

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářství v 1. ročníku prostřednictvím metod RWCT
Development of reading skills in primary school through RWCT methods

Zuzana Nocarová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj čtenářství v 1. ročníku ZŠ prostřednictvím RWCT metod* 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 14. 4. 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za vstřícné a laskavé vedení, stejně jako za podnětné a cenné rady, které mi byly po celou dobu práce velkou oporou. Velké díky patří také mé rodině za trpělivost, povzbuzení a podporu během celého studia. Svého poděkování si zaslouží i zapojené školy, paní učitelky, děti a jejich rodiče za ochotu a vstřícnou spolupráci při realizaci výzkumu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj čtenářství v 1. ročníku základní školy prostřednictvím metod programu RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*). Hlavním cílem je zjistit, zda a jak může začlenění těchto metod přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků, kteří se nacházejí na počátku své čtenářské dráhy. Teoretická část práce definuje klíčové pojmy, jako jsou čtenářství, čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti a metody RWCT. Opírá se o poznatky z oblasti vývojové psychologie dětí mladšího školního věku a popisuje, jak jejich kognitivní schopnosti ovlivňují vnímání textu a práci s ním. Praktická část je založena na smíšeném výzkumném designu a realizována ve dvou paralelních třídách 1. ročníku. V experimentální třídě A byly během několika měsíců zařazeny RWCT metody v rámci osmi tematických čtenářských lekcí vycházejících z knihy *Knihožrouti*. V kontrolní třídě B probíhala výuka tradičním způsobem bez použití RWCT metod. Výzkum kombinoval dotazníkové šetření mezi rodiči, pretest, posttest, pozorování a rozhovory s vyučujícími. Výsledky ukazují, že žáci ve třídě A prokazovali větší míru samostatnosti, tvořivosti, zájmu o čtení, schopnosti pracovat s textem, vyjadřovat se a přemýšlet nad souvislostmi. Práce dokládá, že RWCT metody mají potenciál efektivně podpořit čtenářství a doporučuje jejich zavedení do praxe na 1. stupni ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

rozvoj čtenářství; čtenářská gramotnost; RWCT; kritické myšlení; čtenářské lekce;
primární vzdělávání; vývojová psychologie

ABSTRACT

This thesis focuses on the development of reading skills in first-grade primary school pupils through the use of methods from the RWCT program (*Reading and Writing for Critical Thinking*). The main aim is to explore whether and how the implementation of these methods can contribute to the development of reading literacy in early readers. The theoretical part defines key terms such as reading, reading literacy, reading skills, and RWCT methods. It draws on findings from developmental psychology to describe how young learners' cognitive abilities influence their perception of and interaction with texts. The empirical part is based on a mixed-method research design and was conducted in two parallel first-grade classes. In the experimental class (Class A), RWCT methods were incorporated into eight structured reading lessons based on the children's book *Knihožrouti* over the course of several months. In the control class (Class B), reading instruction followed a traditional format without the use of RWCT strategies. The research combined a parent questionnaire, a pre-test, a post-test, classroom observation, and interviews with the teachers. The findings indicate that pupils in Class A demonstrated higher levels of independence, creativity, interest in reading, ability to work with texts, express their ideas, and think critically about what they read. The study confirms that RWCT methods have strong potential to support the development of reading literacy and recommends their integration into early primary reading instruction.

KEYWORDS

reading development; reading literacy; RWCT; critical thinking; reading lessons; primary education; developmental psychology

Obsah

Úvod a cíl práce.....	10
Teoretická část.....	12
1 Rozvoj čtenářství	13
1.1 Čtenářská gramotnost	13
1.2 Počáteční čtenářská gramotnost	14
1.3 Roviny čtenářské gramotnosti	15
1.4 Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie	18
1.5 Rozvoj čtenářské gramotnosti v dokumentech vzdělávací politiky	20
1.6 Čtenářství a jeho význam pro děti	21
1.7 Klíčové faktory ovlivňující rozvoj čtenářství a čtenářskou gramotnost.....	22
2 Program <i>Reading and Writing for Critical Thinking</i> (RWCT)	25
2.1 Původ programu RWCT	25
2.2 Cíle programu RWCT	25
2.3 Teoretická východiska programu	26
2.3.1 Čteme s „nečtenáři“	28
2.3.2 Kritické myšlení	29
2.4 Třífázový model učení.....	30
2.5 Vybrané metody a formy RWCT využitelné v 1. ročníku ZŠ.....	31
2.5.1 Brainstorming	31
2.5.2 Dílna čtení	31
2.5.3 Klíčová slova	32
2.5.4 Myšlenková mapa.....	33
2.5.5 Pětilístek	33
2.5.6 Řízené čtení	34

2.5.7	Vennův diagram	34
2.5.8	Zpřeházené věty.....	34
3	Charakteristika žáka 1. ročníku ZŠ ve vztahu k rozvoji čtenářství	36
3.1	Fyzický vývoj	37
3.2	Kognitivní vývoj.....	38
3.3	Vývoj řeči a komunikace	39
3.4	Sociální a emocionální vývoj	40
	Shrnutí teoretických východisek a jejich uplatnění ve výzkumu	42
	Empirická část	43
4	Výzkumné šetření	43
4.1	Design výzkumu	43
4.2	Cíle výzkumné šetření	44
4.3	Výzkumné otázky a hypotéza.....	45
4.4	Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika	47
4.5	Metody sběru dat a jejich analýza	48
5	Dotazník pro rodiče	50
5.1	Čtenářské dovednosti a vztah dítěte ke knihám.....	51
5.2	Podpora čtenářství v rodině a role rodičů.....	53
5.3	Postoje rodičů ke čtení a jeho významu	55
5.4	Čtenářství ve škole – vnímání rodiči	58
5.5	Volnočasové aktivity dítěte ve vztahu ke čtení	59
6	Pretest	62
6.1	Shrnutí pretestových lekcí	65
6.2	Diagnostika žáků / Analýza odpovědí	67
7	Analýza polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími.....	68

7.1	Přístup učitele k rozvoji čtenářství	68
7.2	Metody a strategie výuky čtení.....	70
7.3	Diferencovaný přístup k žákům.....	73
7.4	Hodnocení a sledování pokroku	75
7.5	Čtenářské prostředí a zapojení rodičů	76
7.6	Profesní rozvoj učitele	78
7.7	Shrnutí rozdílů v přístupu učitelky A a učitelky B.....	80
8	Intervence	82
8.1	Čtení očima prvňáčků (brainstorming).....	84
8.1.1	Příprava lekce	84
8.1.2	Realizace lekce	86
8.2	Čtení jako klíč (klíčová slova).....	89
8.2.1	Příprava lekce	89
8.2.2	Realizace lekce	90
8.3	Kdo je to knihomol? (myšlenková mapa).....	93
8.3.1	Příprava lekce	93
8.3.2	Realizace lekce	94
8.4	Únikové cesty (řízené čtení)	97
8.4.1	Příprava lekce	97
8.4.2	Realizace lekce	99
8.5	Já a moje knižní postava (Vennův diagram)	102
8.5.1	Příprava lekce	102
8.5.2	Realizace lekce	104
8.6	Knižní doupě (dílna čtení)	106
8.6.1	Příprava lekce	106

8.6.2	Realizace lekce	107
8.7	Noční výprava do knihovny (Zpřeházené věty)	109
8.7.1	Příprava lekce	109
8.7.2	Realizace lekce	110
8.8	Co pro mě znamená čtení aneb klíč k novým příběhům (pětilístek)	112
8.8.1	Příprava lekce	112
8.8.2	Realizace lekce	114
9	Posttest.....	116
9.1	Shrnutí post testových lekcí.....	119
9.2	Vyhodnocení posttestu	121
10	Vyhodnocení výzkumu.....	124
11	Diskuse a limity práce	127
12	Doporučení pro praxi.....	128
	Závěr.....	130
	Seznam použitých informačních zdrojů	132
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	137
	Seznam příloh	138

Úvod a cíl práce

Čtenářská gramotnost představuje jednu z klíčových kompetencí, kterou je důležité rozvíjet již od počátku školní docházky. Právě v tomto období si děti budují nejen základní dovednosti potřebné k porozumění textu, práci s informacemi a samotnému myšlení, ale zároveň svůj vztah ke knihám a ke čtení jako takovému. Kvalitní základy v oblasti čtenářství ovlivňují nejen další vzdělávání žáka, ale také jeho uplatnění a úspěšnost v profesním i osobním životě.

Tato diplomová práce se zaměřuje na rozvoj čtenářství u dětí v 1. ročníku základní školy s pomocí vybraných metod programu *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT). Cílem práce je zhodnotit, jak mohou tyto metody podpořit čtenářskou gramotnost u nejmladších žáků a jaký mají vliv na jejich zapojení do čtení, porozumění textům i vytváření pozitivního vztahu ke čtení. Právě podpora vnitřní motivace a osobního prožitku při práci s textem je chápána jako klíčový předpoklad pro to, aby se z dětí stali celoživotní čtenáři.

Metody RWCT vycházejí z konstruktivistického pojetí a kladou důraz na aktivní zapojení žáků, rozvoj kritického myšlení, spolupráci a práci s textem. Jejich využití již v prvních školních letech může zásadně přispět nejen ke kultivaci čtenářských dovedností, ale i k vytváření smysluplného a osobního vztahu ke čtení, který je podle mého názoru pro čtenářství zásadní.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část vymezuje základní pojmy související se čtenářstvím a čtenářskou gramotností, popisuje jejich význam a analyzuje faktory, které ovlivňují čtenářský rozvoj dětí mladšího školního věku. Zvláštní pozornost je věnována metodám RWCT, které lze efektivně využít již v 1. ročníku, a to jak pro rozvoj dovedností, tak pro podporu čtenářského postoje. Vzhledem k tomu, že úspěšná podpora čtenářství v tomto věku vyžaduje porozumění vývojovým potřebám dítěte, věnuje se text také psychologickým a pedagogickým charakteristikám prvňáků, které je třeba zohlednit při volbě vhodných postupů a forem práce.

Empirická část práce se zaměřuje na konkrétní výzkumné šetření realizované ve dvou třídách 1. ročníku základní školy v průběhu školního roku 2024/2025. Výzkum byl veden formou

smíšeného designu a kombinoval kvantitativní i kvalitativní přístup. Jeho cílem bylo ověřit, zda a jak může cílené využití metod RWCT ovlivnit rozvoj čtenářství v počáteční fázi školní docházky. V jedné ze sledovaných tříd byla zavedena intervence formou osmi čtenářských lekcí, které vycházely z principů RWCT a byly vedeny autorkou práce; druhá třída sloužila jako kontrolní skupina bez cíleného rozvoje čtenářství těmito metodami. Součástí výzkumu bylo také dotazníkové šetření mezi rodiči, pretest a posttest čtenářských dovedností a rozhovory s oběma vyučujícími.

Na základě vlastní pedagogické zkušenosti a aktivní účasti na výuce jsem přesvědčena, že právě první ročník základní školy je klíčovým obdobím pro utváření čtenářských návyků, vztahu ke knihám i vnitřní motivace. Domnívám se, že pokud chceme u žáků podpořit skutečný zájem o čtení a probouzet jejich zájem a vnitřní chuť číst, měli bychom jim nabídnout prostor pro tvořivost, přemýšlení, sdílení a hledání smyslu v textech, se kterými pracují. Právě metody RWCT k tomu poskytují přirozené a podpůrné prostředí. **Cílem této práce je proto ověřit, zda a jak může využití RWCT metod v 1. ročníku základní školy podpořit rozvoj čtenářství u nejmladších žáků, a to jak v oblasti jejich vztahu ke čtení a čtenářské motivace, tak i v rovině základní čtenářské gramotnosti.** Tato práce tak nepředstavuje pouze výzkumný příspěvek, ale i osobní reflexi mého přesvědčení, že čtení může být nejen prostředkem učení, ale také hlubokou, vnitřně prožívanou zkušeností, která formuje dětskou osobnost a obohacuje celý jejich svět.

Teoretická část

Cílem teoretické části práce je objasnit klíčové aspekty rozvoje čtenářství u žáků 1. ročníku základní školy a vytvořit teoretický rámec pro následnou empirickou část. Nejprve jsou definovány základní pojmy, zejména čtenářská gramotnost, a popsán její význam pro osobnostní a vzdělávací rozvoj žáků mladšího školního věku. Dále se věnuji vybraným faktorům, které ovlivňují schopnost dětí číst a porozumět textu.

Zvláštní pozornost je věnována programu *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT) a jeho metodám, které vycházejí z konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Tyto metody nabízí efektivní přístupy k rozvoji čtenářských dovedností.

Závěrečná část teoretické kapitoly se zaměřuje na vývojové charakteristiky dětí v 1. ročníku. S ohledem na fyzický, kognitivní, jazykový a sociálně-emocionální vývoj je zde popsáno, jaké specifické předpoklady mají žáci v tomto věku.

1 Rozvoj čtenářství

Rozvoj čtenářství zahrnuje nejen osvojení čtenářských dovedností, ale zejm. budování pozitivního vztahu ke čtení. Vykoukalová a Wildová (2012) ve své publikaci zmiňují, že výzkumy opakovaně potvrzují, že právě spojení technické stránky čtení s motivací a zájmem o četbu je klíčové pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Právě pozitivní vztah ke čtení může významně ovlivnit, zda se dítě stane aktivním a samostatným čtenářem, nebo zda bude čtení vnímat pouze jako školní povinnost.

Tento proces však není omezen pouze na školní prostředí – čtenářství je komplexní oblast, jejíž rozvoj je podmíněn součinností celé řady faktorů. Nezastupitelnou roli hraje škola a práce učitelů, ale nelze opomenout ani vliv rodinného prostředí, společenského klimatu, mediální nabídky nebo podpory ze strany veřejných institucí. Jak uvádí Zachová (2014, s. 4): „Problematika čtenářství a čtenářské kultury zdaleka není záležitostí úzké skupiny odborníků, knihovníků a učitelů, školy a způsobu vzdělávání, ale i rodičů a politiků. Obecně odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa.”

Při rozvoji čtenářství v 1. ročníku základní školy je proto důležité nejen cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti, ale současně vytvářet prostředí, které podporuje pozitivní postoj ke knihám a čtení jako přirozené a smysluplné součásti života dítěte. V tomto směru sehrává klíčovou roli učitel, který může prostřednictvím vhodných metod a aktivit vytvořit prostor pro vnitřní zapojení žáka, jeho tvořivost, prožitek a sdílení čtenářských zkušeností.

1.1 Čtenářská gramotnost

Definice čtenářské gramotnosti se může mírně lišit od různých autorů a výzkumných institucí. V rámci mezinárodního šetření PISA ji Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) definuje jako schopnost porozumět, používat a reflektovat texty s cílem dosažení vlastních cílů, rozvoje osobního potenciálu a aktivní účasti ve společnosti (2023, s. 271). Tato definice však reflektuje především takové složky, které lze testovat, a nezahrnuje širší spektrum dovedností a postojů spojených s čtenářskou gramotností.

V reakci na tuto skutečnost odborný panel VÚP, složený z učitelů základních škol a vědeckých pracovníků, doplnil pojem čtenářské gramotnosti o postoj a hodnoty v oblasti čtení. V celém znění: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost

člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.” (Altmanová et al., 2011, s. 8) Toto širší pojetí zahrnuje nejen dovednost porozumět textu, ale i další složky, jako je vztah ke čtení, metakognitivní schopnosti nebo sdílení čtenářských zkušeností (Vykoukalová a Wildová, 2013; Wildová, 2005).

Při terminologickém vymezení čtenářské gramotnosti je důležité zdůraznit, že se nejedná pouze o schopnost plynule číst a porozumět textu. Jak uvádí Laufková (2018), čtenářsky gramotný jedinec je aktivní čtenář. Je vnitřně motivovaný ke čtení, vyhledává příležitosti ke čtení pro různé účely a čtení mu přináší potěšení. V případě, že textu nerozumí, dokáže využít vhodné strategie, které mu pomohou porozumění zlepšit. Zároveň je schopen text reflektovat a kriticky zhodnotit. Wildová (2005) ve svém pojetí zdůrazňuje nejen kvalitu a kvantitu čtenářského výkonu, ale také schopnost efektivně pracovat s textem – vyhledávat informace, analyzovat je, syntetizovat a aplikovat v praxi. Obě autorky tak společně ukazují, že čtenářská gramotnost zahrnuje, jak technickou způsobilost číst, tak hlubší porozumění textu, kritické myšlení a jeho smysluplné využití v různých životních situacích.

Tento širší rámec doplňuje také Nešněrová (2018, s. 9), která popisuje čtenářskou gramotnost jako „tvořivý a interaktivní proces, ve kterém rozlišuje tři aspekty, které se uplatňují při čtení – účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje”.

Z uvedených definic vyplývá, že čtenářská gramotnost představuje komplexní a dynamický koncept, jenž zahrnuje nejen schopnost porozumět a pracovat s textem, ale také celkové postoje, hodnoty a metakognitivní dovednosti, které zásadně ovlivňují vztah jednotlivce ke čtení. Nelze ji zjednodušit výhradně na dovednost dekodování textu, neboť její podstata spočívá v aktivním a reflexivním přístupu ke čtení, který podporuje osobní rozvoj, vzdělávání a každodenní fungování ve společnosti. Důraz na motivaci a schopnost aplikovat získané informace v praxi dokládá, že čtenářská gramotnost je nezbytným nástrojem celoživotního učení a aktivní účasti jednotlivce ve společnosti.

1.2 Počáteční čtenářská gramotnost

Období rozvoje čtenářské gramotnosti je zpravidla spojováno s povinnou školní docházkou, během níž si žáci postupně osvojují dovednosti nezbytné pro samostatné, funkční

a smysluplné čtení. Tomuto procesu předchází fáze tzv. čtenářské pregramotnosti, které zahrnuje rané zkušenosti dítěte s jazykem a knihami. Podle Wildové (2005) je nezbytné označit etapu vstupu dítěte do školy a počáteční rozvoj čtení a psaní označit samostatnou, protože je výrazně odlišná od dalších fází čtenářského vývoje. V tomto ohledu lze konstatovat, že období počáteční čtenářské gramotnosti, a tedy i samotného počátečního čtení, spadá převážně do 1. a 2. ročníku školní docházky.

