽ MÁŠ ŘÍCT VE ŠKOLE SVŮJ NÁZOR NA KNÍŽKU?

CÍTÍM SE SKVĚLE.	CÍTÍM SE SPÍŠE DOBRĚ.	CÍTÍM SE SPÍŠE ŠPATNĚ.	NECÍTÍM SE VŮBEC DOBRĚ.
------------------	-----------------------	------------------------	-------------------------

JAK ČASTO ČTEŠ DOMA KNÍŽKY?

KAŽDÝ DEN	SKORO KAŽDÝ DEN	MÁLOKDY	NIKDY
-----------	-----------------	---------	-------



Struktura pozorované hodiny č. 1

Ročník: 1. Počet žáků: 16

10:00 – 10:07 Úvod hodiny, práce s textem (pracovní list, genetická metoda čtení), tiché čtení

10:07 – 10:13 Kontrolní otázky k pochopení textu, uzavřené i otevřené otázky ke kontextu příběhu a propojení s životními zkušenostmi. „Jak se příběh jmenuje? Kdo jel vlakem? Kdo z vás rád cestuje vlakem? Kde byste si koupili jízdenky? Kdo je to průvodčí? Co je to kupé?....“

10:13 – 10:15 Tiché čtení, seřazování vět, jak jdou správně za sebou.

10:15 – 10:19 Kontrola ve dvojicích, následuje společná kontrola, čtení nahlas.

10:21 – 10:26 Cvičení na rozdělování slov (slova jsou bez mezer).

10:26 – 10:35 Propojení s matematikou – ceník jízdenek, doplňování řady čísel, posloupnost. Žáci počítají, kolik je budou stát dvě zpáteční jízdenky, když znají cenu jedné. Žáci počítají, jak dlouhá je cesta vlakem tam a zpět, když znají délku trasy.

10:35 – 10:42 Tiché čtení, stejný text a kniha pro celou třídu – první čtení O mládětkách.

10:42 – 10:45 Učitelka předčítá, žáci naslouchají. Učitelka v průběhu čtení aktivizuje žáky, klade otázky: „Proč si zrovna dneska čteme o čápovi? Kde bych mohla vidět čápa?“

Struktura pozorované hodiny č. 2

Ročník: 1. Počet žáků: 19

8:55 – 9:02 Úvod, motivační aktivita (slovní bingo), zopakování pravidel, žáci vybarví 5 slov z tabulky podle svého výběru, učitelka čte slova nahodile, žáci slova škrtačí, vyhrává ten, kdo první proškrtá všech 5 slov.

9:05 – 9:25 Nácvik hlasitého čtení (sloupce slov, věty) ze slabikáře. Nahlas četlo 16 žáků z 19. Učitelka volí méně známá slova (vlohy, sluha, dlahy, dráhy), žáci se je snaží vlastními slovy vysvětlit. Následně žáci po učitelce slova zopakují.

9:25 – 9:30 Navazující porozumění (kresba postavy podle instrukcí), čtení nahlas po větách. Čtou 4 žáci z 19.

9:35 – 9:45 Kontrola porozumění (odpovídání na otázky ano/ne, vybarvování prac. listu).

Příloha 6: Struktura pozorované hodiny č.3

Struktura pozorované hodiny č. 3

Ročník: 1. Počet žáků: 17

8:55 – 9:15 Kroužek sdílení knih – každý žák představil svou knihu, kterou si donesl z domova. Kdo knihu nemá, vybere si z knihovny. „Co znamená, že se ke knížkám chováme hezky?“

9:17 – 9:30 Knižní domino – žáci vytvářejí „řetěz“ na základě společných znaků knihy (tématem nebo obálkou), musí odůvodnit svoji volbu.

9:30 – 9:45 Tiché čtení v prostoru třídy s výtvarným výstupem. Žáci náhodně knížku otvírají, stranu si přečtou, nakreslí obrázek podle kontextu.

Příloha 7: Struktura pozorované hodiny č.4

Struktura pozorované hodiny č. 4

Ročník: 2. Počet žáků: 17

Hodina měla přehlednou strukturu k prezentaci dočtených knih, která se opakovala u dvou žáků, oba žáci měli k dispozici přibližně 15 minut.

- Žáci sedí v kruhu. Učitelka žáky nabádá k předvídání tématu a obsahu na základě obálky knihy.
- Představení knihy prezentujícím žákem (autor, ilustrátor, oblíbená postava, stručný děj, úvod, zápleтка, závěr) podle zpracovaného listu.
- Doplnující otázky spolužáky i učitelkou.
- Reflexe – Žáci hodnotí výkon prezentujícího, prezentující žák hodnotí chování třídy.