Počáteční čtenářská gramotnost představuje klíčovou etapu ve vzdělávání dítěte, během níž se rozvíjí nejen technika čtení, ale i psaní, vyjadřovací schopnosti a aktivní poslech. Nejedná se přitom pouze o zvládnutí mechanického čtení, ale o jeho funkční využití v každodenním životě a v širší celoživotní perspektivě. Jak uvádějí Vykoukalová a Wildová (2013), klíčovým aspektem této fáze je budování pozitivního vztahu ke čtení a rozvoj návyku vnímat čtení jako prostředek komunikace a vzdělávání.

Dle autorů (Metelková, 2013; Vykoukalová a Wildová, 2013; Wildová, 2005) není počáteční čtenářská gramotnost omezena pouze na čtení a psaní, ale úzce souvisí i s dalšími jazykovými a kognitivními dovednostmi, jako jsou naslouchání, vyjadřování a myšlení. V návaznosti na to lze konstatovat, že osvojení techniky čtení by mělo plynule přecházet v zautomatizovanou činnost, která dále umožní žákům dekodovat významy, tj. „přiřazovat slovům patřičný obraz, což výrazně ovlivňuje porozumění textu” (Metelková, 2013, s. 32). Tento fakt naznačuje, že termín počáteční čtenářská gramotnost vyjadřuje širší koncept než jen počáteční čtení a psaní. Podle Wildové (2005) jde o rozvoj základních jazykových kompetencí, které tvoří základ pro budoucí dosažení tzv. gramotnostních kompetencí.

Počáteční gramotnost tedy představuje klíčové období, během něhož se u dětí rozvíjí nejen technika čtení, ale i širší jazykové dovednosti, porozumění textu a vztah ke čtení. Nejde pouze o mechanické osvojení čtení a psaní, ale o postupný rozvoj gramotnosti jako základního nástroje pro celoživotní učení a komunikaci.

1.3 Roviny čtenářské gramotnosti

Šlapal et. al (2012, s. 10) uvádí, že čtenářská gramotnost zahrnuje šest vzájemně propojených rovin, z nichž každá hraje nezastupitelnou roli při jejím rozvoji.

Jedná se o:

1. vztah ke čtení,
2. doslovné porozumění,
3. vysuzování,
4. metakognici,
5. sdílení a
6. aplikaci.

Vztah ke čtení hraje klíčovou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti, neboť právě vnitřní motivace a radost z četby jsou předpokladem k jejímu efektivnímu rozvoji. Dítě by mělo být přirozeně vedeno k tomu, aby prohlížení knih, naslouchání příběhům i vlastní čtenářská činnost patřily mezi jeho oblíbené aktivity. Prožitek z četby by měl být komplexní – měl by zapojovat různé smysly, rozvíjet fantazii a podněcovat tvořivost. Zásadní je rozvíjet vnitřní motivaci, která vede k přirozené touze číst, prožívat příběhy a tvořit vlastní vyprávění. Právě potěšení z četby a vnitřní potřeba číst tak tvoří základy čtenářské identity (Altmanová, 2011; Košťálová, 2010; Laufková, 2018; Laufková a kol., 2020; Šlapal et al., 2012).

Doslovné porozumění spočívá ve schopnosti dekodovat psaný text a porozumět jeho obsahu na základě předchozích znalostí a zkušeností. Dítě si osvojuje základní dovednosti jako orientace v textu, porozumění významu slov a vět a schopnost reprodukovat sdělené informace (Altmanová, 2011; Košťálová, 2010; Šlapal et al., 2012).

Vysuzování zahrnuje schopnost čtenáře vyvozovat závěry z přečteného textu, hledat souvislosti, kriticky jej hodnotit a interpretovat autorovy záměry. Čtenář propojuje získané informace se svými předchozími znalostmi a zkušenostmi nebo s informacemi z jiných zdrojů, čímž nachází souvislosti a rozvíjí hlubší porozumění textu. Schopnost pracovat s dříve osvojenými poznatky v nových souvislostech tak podporuje rozvoj analytického a kritického myšlení (Altmanová, 2011; Košťálová, 2010; Laufková, 2018; Laufková a kol., 2020; Šlapal et al., 2012)

Metakognice v oblasti čtenářské gramotnosti je „dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení“ (Košťálová, 2010, s. 14). Zahrnuje schopnost vědomě si vybírat texty a přizpůsobovat způsob jejich čtení podle konkrétního

cíle. Součástí metakognitivních dovedností je také sledování a vyhodnocování vlastního porozumění textu a cílené využívání strategií ke zlepšení čtenářského porozumění. Čtenář si například klade otázky k textu, předvídá jeho obsah, shrnuje klíčové myšlenky nebo si vyjasňuje nejasné části během čtení. Tato schopnost mu zároveň pomáhá překonávat překážky spojené s obtížností obsahu či složitostí jazykového vyjádření a vede k efektivnějšímu a hlubšímu porozumění textu (Altmanová, 2011; Košťálová, 2010; Laufková, 2018; Laufková a kol., 2020; Šlapal et al., 2012).

Sdílení jako rovina čtenářské gramotnosti zdůrazňuje sociální aspekt čtení. Dítě by mělo být schopné vyjadřovat své dojmy, myšlenky a pocity z četby a diskutovat o přečteném s ostatními. Tento proces zahrnuje nejen výměnu osobních dojmů, ale také porovnávání vlastního pochopení textu se společensky sdílenými interpretacemi, vnímání shod a zamyšlení se nad rozdíly. Sdílení čtenářských zkušeností tak přispívá k hlubšímu porozumění textu, rozvíjí schopnost reflektovat vlastní čtení a podporuje dialog o literatuře v širším kontextu (Altmanová, 2011; Košťálová, 2010; Laufková, 2018; Laufková a kol., 2020; Šlapal et al., 2012).

Aplikace představuje praktické využití čtenářských dovedností v běžném životě. Čtenářsky gramotný jedinec dokáže nejen porozumět textu, ale také jeho obsah reflektovat a využít v komunikaci. Četba se tak stává nástrojem osobního růstu, zdrojem poznání a prostředkem pro orientaci ve světě (Altmanová, 2011; Košťálová, 2010; Laufková, 2018; Laufková a kol., 2020; Šlapal et al., 2012).

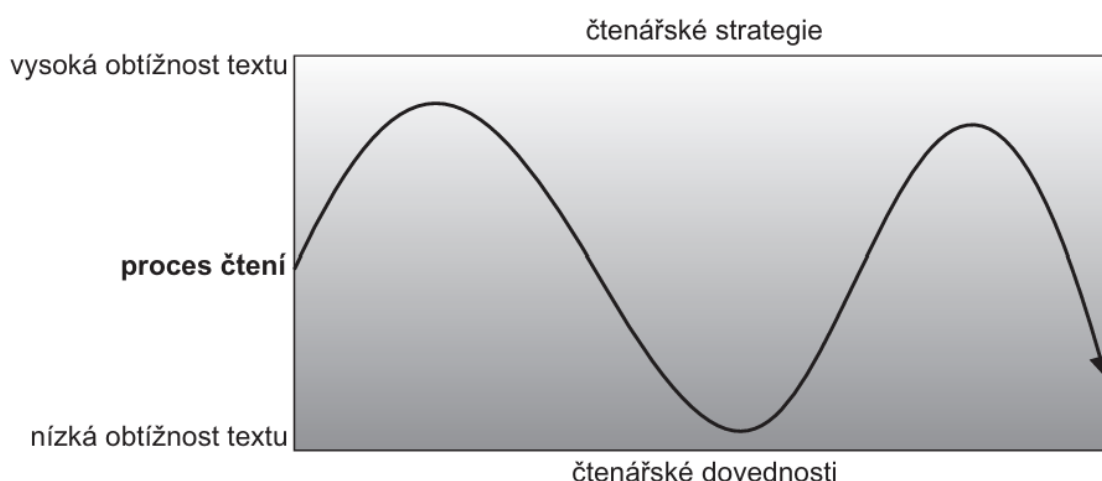
Na základě výše uvedených poznatků je patrné, že čtenářská gramotnost představuje komplexní koncept, jehož jednotlivé složky se vzájemně doplňují. Nelze ji redukovat pouze na mechanické zvládnutí čtení; je nezbytné ji vnímat jako komplexní proces, jenž zahrnuje nejen porozumění textu, ale také schopnost aktivně s textem pracovat, reflektovat jej a aplikovat získané informace v různých kontextech. Každá z šesti rovin – *vztah ke čtení, doslovné porozumění, usuzování, metakognice, sdílení a aplikace* – hraje nenahraditelnou roli v utváření čtenářsky gramotného jedince, který je schopen nejen číst s porozuměním, ale rovněž kriticky hodnotit texty, sdílet své čtenářské zkušenosti a přenášet získané poznatky do svého každodenního života.

1.4 Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie

Čtení není pouhým mechanickým procesem, nýbrž komplexní činností, která vyžaduje aktivní zapojení čtenáře. Pro úspěšné porozumění textu je nezbytné nejen správně dekódovat slova, ale také s textem efektivně pracovat. Rozvoj čtenářských schopností proto zahrnuje řadu procesů, které společně přispívají k hlubšímu porozumění a smysluplnému využití informací.

Čtenářské dovednosti a strategie spolu úzce souvisejí – dovednosti představují základ pro plynulé čtení, zatímco strategie umožňují hlubší porozumění a efektivní práci s textem. Čtenářské dovednosti lze chápat jako automatizované činnosti, které probíhají bez vědomé kontroly, zatímco čtenářské strategie představují vědomé procesy, které čtenář cíleně aplikuje při zpracování složitějších textů. Úspěšný čtenář dokáže flexibilně kombinovat a přizpůsobovat strategie konkrétním situacím, což mu umožňuje nejen lepší porozumění textu, ale také aktivní práci s ním (Najvarová, 2010; Vicherková a Řeřichová, 2016; Whitcroft, 2015).

Pro lepší znázornění vztahu mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi využijí schéma Najvarové (2010, s. 52), které přehledně ukazuje vztah mezi zmiňovanými dovednostmi a strategiemi – „pokud je text subjektivně vnímán jako obtížný a čtenářské dovednosti selhávají, pak čtenář při čtení zapojuje čtenářské strategie a hledá způsob, jak textu porozumět”.



Obrázek 1 – Vztah mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi; zdroj: Najvarová (2010, s. 52)

Čtenářské dovednosti tedy představují základní předpoklad pro porozumění textu a efektivní práci s informacemi. Najvarová (2010, s. 51) je definuje jako „automatické činnosti, které ústí v dekodování textu a porozumění“. Zároveň dodává, že jsou charakteristické rychlostí, plynulostí, efektivitou a většinou probíhají bez vědomé pozornosti. Autorky Vicherková a Řeřichová (2016) dále zdůrazňují, že tyto dovednosti jsou klíčové nejen pro osobní a sociální rozvoj jedince, ale i pro jeho úspěšné fungování ve společnosti.

Pokud však běžné čtenářské dovednosti nestačí, čtenář využívá **čtenářských strategií**. Podle Najvarové (2010, s. 51) se jedná o „záměrné postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu“. Podobně je chápe i Whitcroft (2015, s. 40), která je navíc řadí mezi kognitivní strategie. Tyto postupy jsou podle ní „záměrné a vědomé, lidským okem nepozorovatelné postupy, které vedou k určitému cíli a které máme pod kontrolou. Zahrnují v sobě metakognitivní složku, díky níž celý proces monitorujeme a vyhodnocujeme.“

Kritérium	Čtenářské dovednosti	Čtenářské strategie
Charakter	Automatické, nevědomé	Záměrné, vědomě řízené
Funkce	Zajišťují technické zvládnání čtení (<i>dekodování</i>)	Podporují hlubší porozumění a překonávání obtíží
Úroveň vědomí	Probíhají bez soustředěného řízení	Vyžadují vědomou aktivaci a volbu
Flexibilita	Stabilní, málo přizpůsobitelné	Flexibilní, mění se podle typu textu a cíle čtení
Příklady	Rozpoznávání slov, plynulé čtení, orientace v textu	Předvídání, kladení otázek, shrnování, vyjasňování
Role v porozumění	Nutný základ pro další práci s textem	Umožňují zpracování složitějších textů, rozvoj kritického myšlení

Tabulka 1 – Porovnání čtenářských dovedností a čtenářských strategií; zdroje: Najvarová (2010), Whitcroft (2015); vytvořila: autorka diplomové práce

Zatímco čtenářské dovednosti umožňují plynulé a efektivní čtení, strategie slouží k překonávání náročných pasáží textu, organizaci informací a aktivnímu přemýšlení

o obsahu. Úspěšný čtenář je proto schopen flexibilně kombinovat různé strategie v závislosti na potřebě, čímž zvyšuje svou schopnost porozumění.

1.5 Rozvoj čtenářské gramotnosti v dokumentech vzdělávací politiky

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) představuje klíčový dokument vzdělávací politiky České republiky, který vymezuje obsah, cíle a výstupy základního vzdělávání.

V základním českém kurikulárním dokumentu závazném pro vzdělávání žáků základních škol, tedy RVP ZV, se pojem čtenářská gramotnost neobjevoval a její rozvoj nebyl řešen jako dlouhodobý cíl vzdělávání. Přestože práce s textem a rozvoj čtenářských dovedností byly součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, čtenářská gramotnost jako samostatná kompetence nebyla v kurikulu vymezena (Laufková, 2018; MŠMT, 2023; Šlapal et al., 2012).

Jak uvádí Laufková (2018, s. 29): „Výsledky analýzy RVP ukazují, že čtenářská gramotnost stále nefiguruje jako významný cíl základních kurikulárních dokumentů.” Přesto se některé její složky v RVP ZV a RVP SOV objevují, zejména s důrazem na získávání a zpracování informací. Naopak nejméně je akcentován rozvoj vztahu ke čtení, podpora radosti z četby a sdílení čtenářských zážitků – tedy aspektů, které jsou pro čtenářskou gramotnost klíčové. Tímto se potvrzuje, že ačkoli byly některé aspekty čtenářské gramotnosti součástí výuky, její rozvoj nebyl v RVP ZV 2023 systematicky pojímán jako jeden z hlavních vzdělávacích cílů (Laufková, 2018; MŠMT, 2023).

Zásadní změnu přináší až revize RVP pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání schválená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 30. prosince 2024. Tyto změny reflektují aktuální potřeby společnosti a jsou v souladu s cíli Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Od září 2025 mají základní školy možnost začít pracovat s novým RVP ZV, přičemž jeho plošné zavedení je plánováno na školní rok 2027/2028 (MŠMT, 2025).

Nově se mezi základními gramotnostmi objevují gramotnosti čtenářská a pisatelská. Tyto dvě gramotnosti tvoří základ pro rozvoj všech klíčových kompetencí nejen ve školním

vzdělávání, ale i v osobní životě mimo školu. Umožňují žákům získávat poznatky z různých zdrojů, rozvíjet kritické myšlení a emoční vnímání (MŠMT, 2024).

Ve znění nového RVP ZV (MŠMT, 2025, s. 27) se uvádí: „Čtenářství a pisatelství je klíčovým faktorem úspěchu ve vzdělávání. Je základem schopnosti porozumět textům, získat a sdílet prožitky, efektivně zpracovávat informace, prezentovat poznatky, ale také vyjadřovat a uspořádávat své myšlenky nebo reflektovat pocity. Tak je čtenářská a pisatelská gramotnost základním předpokladem procesu učení i rozvoje žákovy osobnosti. K základům gramotnosti patří také zvědomování a rozvíjení vlastních čtenářských a pisatelských postupů, dovedností a strategií. Podmínkou úspěchu je vždy i rozvoj žákova vztahu k činnosti čtení a psaní a jeho rostoucí vědomí o tom, že je čtenářem a pisatelem, a to jak ve škole, tak po celý život.”

Tento přístup se opírá o několik klíčových složek, které mají vést nejen k porozumění a tvorbě textů, ale také k rozvoji identity žáka jako čtenáře a pisatele. Konkrétně se jedná o následující oblasti (MŠMT, 2025):

- Vztah ke čtení a čtenářství, psaní a pisatelství,
- Budování porozumění v četbě a v procesu psaní,
- Kritické čtení a psaní,
- Porozumění vlastnímu čtení, čtenářství, psaní a pisatelství.

Revize RVP ZV 2025 tak přináší zásadní posun v chápání čtenářské gramotnosti jako klíčové dovednosti. Zatímco v předchozích verzích dokumentu nebyla čtenářská gramotnost explicitně vymezena, nové RVP ji zahrnuje mezi vzdělávací priority. Tento nový rámec vytváří prostor pro hlubší a systematictější práci se čtením na všech stupních základního vzdělávání – včetně 1. ročníku.

1.6 Čtenářství a jeho význam pro děti

Čtenářství hraje klíčovou roli ve vývoji dítěte – nejen z hlediska jazykového rozvoje, ale také jako prostředek k poznávání světa a sebe sama. Metelková (2013, s. 33) vymezuje pojem čtenářství jako „soustavnou, dlouhodobou aktivitu, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku”. Jde tedy o proces, který přesahuje školní prostředí a zasahuje do celkového utváření osobnosti.

Význam čtenářství však sahá i za hranice samotného čtení. Altmanová (2011, s. 5) zdůrazňuje, že „Čtenářství pomáhá také osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování lidí.” Pravidelná práce s knihou přispívá k rozvoji slovní zásoby, myšlení, koncentrace a dalších kognitivních schopností. Zároveň ale posiluje hodnotové postoje, empatii, představivost a schopnost kriticky uvažovat o sobě i o světě kolem.