Příloha 8: Struktura pozorované hodiny č. 5

Struktura pozorované hodiny č. 5

Ročník: 2. Počet žáků: 18

8:00 – 8:07 Úvodní motivační aktivita s pohybovými úkoly (geometrické čtení). Žáci čtou potichu text s úkoly a následně je plní, vždy si vybarví geom. tvar, pokud úkol splní – Napiš své jméno na tabuli, zatřepej na dveře, vyskoč apod.

8:10 – 8:20 Práce s čítankou, čtení nahlas, učitelka žáky vyvolává, doptává se významu méně známých slov. Žáci text převypráví vlastními slovy.

8:20 – 8:33 Aktivita po čtení ve dvojicích – kresba ilustrace, kontrolní otázky k porozumění textu. Společná kontrola.

8:35 – 8:45 Závěrečný pracovní list s gradovanými texty podle úrovně čtení. Učitelka má připravené tři úrovně náročnosti.

Příloha 9: Struktura pozorované hodiny č.6

Struktura pozorované hodiny č. 6

Ročník: 2. Počet žáků: 18

8:00 – 8:08 Úvodní motivační část (kdo je Astrid Lindgrenová, její život, pojem autor, další její díla).

8:08 – 8:10 Povídání o ilustracích „Co je to ilustrace? Kdo je to ilustrátor?“

8:10 – 8:20 Sezení v kruhu, rekapitulace příběhu – učitelka klade otázky k rekapitulaci děje a k postavám. „Uměl by někdo vyjmenovat celou partu dětí z Bullerbynu? Co byste mohli říct o dědečkovi?“

8:20 – 8:40 Čtení nahlas žáky – žáci se ve čtení střídají, zbytkem třídy naslouchá. Četlo 8 žáků z 18.

Příloha 10: Struktura pozorované hodiny č.7

Struktura pozorované hodiny č. 7

Ročník: 2. Počet žáků: 19

10:00-10:10 Každý žák má připravenou na lavici vlastní knihu, tiché čtení.

10:11-10:22 Sdílení knih v kruhu – stručný popis děje, sdílení pocitů a názorů na knihu.

10:22-10:31 Žáci se prochází po třídě, prohlíží si knihy spolužáků. Listují knihami.

10:33 – 10:35 Sdílení, která kniha žáky zaujala a proč.

10:35 – 10:45 Reflexe formou pracovního listu – žáci zaznamenávají údaje o knize a zároveň zapisují osobní prožitky.

Dobrý den,

smyslem mého výzkumu je zjistit, jaké didaktické postupy učitelé v 1. a 2. ročnících ZŠ aplikují, jakým způsobem rozvíjí čtenářskou gramotnost u dětí, zda ve třídě aplikujete metodu dílen čtení a zároveň zjišťuji motivaci žáků ke čtenářství. Ráda bych se Vás tímto zeptala na pár otázek.

1. Berete rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku za důležitý?
2. Myslíte si, že čtenářská gramotnost u Vašich žáků odpovídá jejich věku a vývojovému stupni?
3. Kolik času týdně věnujete z rozvrhu aktivitám pro porozumění textu a práci s literaturou?
4. Znáte metodu dílen čtení? Jakou strukturu by podle Vás měla mít?
5. Používáte metodu dílen čtení u žáků 1. a 2. ročníku ZŠ? Používáte ji u starších ročníků? Pokud ano, kolik času je podle Vás vhodné dílnám čtení věnovat?
6. Vidíte nějaké přínosy dílen čtení pro rozvoj čtenářské gramotnosti? Pokud ano, jaké?
7. Znáte ze své praxe nějaké další fungující výukové strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti?
8. Jakými způsoby podporujete pozitivní vztah žáků ke knihám?
9. Jaké čtenářské materiály ve třídě využíváte? (učebnice, čítanka, knihy, časopisy...)
10. Vidíte nějaké překážky pro efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků?

11. Je něco, na co jsme během dotazování zapomněli a chtěla byste to dodat?
12. Máte nějaké dotazy Vy?

Moc Vám děkuji za Váš čas!



ČTENÁŘSKÝ LIST



NÁZEV KNÍŽKY

AUTOR

ILUSTRÁTOR

JAK SES CÍTIL
PŘI ČTENÍ?