Učitelé, kteří vnímají čtení jako důležitou součást nejen své profese, ale i osobního života, dokážou tuto vášeň přenést i na žáky. Děti velmi citlivě vnímají autenticitu učitelova přístupu a jeho nadšení pro literaturu, což může zásadně ovlivnit jejich vlastní čtenářský postoj. Právě takoví pedagogové hrají klíčovou roli v podpoře čtenářství a formování pozitivního vztahu ke čtení (Altmanová, 2011).

Čtenářství lze z mého pohledu vnímat jako přirozenou a dlouhodobě se rozvíjející součást života dítěte, která přesahuje rámec formální výuky. Nejde jen o schopnost číst, ale především o způsob, jakým dítě objevuje svět, rozvíjí své myšlení, emoce i mezilidské vztahy. Čtenářství chápou jako prostor pro vnitřní růst, sdílení, tvořivost a hledání smyslu – jako proces, jenž začíná důvěrou, podněty a radostí a může zásadně ovlivnit životní směřování dítěte i jeho vnímání sebe sama.

1.7 Klíčové faktory ovlivňující rozvoj čtenářství a čtenářskou gramotnost

Čtenářství představuje komplexní dovednost, která je výsledkem souhry celé řady vzájemně se ovlivňujících faktorů, včetně individuálních schopností dítěte, jeho motivace, rodinného zázemí, školního prostředí a přístupu učitele. V prvním ročníku, kdy se u dětí utvářejí základy čtenářské gramotnosti, hraje důležitou roli nejen samotný vyučovací proces, ale také motivace a podpora. Nelze opomenout, že intenzita a dopad jejich vlivu se u každého jedince liší. Jak konstatují Vykoukalová a Wildová (2013), výsledná kvalita čtenářské gramotnosti je vždy výsledkem aktuální kombinace různých faktorů.

Význam těchto vlivů potvrzují i současné výzkumy. Například zpráva *Children and Young People's Reading in 2024* (Clark et al., 2024), do níž se zapojilo více než 76 000 dětí ve věku 8–18 let, ukazuje na alarmující pokles čtenářské aktivity a u dětí a mladistvých. Pouze 34,6 % dětí uvedlo, že si v roce 2024 čtení ve volném čase užívá, což je nejnižší hodnota od roku 2005.

Ucelený pohled na to, jak se konkrétní oblasti podílejí na rozvoji čtenářské gramotnosti, nabízí následující schéma. Zachycuje nejen faktory osobnostní a vývojové, ale i vlivy prostředí a kvality textů, s nimiž dítě pracuje.



Obrázek 2 – Determinanty aktuální úrovně čtenářské gramotnosti; zdroj: Vykoukalová a Wildová (2013, s. 34)

Pro rozdělení faktorů ovlivňujících čtenářství volím členění podle Vykoukalové a Wildové (2013), které poskytuje přehlednou strukturu umožňující lépe pochopit různé aspekty tohoto procesu, tj. rozdělení na vnitřní a vnější faktory. Stejné rozdělení využívají také Metelková (2013), Najvarová (2008) a Wildová (2005), přičemž Najvarová (2008) i Wildová (2005) používají latinské označení těchto kategorií, tedy *endogenní* (vnitřní) a *exogenní* (vnější) faktory. Tímto způsobem zdůrazňují vzájemné působení těchto faktorů na rozvoj čtenářství.

Vnější faktory zahrnují zejména sociokulturní a ekonomické prostředí, které na dítě působí převážně dlouhodobě. Nejvýznamnější jsou vlivy rodiny, jejího bezprostředního sociálního okolí a prostředí školy. Podle Vykoukalové a Wildové (2013) mezi vnější faktory patří také faktory textové – tedy kvalita a přístupnost textů, jejich tematika a jazyková náročnost.

I tyto prvky však často interagují s vnitřními faktory, například s motivací či emocionálním nastavením dítěte.

Naopak **vnitřní faktory** se soustředí na individuální charakteristiky dítěte – jeho schopnostem, dovednostem, osobnostním rysům, předchozím zkušenostem a vývojovým specifikům (Vykoukalová a Wildová, 2013).

Rozvoj čtenářství je výsledkem dynamické interakce obou typů faktorů, přičemž každý z nich přispívá k formování čtenářských návyků a postojů specifickým způsobem. Zatímco vnější faktory, jako je rodinné a školní prostředí, mohou vytvářet příznivé podmínky pro čtení, vnitřní faktory určují, jak efektivně jsou tyto podmínky dítětem využívány. Je tedy klíčové rozvíjet nejen technické dovednosti spojené s čtením, ale také aktivně podporovat motivaci, čtenářské sebevědomí a vytvářet pozitivní vztah ke čtení, které jsou klíčové pro dlouhodobý rozvoj čtenářství.

2 Program *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT)

Reading and Writing for Critical Thinking (zkráceně RWCT), v překladu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, je vzdělávací program zaměřený na rozvoj kritického myšlení žáků prostřednictvím specifických výukových metod a strategií. Vzhledem k tomu, že klade důraz na aktivní zapojení žáků a rozvoj jejich kritického myšlení, je v prostředí primární školy nezbytné zohlednit věkové a individuální zvláštnosti dětí mladšího školního věku. To zahrnuje využívání různorodých přístupů a strategií, které odpovídají individuálním potřebám žáků (Tomková, 2007). Jak uvádí Tomková (2007, s. 9), vhodně zvolenými metodami lze „naplňovat všechny čtyři pilíře vzdělávání, tj. učit se být, poznávat, žít společně i jednat“. Právě tato komplexní orientace RWCT na rozvoj osobnosti žáka umožňuje efektivní propojení poznávacích, sociálních i hodnotových aspektů učení a činí z programu významný nástroj pedagogické praxe (Tomková, 2007).

2.1 Původ programu RWCT

Program RWCT vznikl v roce 1997 ve Spojených státech amerických pod záštitou Společnosti pro demokratické vzdělávání. V České republice byl poprvé představen již o rok později. Od té doby je u nás dále rozvíjen, a to pod názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* občanským sdružením Kritické myšlení. Tato organizace se dodnes aktivně věnuje šíření povědomí o programu RWCT, organizaci školení a metodické podpoře pedagogů (Steele et al., 2007a; Šlapal et al., 2012; Tomková, 2007).

2.2 Cíle programu RWCT

Program RWCT si podle Tomkové (2007, s. 11) stanovuje cíle na více úrovních: „podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání a školní výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů, kteří budou účinně směřovat k rozvoji kriticky myslících a společensky odpovědných lidí, schopných celoživotně se vzdělávat“.

Tomková (2007) dále zdůrazňuje, že k naplnění těchto cílů je nezbytné vést žáky k samostatnému myšlení, schopnosti věcně argumentovat, diskutovat o problémech, respektovat odlišné názory a efektivně spolupracovat. Program RWCT proto usiluje o to, aby se žáci stávali aktivními čtenáři a samostatně myslícími jednotlivci, kteří dokážou

nahlížet na svět z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a aktivně se zapojují do učení s vnitřní motivací.

Důležitou součástí tohoto procesu je rozvoj kritického myšlení, odpovědnosti za vlastní vzdělávání a schopnosti reflektovat svět kolem sebe. Smyslem programu tak není pouze rozvoj čtenářské gramotnosti, ale i podpora aktivního občanství a celoživotního učení (Kritické myšlení, bez data).

2.3 Teoretická východiska programu

Program RWCT se opírá o tři hlavní principy, které definují jeho pedagogické směřování a vzdělávací filozofii: *pedagogický konstruktivismus, učení se psaním a čtením a kooperativní myšlení* (Tomková, 2007).

Myšlenky **pedagogického konstruktivismu** tvoří zásadní koncepční rámec programu RWCT. Ovlivňuje nejen pojetí učení, ale i samotné role učitele a žáka. Tento přístup vychází z přesvědčení, že „poznávání je aktivní proces a samo poznání není otisk poznávaného, ale výtvor, konstrukt, že poznání je konstruované“ (Tomková, 2007, s. 18). Konstruktivismus tedy klade důraz na aktivní zapojení žáka, který se učí ve smysluplných souvislostech a v návaznosti na své dosavadní zkušenosti (Tomková, 2007).

Průcha et al., (2013) poukazují na to, že konstruktivismus zdůrazňuje aktivní roli žáka při osvojování nových poznatků, dovedností a postojů. Učící se jedinec je veden k tomu, aby objevoval, diskutoval, pracoval s vlastními prekoncepty a reflektoval své učební procesy. „Uvědomuje si své myšlenkové a učební procesy, v učení nachází smysl a stává se za své učení spoluzodpovědným“ (Tomková, 2007, s. 19). Učení se tak individualizuje a diferencuje. Učitel zde nefiguruje pouze jako předavatel vědomostí, ale jako průvodce a facilitátor (Průcha et al., 2013; Tomková, 2007).

Tento model výuky se zásadně liší od tradičního transmisivního přístupu, v němž je žák pouhým pasivním příjemcem předávaných poznatků. Konstruktivistická pedagogika naproti tomu podporuje aktivní zapojení, rozvoj kritického myšlení a hledání smyslu v učivu, čímž přirozeně koresponduje s cíli programu RWCT.

Dalším klíčovým principem, na němž je program RWCT postaven, je **učení se psaním a čtením**. Jazyk – jak v mluvené, tak psané podobě – je zde vnímán jako zásadní nástroj

myšlení a učení. Slouží nejen ke sdílení informací, ale také k jejich strukturování, zpracovávání a kritickému zhodnocení.

Psaní je v pojetí autorů RWCT chápáno jako prostředek rozvoje kritického myšlení, neboť „umožňuje zaznamenávat myšlenky a představy ve stavu zrodu, následně je zkoumat a přemýšlet o případných alternativách. Hledáním nejpřesnějšího vyjádření myšlenky si dále ujasňujeme, co vlastně chceme říci – psaní je jako konverzace, kterou člověk vede sám se sebou” (Steele et al., 2007f, s.7). Zatímco psaní pomáhá žákům formulovat vlastní myšlenky, čtení jim poskytuje podněty k jejich dalšímu rozvoji a kritickému přehodnocení.

Proces čtení je v rámci programu RWCT založen na několika klíčových principech. Převzato doslovně z publikace Steele et al. (2007e, s. 7):

- Čtení je základním prostředkem k získávání informací po celý lidský život.
- Nestačí naučit se číst. Žáci se musí učit číst přemýšlivě.
- Čtení je prostředkem přemýšlení a učení, není jen předmětem studia.
- Čtení a čtenářská odezva na přečtené jsou cestou ke kritické analýze textu.
- Učit se obsahu jednotlivých předmětů ve škole obvykle vyžaduje samostatné přemýšlivé čtení. Proto pochopení procesů čtení může u žáků zlepšit porozumění tomu, co se učí, a také jejich schopnosti analyzovat obsah učiva.
- Existuje přímé spojení mezi čtením a psaním. Pochopení spojnice mezi čtením a psaním zlepšuje učení.

Kooperativní učení představuje třetí klíčový princip programu RWCT. Je považováno za zásadní prvek rozvoje kritického myšlení, neboť vychází z předpokladu, že myšlení je přirozeně sociální proces. Dochází k němu tehdy, když žáci ve dvojicích nebo menších skupinách společně řeší úkoly, zkoumají dané téma nebo hledají nová řešení (Steele et al., 2007d).

Program RWCT proto staví na následujících principech kooperativního učení: „pozitivní vzájemná závislost, individuální zodpovědnost, různorodé složení skupin, společné vedení, bezprostřední učení se sociálním dovednostem, pozorování a zasahování ze strany učitele a efektivní skupinová práce” (Tomková, 2007, s. 20).

Zmíněné principy jsou vzájemně provázané a společně podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení, rozvoj kritického myšlení a schopnost efektivní práce s textem. Zatímco konstruktivismus zdůrazňuje aktivní roli žáka v procesu poznávání, učení se psaním a čtením poskytuje konkrétní nástroje pro rozvoj analytického a kritického myšlení. Kooperativní učení pak vytváří prostor pro vzájemné sdílení myšlenek a hlubší porozumění. Společně tvoří tyto tři principy základní rámec programu RWCT, který žákům umožňuje nejen osvojit si nové poznatky, ale především s nimi aktivně pracovat a reflektovat je ve vlastním učení.

2.3.1 Čteme s „nečtenáři“

Na teoretická východiska programu navazuje přístup zaměřený na práci s dětmi, které ještě nečtou nebo se čtením teprve začínají. Inspirativní v tomto ohledu je publikace Krüger a Šafránkové (2021), které ukazují, jak lze metody RWCT uplatnit i u „nečtenářů“ a zároveň rozvíjet jejich kritické myšlení.

Práce s dětmi, které se teprve začínají učit číst, klade na učitele vysoké nároky. Využívání metod RWCT je možné i u tzv. „nečtenářů“, tedy dětí, které ještě nemají osvojenou techniku čtení. Klíčem je jejich vhodné přizpůsobení a důsledná pedagogická podpora (Krüger a Šafránková, 2021).

Autorky Krüger a Šafránková (2021) ukazují, že i v této rané fázi lze principy RWCT smysluplně naplňovat – zejména tehdy, pokud učitel propojí vybrané metody s formativním přístupem. Ve své praxi se opírají o tři klíčové strategie formativního učení: *scaffolding*, *modelování* a *zpětnou vazbu*. **Scaffolding** neboli lešení pro ně představuje takový proces učení, který „umožňuje žákovi vyřešit problém nebo dosáhnout cíle, na nějž by bez pomoci druhého zatím neměl dost sil“ (Krüger a Šafránková, 2021, s. 52). **Modelování** pak umožňuje učiteli sdílet s dětmi vlastní myšlenkové pochody při čtení a řešení úkolů, čímž zprostředkovává strategie, jak s textem pracovat. Podle autorek tím učitel umožňuje dětem nahlédnout do jeho myšlení, a tím je učí, jak samy mohou nad textem uvažovat (Krüger a Šafránková, 2021, s. 53). **Zpětná vazba** poskytuje dětem oporu v orientaci, posiluje jejich jistotu při plnění úkolů a podporuje jejich další rozvoj (Krüger a Šafránková, 2021).

Podpora dětí v začátcích čtení má hluboký význam. I když se v textu ještě samy neorientují, vstupují prostřednictvím učitele do světa příběhů. V této fázi je učitel nejen zprostředkovatelem znalostí a dovedností, ale také průvodcem, který je na jejich cestě

za poznáním provází, vytváří bezpečné prostředí pro zkoumání, sdílení i chyby. Právě tehdy se začíná utvářet čtenářská identita dítěte – jeho vztah ke knihám, důvěra ve vlastní myšlení a radost z objevování. Metody RWCT, propojené s formativním přístupem, mohou tento proces významně podpořit. Učit děti přemýšlet o tom, co slyší, co vidí, hledat smysl, vnímat souvislosti a pokládat si otázky je jedním z prvních kroků k rozvoji kritického myšlení – a tedy i jedním z nejdůležitějších cílů počátečního čtenářství.

2.3.2 Kritické myšlení

Současná odborná literatura definuje kritické myšlení jako „schopnost nezávisle posoudit určitý problém na podkladě relevantních faktů” (Šedý, 2023, s. 14). Tato schopnost bývá často spojováno až s vyššími ročníky školní docházky. Jak však upozorňují Steele et al. (2007a, s. 6): „I malé děti dokážou rozumně uvažovat na úrovni, která odpovídá jejich věku a stupni duševního vývoje. rády řeší komplexní problémy a jsou schopny činit rozhodnutí, která dovedou vysvětlit i obhájit”.

Klooster (in Steele et. al., 2007a, s. 7) chápe kritické myšlení jako „nezávislé myšlení”, které si každý jedinec osvojuje sám. Zdůrazňuje, že „Nikdo nemůže kriticky myslet za vás. Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jedinečně sami pro sebe.” (Klooster in Steele et al., 2007a, s. 7) Klíčovou roli zde hraje schopnost formulovat vlastní názory, hodnoty a přesvědčení, a zároveň být otevřený různým úhlům pohledu (Steele et al., 2007a).

Význam kritického myšlení ve vzdělávání spočívá mimo jiné v tom, že činí tradiční učení osobním, smysluplným, užitečným a trvalým. Kriticky myslící žák se stává aktivním účastníkem vzdělávacího procesu – klade otázky, zvažuje různé pohledy a hledá řešení, která dokáže podložit svými argumenty (Klooster in Steele et al., 2007a; Šedý, 2023).

Podle Šedého (2023) je kritické myšlení založeno na několika základních pilířích:

- tvrzení,
- definice,
- zdroje,
- myšlenkové břitvy.

Kritické myšlení je nedílnou součástí moderního vzdělávání a jak ukazují dostupné odborné zdroje, lze jej cíleně rozvíjet již u nejmladších žáků. Děti již v 1. ročníku základní školy

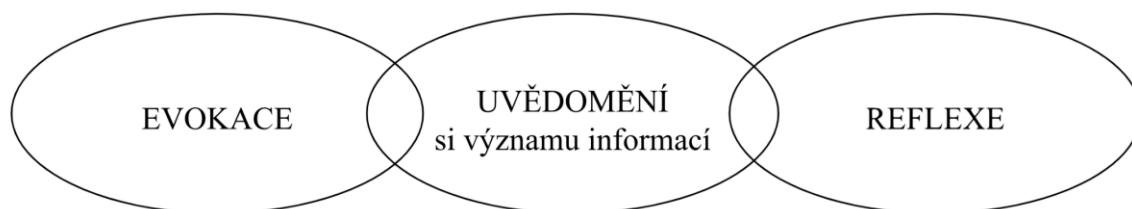
dokážou samostatně přemýšlet, hledat řešení a obhajovat svá stanoviska. Právě metody programu RWCT na těchto předpokladech staví – vedou žáky k aktivnímu zapojení do výuky, práci s informacemi, formulaci otázek a respektování různých názorů. Podporují tak přirozený rozvoj kritického myšlení v prostředí, které je pro dítě bezpečné, podnětné a smysluplné.

2.4 Trífázový model učení

Trífázový model učení E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu informací – Reflexe) je didaktický koncept, který podporuje aktivní a efektivní učení. Vychází z principů konstruktivistické pedagogiky a klade důraz na procesy vedoucí k hlubšímu porozumění učivu. Slouží jako opora při plánování výuky, která respektuje přirozené učení žáků a podporuje jejich aktivní zapojení do výuky (Steelová et al., 2007c). Učitel přitom promýšlí, co se bude dít v každé z fází a jak bude každá fáze užitečná pro učení žáků.