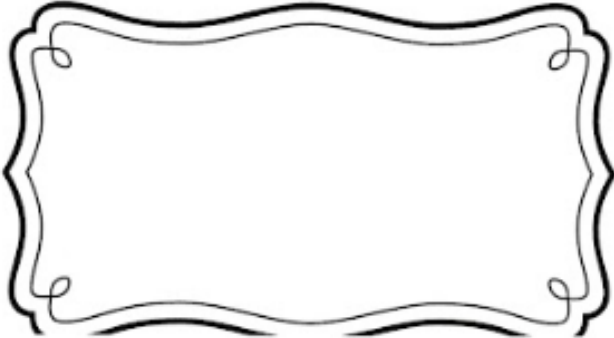


POČET STRAN:

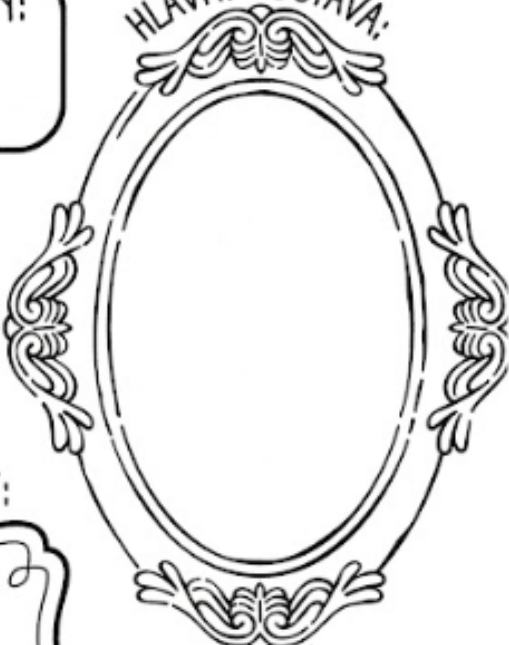
3 SLOVA:

-
-
-

OBLÍBENÝ OBRÁZEK Z KNIHY:



HLAVNÍ POSTAVA:



nakresli

HODNOCENÍ



Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka záznamového archu pro pozorování	85
Příloha 2: Ukázka dotazníkového šetření (vytvořeno v canva.com)	86
Příloha 3: Ukázka dotazníkové šetření (vytvořeno v canva.com)	87
Příloha 4: Struktura pozorované hodiny č. 1	88
Příloha 5: Struktura pozorované hodiny č. 2	88
Příloha 6: Struktura pozorované hodiny č.3	89
Příloha 7: Struktura pozorované hodiny č.4	89
Příloha 8: Struktura pozorované hodiny č. 5	89
Příloha 9: Struktura pozorované hodiny č.6	90
Příloha 10: Struktura pozorované hodiny č.7	90
Příloha 11: Seznam kladených otázek při rozhovoru	91
Příloha 12: Ukázka pracovního listu, pozorovaná hodina č. 7	92

Seznam obrázků

Obrázek 1: Tři důležité pojmy týkající se školní třídy (Mareš & Ježek, 2012)	31
Obrázek 2: Čtenářská identita (Reading Workshop)	37

Seznam tabulek

Tabulka 1: Knihy čtené žáky v 1. ročnících ZŠ	67
Tabulka 2: Knihy čtené žáky v 2. ročnících ZŠ	68
Tabulka 3: Čtenářské materiály čtené celou třídou	69

Seznam grafů

Graf 1: Počet respondentů podle pohlaví	55
Graf 2: Počet respondentů za 1. a 2. ročník	55
Graf 3: Samostatné čtení žáků 1. ročníku	56
Graf 4: Samostatné čtení žáků 2. ročníku	56

Graf 5: Čtení s rodiči	56
Graf 6: Předčítání dětem 1. ročníku.....	57
Graf 7: Předčítání dětem 2. ročníku.....	57
Graf 8: Radost z povídání o knihách	58
Graf 9: Sdílení názorů na knihy žáky 1. ročníku.....	58
Graf 10: Sdílení názorů na knihy žáky 2. ročníku.....	58
Graf 11: Radost ze čtení	59
Graf 12: Pravidelnost čtení žáky 1. ročníku	59
Graf 13: Pravidelnost čtení žáky 2. ročníku	59
Graf 14: Sdílení pocitů z četby	65
Graf 15: Samostatný výběr knihy.....	65
Graf 16: Sdílení v rámci dílen čtení a ostatních výukových jednotek.....	66
Graf 17: Aplikace dílen čtení v praxi	72
Graf 18: Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti.....	73