Model E-U-R zahrnuje tři základní fáze:

- Evokace
- Uvědomění si významu informací
- Reflexe



Obrázek 3 – Trífázový model učení E-U-R; zdroj: Steele et al. (2007c, s. 7)

Evokace představuje úvodní fázi učení. Jejím cílem je „aktivizace kognitivních procesů žáků” (Tomková, 2007, s. 22) a podpora vnitřního zájmu žáků učit se. Fáze navazuje na dosavadní znalosti, zkušenosti a představy žáků a směřuje je k cíli konkrétní vyučovací jednotky (Steele et al., 2007c).

Uvědomění si významu informací je prostřední fází, jejímž cílem je aktivní práce s novými poznatky, prohloubení zájmu o dané téma a vědomé sledování vlastního procesu učení (Tomková, 2007). Žáci si „vlastní činností dobývají odpovědi na své otázky z evokace z tohoto autoritativního zdroje informací, nebo si v něm ověřují, zda to, na co přišli

v evokaci, je pravda – potvrzují si to, či si to vyvracejí, anebo si rozšiřují pochopení tématu, dozvědí se něco docela jiného” (Steele et al., 2007c, s. 11).

Reflexe je závěrečnou fází, v níž si žáci upevňují a systematizují nové poznatky, propojují je s předchozími zkušenostmi a formulují vlastní porozumění tématu. Zároveň hledají odpovědi na úvodní otázky, přemýšlejí o praktickém využití nových poznatků a aplikují je v tvořivých úkolech (Steele et al., 2007c; Tomková, 2007).

Model E-U-R je v souladu s principy RWCT koncipován jako nástroj podporující induktivní přístup k učení, v němž žáci postupují od konkrétní zkušenosti k obecnému poznávání. Významná je také orientace na kooperativní činnosti a práci s tzv. socio-kognitivní konflikty, které vznikají při konfrontaci názorů a vedou k hlubšímu porozumění učivu. Program RWCT současně akcentuje smysluplné využívání vědomostí v autentických situacích, čímž překračuje rámec tradičního memorování. Tento přístup vede k aktivnímu a reflektovanému učení, v němž žáci nejen přijímají nové informace, ale především je sami objevují, propojují s předchozími zkušenostmi a aplikují v širším kontextu (Tomková, 2007).

2.5 Vybrané metody a formy RWCT využitelné v 1. ročníku ZŠ

2.5.1 Brainstorming

Jedná se o aktivitu, jejímž cíle je aktivovat dosavadní znalosti, zkušenosti a představy žáků o určitém tématu. Žáci volně shromažďují všechny informace, které již mají, bez ohledu na jejich správnost či úplnost. Nejčastěji slouží jako úvodní aktivita ve fázi evokace, kdy podporuje zájem o nové téma a aktivní zapojení do výuky. Brainstorming může mít různé podoby – může probíhat individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách, ústně či písemně, strukturovaně i nestrukturovaně. Společným jmenovatelem je otevřenost, absence hodnocení a důraz na spolupráci a kreativní myšlení (Steele et al., 2007c; Tomková, 2007).

2.5.2 Dílna čtení

„Ústřední činností v dílně čtení je – čtení.” (Steele et al., 2007e, s. 11) Dílna čtení představuje prostor, ve kterém mají žáci možnost nerušeně se věnovat individuálnímu čtení knih dle vlastního výběru. Každý žák si vybírá knihu, která ho oslovuje – může ji přinést z domova, vypůjčit ve třídní knihovně či zvolit z nabídky učitele. Četba probíhá

po stanovenou dobu v klidném a podnětném prostředí, které podporuje soustředění, čtenářskou autonomii a pozitivní vztah ke knihám (Steele et al., 2007e; Tomková, 2007).

Primárním cílem této metody je rozvoj kritického myšlení, porozumění čtenému textu a podpora přemýšlivého čtenářství. Dílna čtení však může nabývat různých podob – může zahrnovat tiché čtení, sdílení čtenářských zážitků, doporučování knih mezi spolužáky nebo společnou práci s textem. Důraz je kladen na autentickou zkušenost žáka s četbou a jeho vlastní myšlenky, dojmy a názory, které jsou v rámci reflexe sdíleny s učitelem či spolužáky (Tomková, 2007).

Žáci čtou svým tempem a v průběhu dílny si mohou vést čtenářské záznamy nebo čtenářské deníky, ve kterých zaznamenávají klíčové momenty, myšlenky nebo otázky, které je při čtení napadly. Tato metoda zároveň podporuje vnitřní motivaci a pomáhá žákům formovat vlastní čtenářskou identitu. Dílna čtení tak přirozeně rozvíjí čtenářské dovednosti, samostatnost, schopnost reflektovat přečtené a sdílet své zkušenosti (Steele et al., 2007e; Tomková, 2007).

2.5.3 Klíčová slova

Metoda klíčových slov představuje efektivní nástroj pro podporu porozumění textu a práci s informacemi. Pomáhá žákům zaměřit se na podstatné pojmy, rozpoznat jejich význam a vytvářet mezi nimi smysluplné souvislosti. Současně rozvíjí schopnost aktivně přemýšlet o obsahu a propojit jej s vlastní zkušeností (Steele et al., 2007c).

Ve fázi evokace žáci pracují s pojmy, které jim mohou být nabídnuty učitelem, nebo je vytvářejí sami. Pokoušejí se mezi nimi hledat souvislosti, tvořit hypotézy o tématu a formulovat předpoklady, které si dále ověřují. Tím se aktivně zapojují do procesu porozumění a jsou vedeni k tomu, aby své závěry dokázali nejen zdůvodnit, ale i přehodnotit na základě nově získaných poznatků (Steele et al., 2007c; Tomková, 2007).

Tato metoda navíc podporuje rozvoj kritického myšlení, protože žáci se učí rozlišovat, hodnotit a reflektovat informace, které považují za podstatné. Klíčová slova se tak stávají oporou při orientaci v textu i nástrojem hlubšího uchopení tématu (Steele et al., 2007c; Tomková, 2007).

2.5.4 Myšlenková mapa

Tvorba myšlenkových map podněcuje studenty k sebevyjádření, tvořivému myšlení a otevřenému přemýšlení o určitém námětu. Využít ji lze jak v evokační fázi, kde pomáhá aktivovat dosavadní znalosti, tak ve fázi reflexe jako prostředek k systematizaci a shrnutí nově získaných informací (Steele et al., 2007b).

Do středu papíru se zapisuje hlavní téma a od něj se paprskovitě rozvíjejí jednotlivé myšlenky a asociace. Žáci mají za úkol zaznamenat vše, co je napadne, bez ohledu na formální správnost nebo úplnost nápadů. Nápady nejsou v této fázi nijak hodnoceny, a naopak se podporuje spontánnost a plynulost myšlení – žáci mají psát nebo kreslit bez přerušení až do vypršení časového limitu (Steele et al., 2007c).

Tato metoda rozvíjí dovednosti jako je třídění, porovnávání, hledání souvislostí, rozlišování nadřazených a podřazených pojmů a schopnost rozhodnout, co k sobě tematicky patří. Cílem není vytvoření dokonalého výstupu, ale rozvoj schopnosti propojit myšlenky a zformulovat si vztahy mezi nimi. Myšlenkové mapy tak poskytují vizuální oporu pro další práci s tématem a podporují hlubší porozumění i aktivní zapojení žáků do procesu učení (Steele et al., 2007b; Steelová et al., 2007c).

2.5.5 Pětilístek

Termín *cinquains* pochází z francouzského slova „pět“ a představuje krátkou, pěťveršovou básničku. Tato metoda rozvíjí schopnost stručně a výstižně shrnout dané téma, názor či postoj, což je důležitá dovednost v procesu učení. Pětilístek tedy funguje jako nástroj pro reflexi, protože vede žáky k formulaci klíčových informací o daném tématu a umožňuje jim vyjádřit osobní vztah k probíranému učivu (Steele et al., 2007b).

Na jednotlivé řádky žáci zapisují:

1. název tématu (obvykle podstatné jméno),
2. základní charakteristika tématu (odpověď na otázku *Jaký je?*),
3. dějovou složku tématu (odpověď na otázku *Co dělá?* nebo *Co se s ním děje?*)
4. osobní vztah či pocit spojený s tématem,
5. shrnutí podstaty tématu do jedné výstižné formulace.

Tato metoda podporuje schopnost žáků jasně strukturovat myšlenky, reflektovat porozumění tématu a zároveň rozvíjí jejich slovní zásobu (Tomková, 2007).

2.5.6 Řízené čtení

Řízené čtení je metoda, při níž žáci čtou společný text buď samostatně, nebo poslouchají učitele, který text předčítá. Čtení je provázeno vhodně zvolenými otázkami a pokyny, jejichž cílem je aktivně zapojit žáky do procesu čtení a vést je k hlubšímu porozumění textu (Steele et al., 2007b; Tomková, 2007).

V průběhu čtení učitel čtení průběžně přerušuje, klade otázky či zadává krátké úkoly, které žáky podněcují k přemýšlení, hledání souvislostí, formulování vlastních názorů a předvídání děje. Tím dochází k aktivní analýze a interpretaci textu, což rozvíjí kritické myšlení a podporuje výraznější čtenářský zážitek (Šlapal et al., 2012).

Diskuse probíhá v uspořádání, které podporuje vzájemnou komunikaci – žáci na sebe vidí a učí se aktivně naslouchat. Učitel přitom nereaguje jako první, čímž vytváří prostor pro výměnu názorů a samostatné myšlení žáků (Šlapal et al., 2012; Tomková, 2007).

2.5.7 Vennův diagram

Vennův diagram slouží je vizuální metoda vhodná pro porovnání dvou či více konceptů, jevů nebo objektů, které mají jak odlišné, tak i společné rysy. Levý kruh reprezentuje charakteristiky prvního pojmu, pravý kruh druhého, a jejich průnik znázorňuje vlastnosti, které mají oba pojmy společné (Steele et al., 2007f).

Tato metoda se používá pro přehlednější znázornění kontrastu myšlenek, jejich rozdílů i styčných bodů. Žáci tak rozlišují konkrétní společné a rozdílné rysy, přičemž dochází k zobecnění i konkretizaci informací. Práce s Vennovým diagramem rozvíjí dovednosti v oblasti třídění, analýzy, logického myšlení a zároveň podporuje schopnost formulovat závěry. Diagram lze využít napříč vzdělávacími oblastmi, a to jak ve fázi evokace, tak při reflexi (Steele et al., 2007c).

2.5.8 Zpřeházené věty

Tato metoda slouží k aktivnímu zapojení žáků před čtením textu a je vhodná zejména pro fázi evokace. Jejím cílem je podpořit předvídání děje, aktivaci předchozích zkušeností a rozvoj logického uvažování. Učitel připraví několik vět, které popisují různé situace

z připravovaného textu, avšak v nechronologickém pořadí. Úkolem žáků je uspořádat tyto věty do smysluplné a logické posloupnosti, přičemž vycházejí z vodítek obsažených v jednotlivých větách, své čtenářské zkušenosti i obecné znalosti světa. Svá rozhodnutí by měli umět zdůvodnit a formulovat k danému tématu otázky, které je zajímají. Po přečtení textu pak mají ověřit správnost svého seřazení a případně revidovat svá očekávání. Tato metoda rozvíjí schopnost práce s předpokladem, porozumění návaznosti děje a podporuje aktivní čtenářský přístup (Steele et al., 2007c; Zormanová, 2012).

3 Charakteristika žáka 1. ročníku ZŠ ve vztahu k rozvoji čtenářství

Nástup do školy představuje významný mezník ve vývoji dítěte, který je spojen nejen se změnou sociální role, ale také se zvyšujícími se nároky na kognitivní, emoční a adaptační schopnosti. Toto období, běžně označované jako *mladší školní věk*, je různě vymezováno. Zatímco Langmeier a Krejčířová (2006) jej chápou jako začátek školní docházky do přibližně 11 let, jiní autoři ho určují podle psychického či sociálního vývoje.

Vágnerová a Lisá (2021) rozlišují školní věk podrobněji a dělí jej raný, střední a starší školní věk. V rámci této práce vycházím z jejich členění a zaměřuji se na *raný školní věk*, do něhož spadají žáci 1. ročníku. Pro tuto vývojovou fázi je typická adaptace na školní prostředí a rozvoj klíčových schopností nezbytných pro zvládnutí vzdělávacích požadavků.

Škola pro dítě nepředstavuje pouze místo vzdělávání, ale i vstup do širší společnosti, kde dítě získává novou roli a učí se fungovat mezi vrstevníky. Jak uvádějí Vágnerová a Lisá (2021), začleňování do školního kolektivu ovlivňuje sebevědomí dítěte i jeho motivaci k učení. Zároveň se rozvíjejí klíčové schopnosti, mezi nimiž hraje zásadní roli právě čtenářství (Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová a Lisá, 2021).

První ročník základní školy je obdobím, kdy se dítě seznamuje s novým vzdělávacím prostředím, osvojuje si pravidla školního života a buduje si pracovní návyky nezbytné pro efektivní proces učení. Dochází k dynamickému rozvoji dovedností, mezi nimiž čtenářství zaujímá zásadní místo. Jeho rozvoj představuje základní předpoklad nejen pro úspěšné zvládnutí školních požadavků, ale i pro další vzdělávání a fungování společnosti (Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová a Lisá 2021).

Tato kapitola se proto zaměřuje na charakteristiky dítěte v 1. ročníku ve vztahu k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Popisované oblasti jsou analyzovány z hlediska jejich vlivu na osvojování čtení. Cílem je ukázat, jak různé vývojové oblasti dítěte v 1. ročníku – fyzická, kognitivní, sociální, emocionální a jazyková – ovlivňují proces osvojování čtení a podílejí se na formování vztahu ke čtenářství, Tyto aspekty budou dále analyzovány z hlediska jejich významu pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti v prvním roce školní docházky.

3.1 Fyzický vývoj

Fyzický vývoj dítěte v mladším školním věku hraje důležitou roli v jeho schopnosti osvojit si čtenářskou gramotnost. Jak uvádějí Ptáček a Kuželová (2013, s. 37): motorické dovednosti dětí jsou ovlivňovány nejen celkovým fyzickým a intelektuálním vývojem, ale také školním prostředím a řízenými pohybovými aktivitami. Zatímco hrubá motorika, zahrnující stabilitu, koordinaci a pohyblivost, pomáhá dítěti zvládat základní pohyby a udržovat pozornost, jemná motorika je přímo spojena se schopností psát a číst (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Rozvoj jemné motoriky je klíčový pro osvojení správného úchopu psacího nástroje, plynulé psaní a rozlišování tvarů písmen. Grafomotorika je závislá na zrakovém a prostorovém vnímání, laterálním vyhranění a pozornosti. Nedostatečný rozvoj těchto dovedností může vést k potížím se psaním, jako je nečitelné písmo či zpomalené tempo psaní (Ptáček a Kuželová, 2013). Jak zdůrazňují Vágnerová a Lisá (2021, s. 271): „Důležité je dosažení žádané úrovně grafomotorických dovedností a senzomotorické koordinace.“ Tyto dovednosti jsou nezbytné nejen pro psaní, ale i pro celkovou práci s textem a přesné ovládání pohybů ruky.

Významnou roli v tomto vývoji hraje také lateralita, tedy vyhranění dominantní ruky. Pokud není lateralita v mladším školním věku ustálená, může docházet k problémům s koordinací a přesností pohybů, což se následně odráží ve psaní i čtení. Vágnerová a Lisá (2021, s. 270) uvádějí, že „Zrání mozku ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj pohybové koordinace a manuální zručnosti.“ Toto zjištění podtrhuje význam biologických procesů pro rozvoj motorických dovedností. Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) i Blatný (2017) se shodují, že v tomto období dochází k výraznému zlepšení jemné i hrubé motoriky, což se projevuje ve větší pohybové přesnosti, koordinaci a schopnosti vykonávat složitější úkoly vyžadující zapojení jemných svalových skupin. Tento vývoj je kontinuální a ovlivňuje nejen fyzické dovednosti dítěte, ale také jeho schopnost soustředit se a efektivně pracovat s textem.

Vývoj motoriky a kognitivních funkcí je úzce propojený s plasticitou mozku, která umožňuje neustálé zdokonalování pohybových i kognitivních schopností. Jak uvádí Blatný (2017): „Celkově je vývoj mozku a nervové soustavy ve středním dětství stále charakteristický vysokou proměnlivostí, tzv. plasticitou. Děti jsou proto velmi otevřené vlivům prostředí, ale přináší i riziko zranitelnosti negativními vlivy.“ Tento proces se odráží

jak v postupném zdokonalování motoriky, tak ve schopnosti osvojit si nové dovednosti, včetně jemné koordinace ruky a oka, která je klíčová pro úspěšné čtení a psaní.

Z výše uvedeného vyplývá, že jemná motorika, vizuomotorická koordinace a laterálita představují důležité stavební kameny při osvojování čtenářské gramotnosti. Dostatečná koordinace ruky a oka, správný úchop psacího nástroje a vyhraněná laterálita umožňují dítěti efektivně číst, psát a pracovat s textem, což zásadně ovlivňuje jeho školní úspěšnost.

3.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj dítěte na počátku školní docházky sehrává klíčovou roli v procesu osvojování čtenářství a čtenářské gramotnosti. Podle J. Piageta (1970) se žák prvního ročníku nachází na pomezí mezi předoperačním stádiem a stádiem konkrétních operací. Jeho myšlení je stále úzce svázáno s konkrétními skutečnostmi a osobní zkušeností. V souladu s tím Ptáček a Kuželová (2013, s. 38) upozorňují, že „typickým rysem myšlení mladšího školáka je jeho závislost na pozorovatelné zkušenosti“ a dodávají, že dítě „prozatím nedokáže přemýšlet v jiné než konkrétní rovině a události, se kterými se dosud nesetkalo, si neumí představit“. Postupně se však u dítěte rozvíjí schopnost rozlišovat mezi realitou a fantazií, ačkoliv s abstraktním myšlením pracuje jen obtížně (Langmeier a Krejčířová, 2006; Ptáček a Kuželová, 2013; Vágnerová a Lisá, 2021).

Důležitou roli hraje vývoj základních poznávacích funkcí, především pozornosti, pracovní paměti a schopnosti řešit problémy. Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na to, že školní připravenost zahrnuje nejen určité elementární znalosti o světě, ale také schopnost uvažovat a řešit různé problémy v reálném kontextu.

Schopnost soustředění je v tomto věku stále omezená – šestileté děti vydrží cíleně pozorné zhruba 7–8 minut. V průběhu školního věku se však zlepšuje schopnost regulace pozornosti, její vytrvalost i pružnost přepínání mezi podněty. Dítě se učí odlišovat podstatné informace od rušivých vlivů a zaměřovat se na klíčové aspekty úlohy, což je zásadní pro úspěšné čtení s porozuměním (Vágnerová a Lisá, 2021).

Podobně se rozvíjí i paměťové schopnosti. Zlepšuje se kapacita krátkodobé paměti – dítě je schopno si zapamatovat větší množství informací a začíná využívat jednoduché strategie pro efektivní zapamatování. Rozvoj dlouhodobé paměti je spojen s věkem a se schopností

hierarchizace informací. Dítě si postupně osvojuje dovednost vybavit si nejen hlavní myšlenky, ale také logické souvislosti a podrobnosti, které nejsou v textu výslovně zmíněny (Ptáček a Kuželová, 2013). Tyto strategie hrají klíčovou roli v porozumění textu jako celku a v rozvoji dovednosti číst s porozuměním (Vágnerová a Lisá, 2021).

Dále se rozvíjejí myšlenkové operace – děti začínají kombinovat své úvahy a využívat deduktivní i induktivní myšlení. Podle Vágnerové a Lisé (2021) již kolem 7.–8. roku dokážou odvozovat jednoduché logické vztahy mezi tvrzeními a uplatňovat principy deduktivního usuzování. Tento rozvoj myšlení přispívá ke schopnosti chápat smysl textu a souvislosti v příbězích, zejména pokud vycházejí z konkrétní reality a osobní zkušenosti dítěte (Vágnerová a Lisá, 2021).

Výše popsané kognitivní schopnosti představují základní předpoklad pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství jako takového. Právě jejich růst umožňuje dítěti nejen technicky zvládnout samotný akt čtení, ale především mu pomáhá rozvíjet hlubší porozumění textu, sledovat souvislosti, vytvářet si představy a aktivně se orientovat v obsahu i významu čteného. Na tyto schopnosti navazuje i jazykový vývoj, kterému se věnuje následující část.

3.3 Vývoj řeči a komunikace

Vývoj řeči a jazykových dovedností je v mladším školním věku úzce propojen s nástupem do školy a počáteční výukou čtení a psaní. Podle Ptáčka a Kuželové (2013) se v tomto období rozšiřuje slovní zásoba, děti si osvojují nové významy slov a jejich gramatická skladba řeči by již měla být správná. Zároveň dochází k postupnému vymizení fyziologické patlavosti (tzv. dyslálie).

Zásadní roli v souvislosti se čtenářstvím hraje rozvoj fonologického povědomí, které Vágnerová a Lisá (2021, s. 278) definují jako „pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek a slabik, které mají nějaký význam“. Na tuto schopnost navazuje fonologická senzitivita, tedy „schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 278), která patří k hlavním předpokladům úspěšného rozvoje čtení a psaní. Dítě si postupně uvědomuje, že slova se skládají z hlásek a slabik, které nesou význam. Právě toto tvoří základ pro porozumění vztahu mezi mluvenou a psanou podobou

jazyka. Tato dovednost dozrává přibližně mezi 5. a 7. rokem a je podpořena jazykovou zkušeností (Vágnerová a Lisá, 2021).

Uvedené jazykové schopnosti tvoří důležitý základ pro porozumění psanému jazyku. Schopnost rozlišovat zvukovou stránku slov a chápat jejich vnitřní strukturu výrazně podporuje osvojení čtení i psaní a přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků prvního ročníku.

3.4 Sociální a emocionální vývoj

Sociální a emocionální vývoj dítěte v mladším školním věku prochází významnými proměnami, které mají přímý dopad na jejich schopnost osvojit si čtenářskou gramotnost. Vágnerová a Lisá, 2021, s. 319) uvádějí, že „Ve školním věku se mění emoční prožívání i jeho ovládání, narůstá emoční stabilita a odolnost vůči zátěži.“ Tento pohled dále rozvíjí Blatný (2017), který zdůrazňuje význam kognitivních procesů při regulaci emocí. Děti se v tomto období učí využívat specifické strategie zvládání emocí, jako je „zaměření se na pozitiva, plánování, pozitivní přehodnocení, získání nadhledu nebo přijetí“ (Blatný, 2017, s. 89). Tyto strategie jim pomáhají efektivně zvládat emočně náročné situace a adaptovat je se na školní prostředí (Hříbková, 2006; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Rodinné prostředí hraje zásadní roli v utváření emoční inteligence dítěte. Blatný (2017, s. 89) konstatuje, že „více než třetinu variace v rozpoznávání emocí lze ve středním dětství vysvětlit charakteristikami rodičů, konkrétně jejich přesvědčeními, dovednostmi a chováním souvisejícím s emocemi“. Langmeier a Krejčířová (2006) tento pohled rozšiřují s důrazem na fakt, že ačkoli rodina tvoří základ emočního vývoje, stále větší vliv začíná mít i prostředí školy a vrstevníků. Právě interakce s učiteli a spolužáky významně přispívají k rozvoji schopnosti vnímat a interpretovat emoce ostatních, což pozitivně ovlivňuje i sociální porozumění dítěte.

S tímto vývojem souvisí i rostoucí význam školního prostředí jako prostoru pro rozvoj sociálních a emočních dovedností. Zatímco rodina dítěti poskytuje prvotní modely chování, škola a vrstevnická skupina rozšiřují emoční zkušenosti dítěte a napomáhají rozvoji sociálního porozumění. Vágnerová a Lisá (2021, s. 321) zdůrazňují, že „Ve školním věku se zlepšuje porozumění emocím jiných lidí, což souvisí s poklesem kognitivního

egocentrismu.” Ptáček a Kuželová (2013) v této souvislosti uvádějí, že dítě mladšího školního věku postupně překonává svůj egocentrismus a začíná si uvědomovat, že ostatní jedinci mohou mít na stejný podnět jiný názor.

Hříbková (2006) doplňuje, že dítě si postupně osvojuje nové sociální normy a vytváří si vztah ke školnímu prostředí, které představuje zásadní změnu nejen v oblasti vzdělávání, ale i v mezilidských vztazích. Vstup do školy tak znamená přizpůsobení se novým pravidlům a interakcím, které ovlivňují jeho sociální učení. V tomto procesu hraje významnou roli i vrstevnická skupina. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 131) zdůrazňují, že „ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí – diferencuje se tedy stále více jeho schopnost sociálního porozumění“. Tato schopnost se promítá i do práce s textem – děti se učí chápat nejen obsah, ale i emocionální podtext příběhů, což je pro rozvoj čtenářské gramotnosti klíčové.

Důležitým faktorem je rovněž seberegulace, která je podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 131) „výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů: emoční reaktivity a volného ovládání emočních reakcí“. Blatný (2017) navazuje zdůrazněním role kognitivních strategií, jež dítěti pomáhají efektivně zvládat emoční výzvy. V souladu s Eriksonem (2015, s. 78) se dítě v tomto období učí „milovat učení stejně jako hru“, což má zásadní dopad na jeho motivaci k učení a postoj k rozvoji čtenářství.

Rozvoj sociálních a emočních dovedností v prvním roce školní docházky vytváří pevný základ nejen pro vzdělávání dítěte, ale také pro jeho schopnost porozumět a interpretovat texty v kontextu emocí a mezilidských vztahů. Prostřednictvím interakcí s rodinou, školou a vrstevníky si dítě osvojí strategie, které mu pomohou překonávat školní výzvy a budovat pozitivní vztah k učení a čtenářství.

Shrnutí teoretických východisek a jejich uplatnění ve výzkumu

Teoretická část práce ukázala, že rozvoj čtenářství v 1. ročníku základní školy představuje komplexní proces, který vyžaduje citlivé zohlednění vývojových potřeb dítěte, pečlivě promyšlenou pedagogickou podporu a vhodně zvolené metody práce. Program RWCT nabízí nástroje umožňující rozvoj čtenářské gramotnosti i u nejmladších žáků způsobem, jenž podporuje aktivitu, samotné myšlení a pozitivní vztah ke čtení.

Představení klíčových principů RWCT poskytlo teoretický rámec pro následující empirickou část práce. Ta se zaměřuje na návrh čtenářských lekcí a výzkumný design, který se věnuje otázce, jak konkrétní metody RWCT ovlivňují rozvoj čtenářství v praxi. Z teoretické části pak vyplývá přesvědčení, že již v 1. ročníku lze děti vést k přemýšlivému čtení, sdílení, tvořivosti a k osobnímu prožitku z práce s textem – právě tyto aspekty tvoří jádro výzkumného zájmu této diplomové práce.

Empirická část

4 Výzkumné šetření

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na zkoumání možností rozvoje čtenářství u žáků 1. ročníku základní školy prostřednictvím metod kritického myšlení RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*). Výzkum má charakter smíšeného designu, který kombinuje kvantitativní i kvalitativní přístup. Cílem je popsat a porovnat úroveň čtenářských dovedností žáků ve dvou třídách, z nichž jedna systematicky pracuje s metodami RWCT, zatímco druhá představuje kontrolní skupinu bez cílové intervence.

Tato část práce představuje výzkumný rámec, výzkumné otázky a zvolenou metodologii, včetně popisu výzkumného vzorku, použitých nástrojů sběru dat a způsobů jejich analýzy. Jednotlivé metody – *dotazník, pretest a posttest, rozhovory a intervence* – jsou dále podrobně rozpracovány. Závěrem jsou shrnuty výsledky a zhodnoceno, do jaké míry výzkum naplnil své cíle.

4.1 Design výzkumu

Výzkumné šetření bylo koncipováno jako smíšený design, který propojuje kvantitativní a kvalitativní přístup. Tato kombinace umožňuje komplexnější porozumění zkoumanému jevu. Kvantitativní rovinu představuje především dotazníkové šetření, zatímco kvalitativní data vycházejí z rozhovorů s vyučujícími a analýzy výstupu žáků.

V pedagogickém výzkumu je propojení kvantitativního a kvalitativního přístupu stále častější cestou k uchopení složitějších jevů souvisejících s učením a vyučováním. Jak upozorňují Švaříček a Šed'ová (2007), tyto přístupy nelze chápat jako soupeřící paradigmata, ale spíše jako odlišné způsoby zkoumání, které mohou být v rámci výzkumu komplementární. Zároveň platí, že metodologie by měla být volena až na základě formulace výzkumného problému a cílů šetření, nikoli naopak (Vlčková a Lojdová, 2016). V této práci smíšený design umožňuje propojit širší pohled na rozvoj čtenářství s detailním porozuměním konkrétním projevům ve výuce.

Výzkum probíhal ve dvou třídách 1. ročníku na dvou různých základních školách. Ve třídě A byl systematicky uplatňován soubor metod RWCT a výuka zde celkově probíhá aktivním,

tvořivým a čtenářsky podnětným způsobem. Třidu vede paní učitelka, která metody RWCT běžně zařazuje do své výuky a výzkumné intervence aktivně podporovala. Třída B sloužila jako kontrolní skupina – výuka zde probíhá tradičním způsobem bez cíleného využití metod RWCT. Obě třídy byly zapojeny do všech částí výzkumu.

Výzkum byl rozdělen do několika fází. V první fázi proběhlo dotazníkové šetření mezi rodiči žáků obou tříd, jehož cílem bylo zmapovat domácí čtenářské prostředí. Následně byl začátkem října realizován pretest čtenářských dovedností formou čtenářské lekce inspirované metodikou RWCT. Poté následovala intervenční fáze – osm čtenářských lekcí využívajících vybrané metody RWCT, které byly realizovány pouze ve třídě A. Současně proběhly rozhovory s vyučujícími obou tříd. Výzkumné šetření uzavřel koncem března posttest, rovněž strukturovaný jako čtenářská lekce, který sloužil ke srovnání vývoje čtenářských dovedností žáků ve třídách A a B.

Smíšený design výzkumu umožnil propojit kvantitativní a kvalitativní perspektivu při zkoumání rozvoje čtenářských dovedností žáků. Vedle srovnání výsledků testování bylo možné sledovat také individuální projevy dětí, jejich vztah ke čtení, míru porozumění textu a schopnost pracovat s jazykem. Zároveň tento přístup poskytl hlubší vhled do rozdílů ve výukových postupech obou učitelek a jejich reflexi vlastní pedagogické praxe.

4.2 Cíle výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat možnosti rozvoje čtenářských dovedností u žáků 1. ročníku základní školy prostřednictvím metod programu RWCT. Výzkum se zaměřil na sledování, jak se v průběhu několika měsíců proměňují projevy žáků v oblasti čtenářství – a to jak z hlediska dovedností, tak v jejich vztahu k textu, porozumění a schopnosti komunikaci o přečteném. Zvláštní pozornost byla věnována srovnání výsledků mezi třídou, v níž byly metody RWCT systematicky využívány, a třídou, která pracovala tradičním způsobem.

Dílčím cílem bylo rovněž zachytit postoje a přístupy vyučujících k rozvoji čtenářství, analyzovat domácí čtenářské prostředí žáků a propojit tyto informace s výsledky žáků v jednotlivých fázích výzkumu. Výzkum dále zabýval tím, jaké příležitosti a limity přináší

aplikace metod RWCT v praxi 1. ročníku, a formuloval doporučení pro jejich využití v počáteční výuce čtení.

4.3 Výzkumné otázky a hypotéza

S ohledem na teoretická východiska a současné poznatky týkající se rozvoje čtenářství v 1. ročníku pomocí metod RWCT jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku:

Jakým způsobem ovlivňuje využití metod RWCT rozvoj čtenářských dovedností žáka 1. ročníku?

Pro hlubší pochopení této problematice jsem hlavní otázku rozpracovala do čtyřech dílčích výzkumných otázek, které umožňují uchopit zkoumaný jev v jeho komplexnosti a propojit jednotlivé fáze výzkumu:

1. Které faktory rozvoje čtenářství ovlivňují čtenářské dovednosti žáka 1. ročníku?

První ze sady výzkumných otázek se zaměřuje na identifikaci klíčových faktorů, které hrají roli v procesu rozvoje čtenářství žáků 1. ročníku. Pomocí **dotazníkového šetření** jsem zkoumala, jaké podmínky v rodinném a školním prostředí ovlivňují čtenářské dovednosti žáků.

Zaměřila jsem se na to, jaké čtenářské návyky si žáci přinášejí z domova, jakou roli hrají rodiče při podpoře čtenářství a jejich postoje ke čtení jakožto k nástroji pro vzdělávání a osobnostní rozvoj. Dotazník obsahoval také otázky týkající se četnosti společného čtení, vztahu dítěte ke knihám a spokojenosti rodičů s podporou čtenářství ze strany školy. Výsledky dotazníku poskytly důležitý kontext pro interpretaci dalších výzkumných otázek, především v souvislosti s počáteční úrovní dovedností.

2. Jaké jsou počáteční znalosti žáků na počátku školní docházky?

Tato výzkumná otázka se zaměřuje na zjištění úrovně čtenářských dovedností žáků na začátku školní docházky. Cílem bylo zjistit, jaké schopnosti v oblasti porozumění textu, předvídání děje, práce s ilustracemi a asociací si žáci přinášejí do školy, a to prostřednictvím **pretestu**.

Pro tento účel jsem vytvořila pretest ve formě čtenářské lekce. Vycházel z knihy *O Mráčkovi* (Pavel Čech) a byl realizovaný ve čtyřech skupinách – dvakrát ve třídě A a dvakrát ve třídě B. Lekce byla strukturována podle modelu E-U-R.

Ve fázi *evokace* žáci pracovali s obálkou knihy a prostřednictvím brainstormingu předvídali její obsah. Cílem bylo rozvíjet jejich schopnost formulovat domněnky na základě vizuálního podnětu. V průběhu *uvědomění si informací* se žáci seznamovali s textem formou řízeného čtení. Byly zařazeny otázky k textu a ilustracím, které podněcovaly jejich schopnost klást otázky, vyvozovat závěry a vnímat emoce. Část aktivit se zaměřila také na vlastní zkušenosti dětí (např. vzpomínky na bouřku, pozorování mraků). V závěrečné fázi *reflexe* žáci třídili informace z příběhu a ověřovali své porozumění prostřednictvím pohybové aktivity.

Výsledky pretestu mi poskytly důležité informace pro další srovnání vývoje čtenářských dovedností mezi třídami A a B a vytvořily výchozí bod pro následné intervence s využitím metod RWCT.

3. Jak vypadá výuka ve třídě A? Jak vypadá výuka ve třídě B?

Touto otázkou jsem zkoumala rozdílné pedagogické přístupy vyučujících ve třídách A a B. Informace byly získány prostřednictvím **rozhovorů**. Analýza se zaměřila na pojetí výuky čtení, volbu metod a strategií, práci s motivací žáků i způsoby hodnocení a reflexe. Výsledky této části výzkumu mi umožnily lépe pochopit výukové prostředí, ve kterém se rozvíjely čtenářské dovednosti žáků.

4. Jaké jsou rozdíly ve výsledcích žáků třída A a třídy B po intervenčních aktivitách?

Tato otázka vychází z **posttestu**, který byl stejně jako pretest strukturován jako čtenářská lekce, tentokrát na základě knihy *O klíči* (též Pavel Čech). Struktura lekce odpovídala E-U-R schématu a navazovala na principy využitých RWCT metod. Cílem bylo zjistit, jak se proměnily schopnosti žáků v oblastech porozumění textu, tvořivého myšlení a práce s textem. Výsledky mi umožnily porovnat vývoj čtenářských dovedností v obou třídách a zhodnotit efektivitu metod RWCT.

Na základě těchto výzkumných otázek jsem formulovala následující pracovní hypotézu:

H1: Žáci, kteří absolvují čtenářské lekce založené na metodách RWCT, projevují na konci výzkumu výraznější zájem o čtení, hlubší porozumění textu a aktivnější přístup k práci s textem než žáci v kontrolní skupině.

4.4 Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek tvořili žáci dvou tříd 1. ročníku základní školy a jejich vyučující. Třídy byly vybrány záměrným výběrem s ohledem na možnost porovnat rozdílný přístup k rozvoji čtenářství v praxi. Kritériem výběru byla ochota pedagogů ke spolupráci a souhlas škol s realizací výzkumného šetření.

V celé práci používám označení třída A a třída B, přičemž každá odpovídá konkrétní základní škole, na níž výzkum probíhal.

Třída A se nachází na základní škole ve Středočeském kraji, ve městě s počtem obyvatel do 5 000. Tuto třídu navštěvuje 23 žáků. Výuku zde zajišťuje pedagožka s dlouholetou praxí, která se aktivně věnuje rozvoji čtenářství a pravidelně zařazuje vybrané metody RWCT. Právě v této třídě jsem realizovala osm mnou sestavených výzkumných čtenářských lekcí.

Třidu B najdeme na základní škole v Královéhradeckém kraji, rovněž ve městě s počtem obyvatel do 5 000. Do třídy dochází 27 žáků. Výuku vede také zkušená pedagožka s tradičnějším přístupem, která metody RWCT využívá spíše výjimečně a orientuje se převážně na plnění základních vzdělávacích požadavků. Tato třída sloužila v rámci výzkumu jako kontrolní skupina bez cílené intervence.

Obě školy mají ve svých školních vzdělávacích programech zakotven význam podpory čtenářství a k výzkumnému šetření přistupovaly vstřícně.

Obě třídy byly zapojeny do všech částí výzkumu – dotazníkového šetření mezi rodiči, pretestu, rozhovorů s vyučujícími a závěrečného posttestu. Z hlediska počtu žáků, věku i prostředí byly obě skupiny srovnatelné. Demografické charakteristiky žáků (např. pohlaví) nebyly v rámci výzkumu sledovány, neboť nebyly předmětem zkoumání.

Rodiče žáků byli prostřednictvím školní platformy včas informováni o účelu a průběhu výzkumu. Bylo zdůrazněno, že účast je dobrovolná, odpovědi budou zpracovány

anonymně a slouží výhradně pro účely této diplomové práce. Data byla zpracována a uložena v souladu s pravidly ochrany osobních údajů platnými na Pedagogické fakultě UK.

Níže přikládám přehlednou tabulku charakteristik tříd zapojených do výzkumu pro lepší orientaci.

Třída	Kraj	Velikost města	Počet žáků	Charakter výuky	Zapojení metod RWCT
A	Středočeský kraj	do 5 000	23	Aktivní, tvořivý, čtenářsky podnětný	ANO
B	Královéhradecký kraj	do 5 000	27	Tradiční, bez cílené podpory čtenářství	NE

Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného vzorku – třídy A a B; vytvořila: autorka diplomové práce

4.5 Metody sběru dat a jejich analýza

Metody sběru dat byly zvoleny s ohledem na smíšený design výzkumu, jenž kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup. V souladu s cíli výzkumu a výzkumnými otázkami byly využity různé výzkumné nástroje, které umožnily nahlížet na zkoumaný jev z více perspektiv – jak v širších souvislostech, tak i v detailním pohledu na konkrétní výukové strategie.

Kvantitativní rovinu výzkumu tvoří především dotazníkové šetření mezi rodiči žáků a výsledky pretestu a posttestu, které byly vyhodnocovány podle předem stanovených kritérií. Kvalitativní přístup je zastoupen zejména polostrukturovanými rozhovory s vyučujícími a analýzou žakovských výstupů. Tato kombinace metod umožnila zachytit nejen míru rozvoje čtenářských dovedností žáků, ale také okolnosti, které vývoj těchto dovedností ovlivňují.

Jednotlivé výzkumné nástroje – podrobně jsou představeny v následujících kapitolách – byly voleny s ohledem na věk respondentů a charakter sledovaného jevu. Dotazník byl sestaven převážně z uzavřených otázek, aby byla podpořena návratnost a usnadněno následné vyhodnocení. Před samotnou distribucí byl nástroj pilotně ověřen – dotazník vyplnila autorka práce, vedoucí práce a několik rodinných příslušníků.

Pretest a posttest byly koncipovány jako čtenářské lekce vycházející z metod RWCT. Jejich podoba byla vytvářena ve spolupráce s vyučující třídy A. V případě posttestu byla záměrně zvolena mírně vyšší obtížnost s cílem zachytit pokrok žáků po absolvování čtenářských lekcí. Rozhovory s vyučujícími probíhaly individuálně a jejich cílem bylo doplnit kvantitativní data o kontextu výuky, postoje učitelek k rozvoji čtenářství a zkušenosti s metodami RWCT.

5 Dotazník pro rodiče

Dotazník se zaměřoval na více oblastí souvisejících s čtením, motivací dětí a přístupem rodiny ke knihám. Sledovány byly jak čtenářské dovednosti dětí a jejich vztah ke knihám, tak postoje rodičů k významu čtení pro vzdělávání a rozvoj dítěte. Další část dotazníku se zaměřila na čtenářské návyky v domácím prostředí, četnost společného čtení, volnočasové aktivity dítěte a vnímání školní podpory čtenářství. Získaná data umožňují nahlédnout do čtenářského prostředí žáků a představují důležitý kontext pro porozumění činitelům, které formují vztah ke čtení už v počáteční fázi školní docházky. Jak ukazuje studie Gabala a Václavíkové (2003), čtenářské návyky a postoje dítěte vznikají především v rodině a jsou úzce propojeny s tím, jaký prostor knihám a čtení v rodinném prostředí věnují rodiče.

Dotazník vyplnilo celkem 34 rodičů z celkového počtu 50 oslovených, což představuje **návratnost 68 %**. Většinu respondentů tvořily ženy (91,2 %), podíl mužů činil 8,8 %. Otázka zaměřená na souvislost mezi čtením knih a profesí rodičů ukázala, že 79,4 % rodičů vnímá, že čtení přímo nesouvisí s jejich povoláním, zatímco 20,6 % uvedlo, že je s jejich profesí spojeno.

Struktura dotazníkového šetření je rozdělena do pěti výzkumných oblastí, které odpovídají hlavním sledovaným tématům. Každá oblast zahrnuje soubor konkrétních otázek, na něž respondenti odpovídali. Jejich odpovědi jsou dále rozpracovány v následujících podkapitolách. Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány souhrnně za obě třídy (A i B), neboť dotazník sloužil především k vytvoření kontextu pro porozumění výchozím podmínkám žáků zapojených do výzkumu. Přehled výzkumných oblastí uvádí následující tabulka.

Výzkumné téma	Název
1.	Čtenářské dovednosti a vztah dítěte ke knihám
2.	Podpora čtenářství v rodině a role rodičů
3.	Postoje rodičů ke čtení a jeho významu
4.	Čtenářství ve škole – vnímání rodiči
5.	Volnočasové aktivity dítěte ve vztahu ke čtení

Tabulka 3 – Výzkumné oblasti dotazníkového šetření mezi rodiči; vytvořila: autorka diplomové práce

5.1 Čtenářské dovednosti a vztah dítěte ke knihám

První část dotazníku se zaměřila na to, jak rodiče vnímají aktuální úroveň čtenářských dovedností svých dětí. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 1. ročníku, je vývoj čtenářských schopností teprve na začátku. Právě proto je důležité sledovat, jaký potenciál a jakou motivaci děti v této oblasti vykazují. Odpovědi rodičů přinášejí cenný vhled do toho, zda děti čtení vnímají jako běžnou a oblíbenou součást každodenního života, nebo zda s ním teprve navazují kontakt.

Konkrétní otázky vztahující se k této oblasti shrnuje následující tabulka.

Oblast	Otázka z dotazníku
Úroveň čtenářských dovedností	<i>Jak byste popsal/a současné čtenářské dovednosti svého dítěte?</i>
Vztah ke knihám a příběhům	<i>Jaký má Vaše dítě vztah ke knihám a příběhům?</i>
Vztah ke knihám a příběhům	<i>Čtete nebo jste někdy četl/a svému dítěti nahlas (např. před spaním, při nemoci)?</i>
	<i>Jak reaguje Vaše dítě, když mu čtete nahlas?</i>
	<i>Poslouchá Vaše dítě audioknihy (mluvené slovo)?</i>

Tabulka 4 – Tematické členění oblasti Čtenářské dovednosti a vztah dítěte ke knihám; vytvořila: autorka diplomové práce

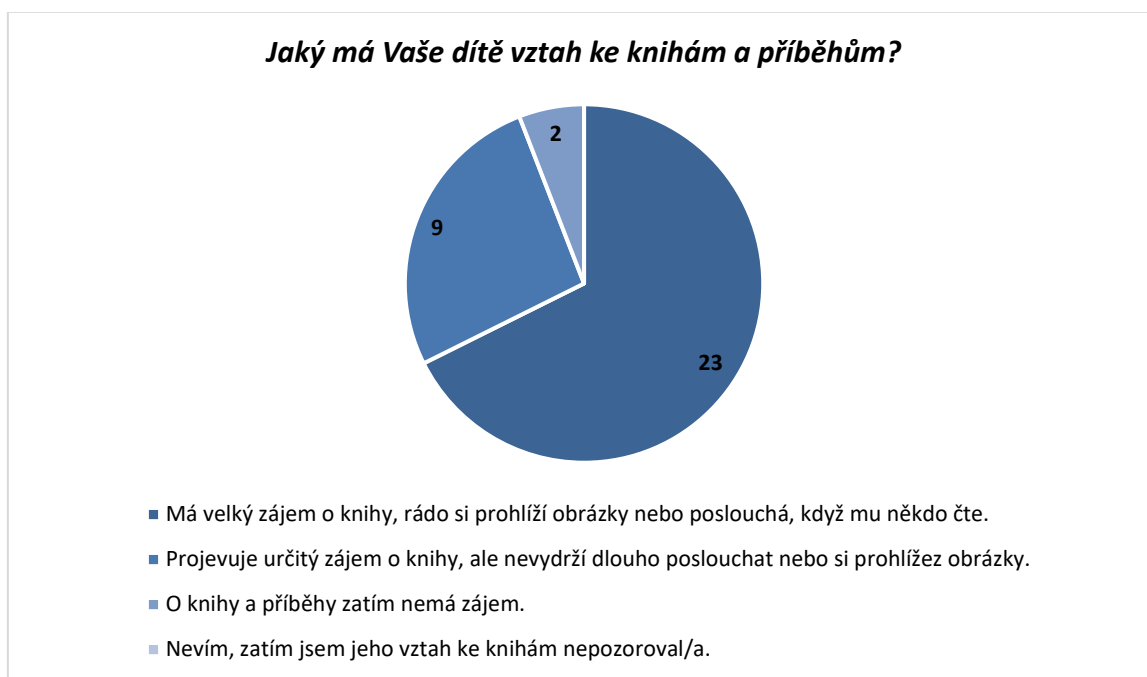
5.1.1 Úroveň čtenářských dovedností

Jedním z cílů provedeného dotazníkového šetření bylo zjistit, jak rodiče vnímají **aktuální úroveň čtenářských dovedností svých dětí**. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 1. ročníku, bylo očekáváno, že většina z nich se nachází na počátku procesu nácviku čtení. Tento předpoklad byl potvrzen v odpovědích rodičů.

Celkem **85,3 %** respondentů uvedlo, že jejich dítě **zatím (téměř) vůbec neumí číst**, což odpovídá normálnímu vývojovému stádiu v tomto věku. Dalších **5,9 %** rodičů označilo, že dítě **čte s většími obtížemi**, například slabikuje nebo se zadržává. Podíl **8,8 %** rodičů uvedl, že dítě již **čte, ale s mírnými obtížemi**, například pomaleji. Zcela plynulé a bezproblémové čtení neoznačil žádný z rodičů, což potvrzuje, že šetření probíhalo v rané fázi osvojování čtenářských dovedností a že naprostá většina dětí se čtením teprve začíná.

5.1.2 Vztah ke knihám a příběhům

Další otázka se zaměřila na to, *jaký vztah mají děti ke knihám a příběhům*, tedy na oblast, úzce související s rozvojem čtenářské motivace. Podle odpovědí rodičů má **67,6 % dětí velký zájem o knihy** (viz graf 1). Tento výsledek naznačuje, že čtení je pro většinu dětí spojeno s pozitivní zkušeností a přirozenou zvědavostí.



Graf 1 – Žákovské vztahy ke knihám a příběhům; vytvořila: autorka diplomové práce

Dalších **26,5 % rodičů** uvedlo, že **dítě projevuje určitý zájem**, ale **nedokáže se soustředit delší dobu**, například při poslouchání nebo prohlížení knih. To může souviset s individuální vývojovou zralostí dítěte nebo s četností kontaktu s knihou. Pouze **5,9 % dětí o knihy zatím nejví zájem** a žádný z rodičů neuvedl, že by vztah dítěte ke knihám nebyl vůbec schopen posoudit.

Celkově výsledky ukazují, že knihy jsou pro většinu dětí běžnou a pozitivní součástí života – a to i v případě, že ještě neumí samy číst.

5.1.3 Společné čtení

Významným prvkem rozvoje čtenářství v raném věku je *pravidelné předčítání dítěti*. To přispívá nejen k rozvoji slovní zásoby a porozumění textu, ale také k budování pozitivního vztahu ke čtení jako takovému.

Podle dotazníkového šetření čte **67,6 %** rodičů svému dítěti nahlas **pravidelně** – tedy každý den nebo téměř každý den. Dalších **20,6 %** rodičů uvedlo, že dítěti předčítají **občas** (několikrát za měsíc). Pouze **8,8 %** čte **zřídka** a žádný z rodičů neuvedl, že by dítěti nikdy nečetl. Zaznamenána byla i otevřená odpověď „Střídáme čtení knih a audioknihy 1:1.“, která naznačuje využívání kombinovaných forem přenosu příběhu, a tedy i určitou změnu ve čtenářských návycích dnešních rodin.

Druhá otázka se zaměřila na to, jak děti na předčítání reagují. Naprostá většina rodičů (**85,3 %**) uvedla, že jejich dítě poslouchá se zájmem a klade otázky k příběhu. Tento výsledek potvrzuje, že předčítání není vnímáno jako pasivní činnost, ale jako aktivní a podnětný proces. Dalších **8,8 %** rodičů uvedlo, že dítě **poslouchá, ale není příliš zapojené**. Pouze **5,9 %** rodičů uvedlo, že dítě při čtení **ztrácí pozornost nebo se o příběh nezajímá**. Celkově lze konstatovat, že společné čtení je většinou dětí vnímáno pozitivně a má potenciál stát se přirozenou součástí jejich dne.

V souvislosti s předčítáním byla zařazena i otázka na poslech **audioknih**. Třetina rodičů (**32,4 %**) uvedla, že jejich dítě audioknihy **nikdy neposlouchalo**, zatímco **stejně velká skupina** dětí je **občas poslouchá**. **Pravidelný** poslech uvedlo **11,8 %** rodičů, **17,6 %** dětí poslouchá audioknihy málokdy, a **5,9 %** s nimi má zkušenost z minulosti, ale aktuálně už je neposlouchá. Z odpovědí vyplývá, že audioknihy představují doplňkovou formu práce s textem a u části rodin se stávají běžnou součástí čtenářského prostředí.

5.2 Podpora čtenářství v rodině a role rodičů

Rodinné prostředí hraje v počátečním rozvoji čtenářství klíčovou roli. Studie Gabala a Václavíkové (2003) konstatuje, že právě rodina má dvou až trojnásobně větší vliv na rozvoj dětského čtenářství než škola. Tento vliv je realizován především skrze čtenářské návyky rodičů, časté předčítání a otevřenou komunikaci o přečteném. Právě rodiče mají možnost formovat vztah dítěte ke knihám už od raného dětství – ať už skrze každodenní společné čtení, rozhovory o příbězích, nebo tím, jaký význam knihám sami přikládají. V této části dotazníkového šetření byla proto pozornost věnována nejen četnosti a způsobu čtení rodičů, ale i jejich vlastním vzpomínkám na čtení v dětství, které často formují jejich současný přístup ke knihám.

Zjišťováno bylo rovněž, zda je čtení součástí běžných rodinných interakcí, a nakolik se oba rodiče zapojují. Tyto informace přispívají k hlubšímu porozumění tomu, jaké modely čtenářství dítě doma pozoruje a do jaké míry je čtení v rodině podporováno jako přirozená a hodnotná součást života

Téma dále rozpracovávám prostřednictvím jednotlivých oblastí, které shrnuje následující tabulka.

Oblast	Otázka z dotazníku
Čtenářské návyky rodičů	<i>Jak často čtete Vy a Váš partner (rodič dítěte)?</i>
Čtenářská zkušenost z dětství	<i>Když jste byl/a dítětem, vzpomínáte si, zda Vám rodiče četli?</i>
Podpora prostřednictvím darů a knih	<i>Dostává Vaše dítě knihy jako dárek (např. k narozeninám, Vánocům)?</i>

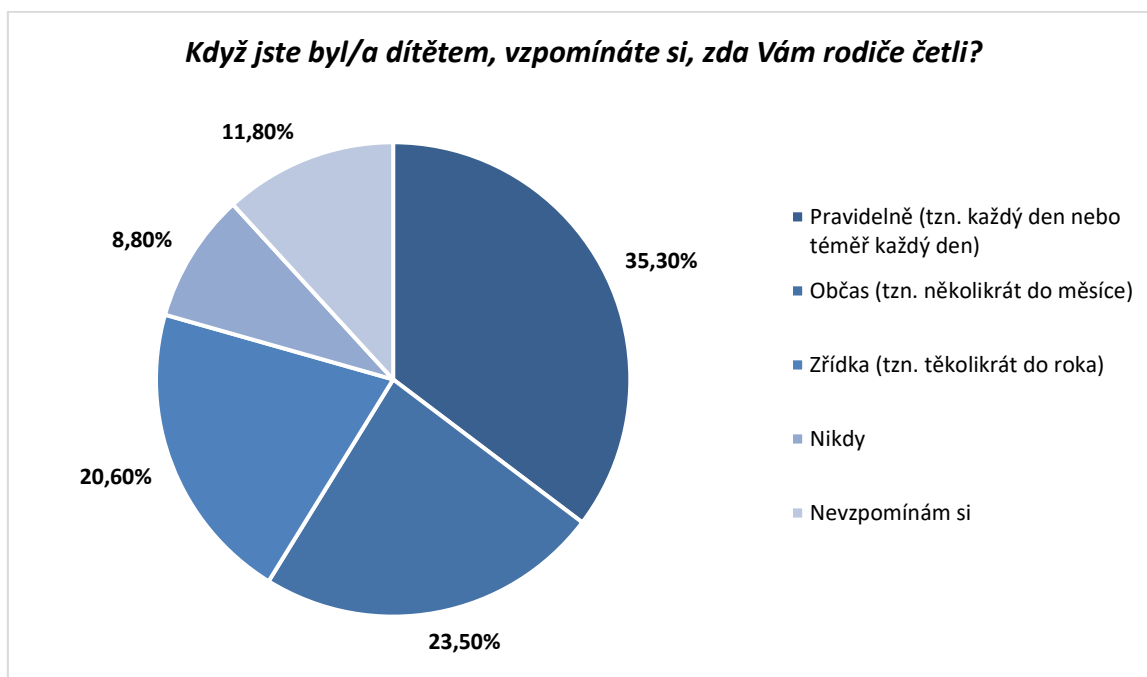
Tabulka 5 – Tematické členění oblasti Podpora čtenářství v rodině a role rodičů; vytvořila: autorka diplomové práce

5.2.1 Čtenářské návyky rodičů

Odpovědi na otázku, ***jak často čtou rodiče sami pro sebe***, ukazují výrazné rozdíly mezi maminkami a tatínky. Zatímco ***maminky uvádějí častější čtení***, a to buď denně, nebo několikrát týdně, ***u tatínků převažují odpovědi „vůbec nečte“ a „méně často“***. Tento rozdíl je v souladu s výsledky dřívějších výzkumů, které opakovaně ukazují nižší míru čtenářské aktivity u mužů – otců (Gabal a Václavíková, 2003; Friedlanderová et al., 2018). Tento rozdíl může ovlivňovat i to, jak dítě vnímá čtení jako běžnou aktivitu dospělých a jaký příklad si z domácího prostředí odnáší.

5.2.2 Čtenářská zkušenost z dětství

Důležitým faktorem, který může ovlivnit přístup rodičů k rozvoji čtenářství, je jejich ***vlastní čtenářská zkušenost z dětství***. Podle Gabala a Václavíkové (2003) představuje právě předčítání v dětství a model čtenářsky aktivní rodiny jeden z nejvýznamnějších prediktorů pozdějších čtenářských návyků dítěte. Z přiloženého grafu (viz graf 2) vyplývá, že ***více než třetina respondentů (35,3 %) si vzpomíná, že jim rodiče četli pravidelně*** – tedy každý den nebo téměř každý den. Dalšíh ***23,5 %*** uvedlo, že jim bylo čteno ***občas***, a ***20,6 % zřídka***. Pouze ***8,8 % rodičů uvedlo, že jim rodiče nečetli vůbec***, a ***11,8 % si nevzpomíná***.



Graf 2 – Vzpomínka rodičů na čtení v dětství – Četli jim rodiče?; vytvořila: autorka diplomové práce

Tato data naznačují, že pro většinu současných rodičů bylo čtení v dětství do určité míry přítomné – ať už jako pravidelná aktivita, nebo jako výjimečný zážitek. To může ovlivňovat jejich ochotu věnovat se předčítání dnes a jejich celkový postoj ke knihám jako hodnotě předávané mezi generacemi.

5.2.3 Podpora prostřednictvím darů

Výsledky ukazují, že **většina dětí dostává knihy jako dárek alespoň občas**, čímž se literatura stává přirozenou součástí jejich života. Přibližně **44 % rodičů** uvedlo, že knihy pořizují při **každé příležitosti**, například k narozeninám či Vánocům. Dalších **47,1 %** odpovědělo, že knihy darují **občas**, zatímco **8,8 %** zvolilo možnost „**zřídka**“. Odpověď „**nikdy**“ nezazněla ani v jednom případě, což naznačuje, že kniha si i nadále udržuje své pevné místo mezi dárky pro děti a je vnímána jako smysluplná součást dětského světa.

5.3 Postoje rodičů ke čtení a jeho významu

Tato část dotazníku se zaměřila na to, jak rodiče vnímají **význam čtení pro děti a zda čtení představuje běžnou součást jejich vzájemné komunikace**. Rodičovské postoje k literatuře a sdílení čtenářských zážitků totiž mohou významně ovlivnit vztah dítěte ke knihám. Pokud

je čtení vnímáno jako přirozená a obohacující aktivita, má větší šanci stát se běžnou součástí života dítěte.

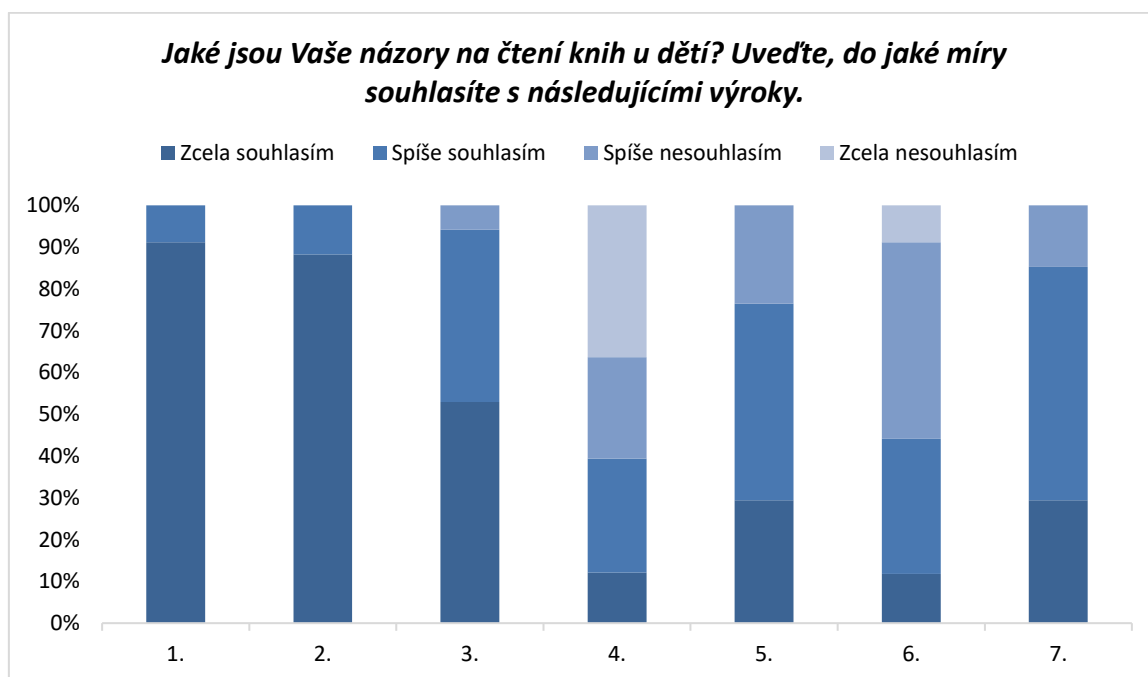
Na uvedené téma navazují konkrétní otázky, které přibližuje následující tabulka.

Oblast	Otázka z dotazníku
Názory na význam čtení	<i>Jaké jsou Vaše názory na čtení knih u dětí? Uveďte, do jaké míry souhlasíte ...</i>
Sdílení čtení a rozhovory	<i>Jak často mluvíte s dítětem o přečtených příbězích nebo knihách?</i>

Tabulka 6 – Tematické členění oblasti Postoje rodičů ke čtení a jeho významu; vytvořila: autorka diplomové práce

5.3.1 Názory na význam čtení

Z důvodu přehlednosti jsou nejprve uvedeny výsledky v grafické podobě (viz graf 3). Popisy jednotlivých výroků odpovídají číslům pod grafem.



Graf 3 – Postoje rodičů k významu čtení knih v životě dítěte; vytvořila: autorka diplomové práce

1. Čtení knih je klíčové pro vzdělávání a rozvoj dětí.
2. Čtení s porozuměním textu je pro další studium naprosto nepostradatelnou dovedností.
3. Vztah ke čtení se buduje v dětském věku – děti, které nečtou, těžko hledají ke knížkám cestu v dospělém věku.

4. *Význam přínosu čtení knih pro život se v dnešní době přeceňuje.*
5. *Čtení knih má velký význam pro budoucí život a profesní uplatnění dětí.*
6. *Děti se dnes věnují radě jiných, ale stejně hodnotných aktivit, jako je čtení knih.*
7. *Dávám svým dětem naprostou volnost v tom, zda ve svém volném čase čtou knihy nebo se věnují jiným činnostem.*

Dotazník obsahoval škálu tvrzení, k nimž měli rodiče vyjádřit míru souhlasu. Tato tvrzení se zaměřovala na vnímání **významu čtení v dětství, jeho přínosu pro vzdělávání a na roli dítěte při utváření vztahu ke knihám.**

Z výsledků vyplývá, že většina rodičů považuje čtení za **klíčovou součást vývoje dítěte.** Výroky jako „**Čtení knih dětem je důležité pro jejich vzdělávání.**“ a „**Čtení s porozuměním je nezbytné pro úspěch ve škole.**“ označilo většinově více než 30 respondentů jako „**zcela souhlasím**“, přičemž téměř nikdo s nimi nesouhlasil. Významnou podporu měl i výrok „**Vztah ke čtení se buduje už v dětství.**“, s nímž se rodiče ve velké míře ztotožnili.

Naopak u výroku „**Význam čtení se v dnešní době přeceňuje**“ se názory rodičů rozcházely, což může poukazovat na to, že část rodičů vnímá i jiné formy rozvoje dítěte jako stejně hodnotné. Odpovědi k tvrzení „**Děti se dnes věnují jiným, stejně hodnotným činnostem.**“ byly rovněž vyrovnané, s převahou neutrálních nebo spíše souhlasných postojů.

Za pozornost stojí i výrok „**Dávám svému dítěti naprostou volnost, zda bude číst.**“, s nímž častěji rodiče souhlasili. To může naznačovat tendenci rodičů poskytovat dětem větší svobodu v této oblasti, ale také poukazovat na určitou **pasivitu v roli podpory čtenářství.** Celkově lze říct, že rodiče si uvědomují význam čtení, přesto však **ne vždy sami cíleně vedou své děti ke čtení,** případně ji nechávají na přirozeném vývoji.

5.3.2 Sdílení a rozhovory

Otázka zjišťovala, jak často rodiče se svým dítětem mluví o přečtených příbězích či knihách. Nejvíce respondentů (64,7 %) uvedlo, že se o čtení baví **občas, když si na to vzpomenou.** Pravidelné rozhovory po každém čtení deklarovalo 20,6 % rodičů, což naznačuje, že u části rodin se tato činnost stala běžnou součástí společně tráveného času. **Zřídka** o přečteném

mluví 11,8 % respondentů a pouze 2,9 % rodičů uvedlo, že se o příbězích s dítětem nebaví vůbec.

Z odpovědí vyplývá, že většina rodičů se s dítětem o přečtených příbězích baví alespoň občas. Pravidelné reflexe čteného textu nejsou příliš časté, ačkoli právě takové sdílení může významně přispět k rozvoji porozumění textu, schopnosti vyvozovat a formulovat vlastní názory. Zároveň napomáhají vytvářet pozitivní vztah ke čtení jako přirozené součásti rodinného života.

5.4 Čtenářství ve škole – vnímání rodiči

Tato část dotazníku se zaměřila na to, jak rodiče vnímají školní prostředí z pohledu podpory čtenářství. Zjišťovala jsem, do jaké míry jsou spokojeni s tím, jak škola jejich dítěte rozvíjí čtenářské dovednosti – ať už prostřednictvím samotné výuky čtení, budování vztahu ke knihám, spolupráce s knihovnami či práce s porozuměním textu.

Ačkoli většina dotazovaných rodičů odpovídala v úvodní fázi školní docházky svého dítěte, lze předpokládat, že při hodnocení vycházeli nejen z dosavadních zkušeností, ale také z informací získaných od ostatních rodičů, případně ze zkušeností se staršími sourozenci či příbuznými, kteří danou školu navštěvovali.

Otázky vztahující se k této oblasti shrnuje následující tabulka:

Oblast	Otázka z dotazníku
Spokojenost s podporou školy	<i>Jste spokojen/a s tím, jak škola, kam chodí Vaše dítě, podporuje rozvoj čtenářství?</i>

Tabulka 7 – Tematické členění oblasti Čtenářství ve škole – vnímání rodiči; vytvořila: autorka diplomové práce

Dotazník se zaměřil také na to, jak rodiče hodnotí podporu čtenářství ze strany školy. Otázka zahrnovala různé aspekty výuky, jako je samotné osvojování čtenářských dovedností, rozvoj vztahu ke knihám, spolupráce s knihovnami nebo práce s textem. Přestože se dotazníkové šetření uskutečnilo na začátku školní docházky, je pravděpodobné, že rodiče odpovídali nejen na základě své vlastních zkušeností, ale i z informací od jiných rodičů či ze zkušeností se staršími sourozenci.

Z odpovědí vyplývá, že **většina rodičů je s podporou čtenářství ve škole spokojena** – konkrétně **79,4 %** označilo odpověď „zcela spokojen/a“. Dalších **5,9 %** uvedlo, že jsou

„spíše spokojeni“, avšak s drobnými výhradami. Zajímavé je, že žádný z rodičů nezvolil možnost „spíše nespokojen/a“ ani „zcela nespokojen/a“. To může naznačovat, že školy věnují rozvoji čtenářství dostatečnou pozornost, nebo že rodiče zatím nemají důvod k nespokojenosti. Celkem **14,7 % rodičů uvedlo, že nedokážou situaci posoudit**, často z důvodu nedostatku vlastních zkušeností s výukou v počátečním období školní docházky.

Závěrem lze konstatovat, že většina rodičů vnímá školní prostředí jako čtenářsky podnětné a podporující, a to i přes dosud omezenou přímou zkušenost s výukou.

5.5 Volnočasové aktivity dítěte ve vztahu ke čtení

Tato část dotazníkového šetření se soustředila na to, jak děti tráví svůj volný čas a zda je v něm zastoupena i práce s knihou. Cílem bylo zjistit, do jaké míry se čtenářství stává přirozenou součástí jejich každodenního života mimo školní prostředí – zda si děti samostatně prohlížejí knihy, jaké žánry je oslovují, nebo zda mají doma své čtenářské zázemí.

Otázky, které tvoří tuto oblast, shrnuje následující tabulka.

Oblast	Otázka z dotazníku
Samostatná práce s knihou	<i>Jaké jsou Vaše názory na čtení knih u dětí? Uveďte, do jaké míry souhlasíte ...</i>
Oblíbené knihy a žánry	<i>Jaké knihy má Vaše dítě nejraději? (prohlíží si nebo si nechává číst od rodičů) Z následujících žánrů vyberte ty, které má nejraději. Zvolte min. 1 a max 3. odpovědi.</i>
Knižní prostředí doma	<i>Má Vaše dítě doma vlastní knihovničku s knhami?</i>
Volnočasové aktivity obecně	<i>Jak často se věnuje Vaše dítě následujícím činnostem?</i>

Tabulka 8 – Tematické členění oblasti Volnočasové aktivity dítěte ve vztahu ke čtení; vytvořila: autorka diplomové práce

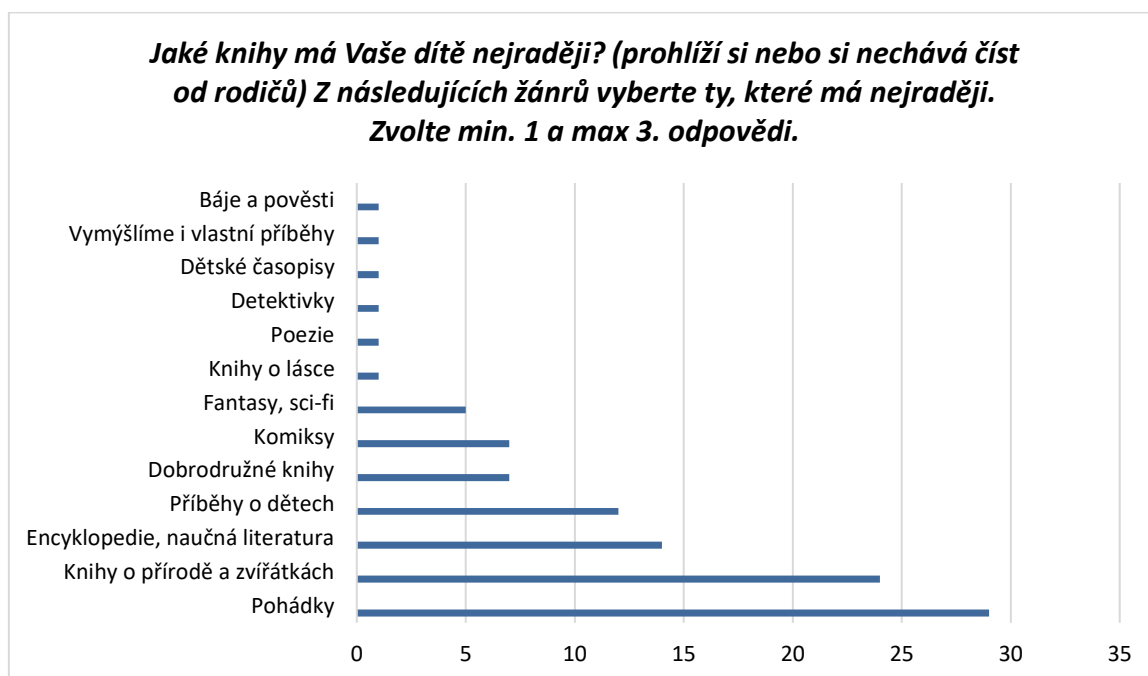
5.5.1 Samostatná práce s knihou

Výsledky ukazují, že většina dětí si **samostatně prohlíží knihy nebo obrázkové příběhy několikrát týdně** (64,7 %), což naznačuje, že kniha je běžnou součástí jejich volného času. **Denně** se této aktivitě věnuje pouze **8,8 % dětí**, což může odrážet potřebu dospělého zprostředkovatele nebo jiné zájmy dítěte. Dalších **26,5 %** rodičů uvedlo, že jejich dítě

si knihy prohlíží **zřídka**, a žádný respondent nezvolil možnost „nikdy“. To ukazuje, že knihy jsou v životě většiny dětí přítomné, i když míra jejich samostatného využívání je různá.

5.5.2 Oblíbené knihy a žánry

Výsledky grafu (viz graf 4) ukazují, že mezi dětmi na začátku povinné školní docházky převažuje zájem o **klasické pohádky, příběhy o přírodě a zvířatech a naučnou literaturu**, jako jsou encyklopedie a obrázkové knihy s poznávacím obsahem. Tyto žánry jsou v tomto věku přirozeně atraktivní – kombinují prvky fantazie, dobrodružství a vizuální podpory, která hraje klíčovou roli v předčtenářské i rané čtenářské fázi. Zároveň ukazují, že děti inklinují k textům, které odpovídají jejich zkušenostem a zájmu o okolní svět.



Graf 4 – Oblíbené knihy a žánry dětí; vytvořila: autorka diplomové práce

Zajímavé jsou také **dvě otevřené odpovědi**, které rodiče doplnili nad rámec nabízených možností. Jeden z rodičů uvedl, že doma s dítětem **vymýšlejí vlastní příběhy**, čímž podporují fantazii, jazykové dovednosti i vztah ke společnému čtení. Druhý rodič zmínil zájem o **báje a pověsti**, které rodina **nakupuje v antikvariátech z různých zemí**, přičemž byly jmenovány knihy jako *Diamantová sekera* nebo *Ferda Mravenec*. Tyto odpovědi ukazují, že někteří rodiče aktivně rozšiřují dětské čtenářské obzory o méně běžné a kulturně bohaté texty.

5.5.3 Knížní prostředí doma

Z odpovědí rodičů vyplývá, že většina dětí má doma vytvořené čtenářské zázemí. Konkrétně 70,6 % rodičů uvedlo, že jejich dítě má doma vlastní knihovničku s větším množstvím knih, dalších 29,4 % dětí vlastní alespoň několik knih. Žádný z respondentů neuvedl, že by dítě nemělo žádné vlastní knihy, což potvrzuje, že literatura tvoří běžnou součást domácího prostředí většiny rodin.

Vlastní knihovnička může pozitivně ovlivnit nejen vztah ke čtení, ale také rozvíjet dětskou autonomii při výběru čtenářských materiálů a utvářet jejich čtenářskou identitu.

5.5.4 Volnočasové aktivity obecně

Součástí dotazníku byla i otázka zaměřená na to, **jak děti tráví svůj volný čas** a jaké aktivity vykonávají nejčastěji. Cílem bylo zjistit, zda se mezi těmito činnostmi objevují takové, které mohou **podpořit čtenářství** a práci s textem.

Z odpovědí rodičů vyplývá, že děti se pravidelně věnují činnostem souvisejícím se školou – **příprava do školy** patří mezi nejčastěji zmiňované činnosti. Poměrně často se objevovalo i **společné čtení** a **samostatné listování knihami**, což ukazuje na pozitivní návyky v domácím prostředí, které mohou rozvoj čtenářství podpořit.

Naopak méně často byly zastoupeny činnosti jako **návštěvy knihoven, vyhledávání informací** nebo **vlastní tvůrčí činnosti** (např. vymýšlení příběhů), které by mohly podpořit hlubší práci s textem a jeho porozuměním. Výsledky tak potvrzují, že přestože některé děti mají možnost kontaktu s knihou i mimo školu, není to pravidlem u všech, a proto zůstává důležité, aby se škola vědomě zaměřovala na **propojování formální a neformální podpory čtenářství**. Gabal a Václavíková (2003) navíc konstatují, že děti, které tráví volný čas strukturovaněji – například prostřednictvím společného čtení, kroužků nebo tvořivých aktivit – vykazují vyšší míru čtenářské aktivity i zájmu o knihu.

6 Pretest

Pretest byl realizován začátkem října školního roku 2024/2025 jako vstupní diagnostická aktivita v rámci výzkumného šetření. Jeho cíle bylo zmapovat počáteční čtenářské dovednosti žáků 1. ročníku, a to zejména v oblastech porozumění textu, předvídání děje, práce s ilustrací a vyjadřování emocí.

Pretest proběhl celkem čtyřikrát – dvakrát ve třídě A a dvakrát ve třídě B, vždy s polovinou třídy. Práce v menších skupinách umožnila hlubší pozorování reakcí dětí a individuální přístup během řízeného čtení.

Základní informace o knize

- **Název knihy:** O mráčkovi
- **Autor:** Pavel Čech
- **Nakladatelství:** Petrkov – Literární čajovna Suzanne Renaud
- **Rok prvního vydání:** 2005
- **ISBN:** 978-80-87595-55-8
- **Téma knihy:** Fantazijní dobrodružství malého chlapce, který během podzimního dne promění obyčejný výlet s létajícím drakem na kopec ve snovou cestu. Vyprávění staví na kontrastu mezi realitou a fantazií. Ukazuje, že i každodenní situace může být díky dětské představivosti přetvořena v jedinečný příběh (Čech, 2016).

Obecné informace o lekci

- **Název lekce:** Putování s drakem
- **Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace
- **Vzdělávací obor:** Český jazyk
- **Téma vyučovací jednotky:** Čteme s fantazií
- **Ročník:** 1.
- **Délka vyučovací jednotky:** 45 minut
- **Výukové cíle:**
 - Rozvíjet čtenářské dovednosti formou řízeného čtení.
 - Podporovat schopnost dětí porozumět ději, vyvozovat a předvídat.

- Vést žáky k vyjádření emocí a ke kreativitě při práci s textem.
- **Pomůcky:** kniha; obrázky pro řazení děje; pracovní listy s obličejem chlapce; psací a výtvarné potřeby

Výchozí situace:

Tato čtenářská lekce slouží jako vstupní pretest, jehož prostřednictvím byly sledovány čtenářské dovednosti žáků 1. ročníku před zahájením intervenčních lekcí s využitím metod RWCT. S ohledem na to, že se děti nacházejí na samotném začátku školní docházky, byla lekce navržena s ohledem na vývojová specifika tohoto věku.

Kniha *O mráčkovi* od Pavla Čecha byla zvolena pro svou blízkost dětskému světu, obraznost a poetiku, které umožňují jemné propojení reality a fantazie. Struktura lekce vychází z třífázového modelu E-U-R.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Na úvod lekce ukážeme dětem obálku knihy *O mráčkovi*, na které je chlapec ležící na mráčku. Děti se zamýšlí nad tím, o čem by příběh mohl být. Ptáme se: *Co vás napadne, když vidíte tento obrázek?* nebo *O čem by podle vás mohla být kniha, kterou si dnes budeme číst?*

Žáci si knihu postupně předávají, každý říká jedno slovo nebo krátkou větu. Dochází k jednoduchému brainstormingu, při němž děti vytvářejí své hypotézy o příběhu na základě ilustrace. Tato aktivita podporuje soustředění, rozvoj představivosti a schopnost dětí předvídat děj ještě před samotným čtením.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Ve fázi uvědomění probíhá čtení vybraných úryvků z knihy formou řízeného čtení – čteme text po menších částech, přičemž zastavujeme a klademe otázky, které pomáhají dětem přemýšlet o ději, vizualizovat si příběh a propojovat ho se svou vlastní zkušeností.

Při čtení vět se žáci seznamují s hlavním hrdinou, který se právě probouzí a přemýšlí, co bude dělat. Postupně se ukazuje, že si chce jít hrát s drakem a vyrazí na kopec.

„Bylo ráno a kluk se probudil. S čím si dnes budu hrát, přemýšlel. Co kdybych se vypravil na kopec, už tolikrát jsem se tam chtěl podívat. A vezmu si s sebou nového kamaráda.”
(Čech, 2016)

V této části zakryjeme ilustraci a necháváme děti hádat, koho si mohl vzít chlapec s sebou. Žáci tipují, fantazírují a sdílejí nápady.

- *Koho si vzal s sebou kluk? Koho nebo co byste si chtěli vzít s sebou ven vy?*
- *Proč si asi kluk vybral draka? Pouštěl jste už někdo draka?*
- *Co myslíte, co se mu na kopci stane?*

Při scéně, kdy se chlapci nedaří pouštět draka, se žáci zamýšlejí nad emocemi hlavní postavy. Pokládáme otázky typu:

- *Jak se asi kluk cítí, když se mu to nedaří?*
- *Jak byste se cítili vy?*
- *Co byste v takové situaci udělali?*

Žáci dostávají pracovní lístečky s obličejem chlapce dokreslují výraz podle toho, jak se podle nich cítí. Aktivita pomáhá dětem vyjadřovat emoce a vcítit se do postavy. Při čtení dalších částí se objevuje motiv mraků, které kluk pozoruje a v nichž vidí různé tvary. Žáci si mohou lehnout na záda a „pozorovat mraky”. Mezitím říkají nápady, co jim mraky připomínají. V příběhu se objevují mraky, které vypadají například jako vlak, parník nebo indián.

Postupně se mění počasí a přichází bouřka. Kluk se schovává pod stromem, což učitel využívá pro diskusi – hledisko nebezpečí a vlastní zkušenosti.

„Bouřka netrvala dlouho. Na mokrou trávu dopadaly poslední třpytivé kapky. Chudák mráček, pomyslel si kluk. Obloha nad kopcem se rozzářila barvami.” (Čech, 2016)

- *Co se na obloze mohlo objevit? Kdy můžeme vidět duhu? Jak vzniká?*

Příběh pokračuje až do návratu domů, kde kluk pozoruje padající hvězdu a přeje si tisíc přání. Učitel uzavírá čtení otázkami:

- *Co byste si přáli vy, kdybyste viděli padající hvězdu?*

Tato fáze podporuje kritické myšlení, vizualizaci, práci s emocemi, osobní prožitek a aktivní čtení s porozuměním.

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

V reflexi si žáci s učitelem shrnují hlavní dějovou linii a emoce hlavního hrdiny. Následuje pohybová aktivita zaměřená na třídění informací: říkáme slova související i nesouvisející s příběhem a žáci pohybem reagují – pokud daný předmět nebo jev v příběhu byl, postaví se; pokud ne, dřepnou si. Mezi slovy se objevují např. *slunce, blesk, mrak, hrom, tříhlavý drak, kopec, pyžamo* ... Tato aktivita podporuje pozornost, paměť a schopnost vyhodnotit obsah.

Následuje práce ve skupinách – žáci dostávají obrázky z příběhu a mají je v rámci skupinové práce seřadit do správného pořadí podle děje. Na obrázcích jsou znázorněny momenty z příběhu:

- Kluk vstává – má sobě pyžamo, protahuje se, svítá slunce.
- Kluk jde do kopce – kopec je nakloněný.
- Kluk leží na kopci a pozoruje mraky – jde poznat, že je na kopci.
- Kluk jde z kopce – kopec je nakloněný
- Kluk jde spát – má na sobě pyžamo, padá hvězda.

Na závěr vybízíme žáky k diskusi o momentech z příběhu. Reflexe vrcholí otázkami k příběhu. Děti se dělí o své dojmy a zážitky.

- *Co si kluk přál? Jak vypadal jeho další den?*

6.1 Shrnutí pretestových lekcí

Lekci jsem zahájila pozorováním obálky knihy. Děti se nejprve dívaly na ilustraci a sdílely své nápady. V obou třídách byla tato aktivita velmi přirozená – v A se žáci zapojovali spontánně, diskuse byla živá a bohatá na nápady. Místo knihy se ve třídě A dle zvyklostí předával „kámen myšlenek” – kdo ho držel, mohl mluvit. Děti popisovaly ilustraci („*je tam písmenko O*”; „*nějakej človíček leží na mráčku*”; „*písmeno M*”) a rychle se přesouvaly k fantazijním představám („*vyrobil si žebřík do nebe*”; „*spadne na zem*”, „*je u maminky doma*”; „*zdá se mu, že jde do školy*”). Diskuse se přirozeně stočila k tématu snů – děti chtěly

sdílet, co se jim naposledy zdálo. Ve třídě B byla diskuse klidnější. Padaly podobné nápady jako ve třídě A například „*kluk spí na mráčku*“, „*poleze do nebe*“ nebo „*je to jen sen*“.

Po společné evokaci následovalo řízené čtení. Text jsem předčítala po částech a žákům kladla otázky, které směřovaly k porozumění, práci s emocemi a osobnímu propojení s příběhem. U scény, kdy kluk pouští draka, který nechce letět, děti spontánně vyjadřovaly, že vítr asi nefoukal. Téměř všechny správně určily, že kluk je smutný. Aktivita, při níž měly děti dokreslit obličej kluka podle jeho nálady, podpořila jejich schopnost vyjádřit emoci vizuálně. V jedné třídě přibýly slzy, v jiné se objevily i šťastné výrazy.



Obrázek 4 – Výstup z pretestu – žáci třídy A; foto: autorka diplomové práce

Ve fázi, kdy kluk pozoruje mráčky a v každém vidí něco jiného, děti živě reagovaly a přidávaly své vlastní nápady. Zaznívaly odpovědi jako „*kočička*“, „*lokomotiva*“, „*Titanic*“, „*mamut*“ nebo „*šaman*“. Aktivita vyvolala úsměvné i vtipné momenty. Téma bouřky se ukázalo jako velmi osobní – děti sdílely své zážitky a popisovaly strach.

Když se na konci knihy objevila padající hvězda, děti automaticky začaly sdílet přání. Ve třídě B padaly přání dětí jako „*at' se oživí pejsci, co měli babička a děda*“, „*aby byla škola co nejvíc nejlepší*“, „*auto, co jezdí po stropě*“, šlo spíše o jednodušší a materiální přání. Třída A pojala jako první nápad, co si přál kluk z knížky. V obou skupinách se ukázalo, že sdílení přání je pro děti důležité.

V reflexi proběhla pohybová hra zaměřená na třídění informací. Tuto aktivitu přijali žáci s nadšením a zapojili se všichni. Poté ve skupinách řadili obrázky podle dějové posloupnosti. Práce ve skupinách byla náročnější kvůli organizačním schopnostem, ale žáci úkol zvládli s pomocí diskuse a ilustrací. Při závěrečné reflexi jsme společně shrnuli příběh, co kluk během dne prožil a jak se asi cítil. Žáci sdíleli své dojmy a příběh na ně zapůsobil – působili zklidnění a soustředění.

6.2 Diagnostika žáků / Analýza odpovědí

Z hlediska úrovně čtenářských dovedností žáci prokázali základní porozumění textu, schopnost reagovat na ilustrace, formulovat jednoduché závěry a sdílet osobní zkušenosti. Při vyjadřování emocí se většina dětí dokázala vcítit do postavy, ale obtížněji pojmenovávaly důvody pro své tvrzení. V oblasti představivosti a tvořivosti se ukázalo, že některé děti jsou schopné originálních nápadů, jiné potřebují více podpory a vedení. Práce s posloupností děje byla náročnější, ale s pomocí ilustrací ji žáci zvládli.

Lekce zároveň ukázala, že i děti na začátku školní docházky jsou ochotné komunikovat, sdílet a přemýšlet o příběhu, přestože jejich dovednosti jsou zatím v počátcích. Mezi třídami A a B jsem v průběhu pretestu nepociťovala výrazné rozdíly – obě skupiny pracovaly soustředěně a se zájmem. Rozdíly se objevovaly spíše na úrovni jednotlivců: někteří žáci přistupovali k úkolům s větší spontánností a fantazií, jiní potřebovali více času a podpory.

Pretestová lekce mi tak poskytla spolehlivý výchozí bod pro další sledování rozvoje čtenářství a zároveň nabídla cenné podněty pro přípravu intervenčních čtenářských lekcí s využitím metod RWCT.

7 Analýza polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími

Na základě analýzy dat z polostrukturovaných rozhovorů se dvěma třídními vyučujícími jsem identifikovala šest výzkumných oblastí, které úzce souvisejí s hlavním cílem diplomové práce a formulovanými výzkumnými otázkami zaměřenými na rozvoj čtenářství v 1. ročníku prostřednictvím metod RWCT. Výzkumné oblasti byly vymezeny na základě tematického třídění odpovědí a na základě pozorovaných rozdílů v pojetí výuky.

Jednotlivá témata odrážejí klíčové aspekty rozvoje čtenářství a poukazují na to, jak se liší pedagogická praxe ve třídě, kde je čtenářství aktivně rozvíjeno pomocí moderních metod, od prostředí, kde jsou využívány spíše tradiční výukové strategie. Analýza ukazuje, jak odlišné pedagogické přístupy – aktivní využívání metod RWCT oproti tradičním výukovým strategiím – mohou ovlivňovat čtenářský vývoj žáků už v počátečních fázích školní docházky. Rozhovory tam přinášejí hlubší porozumění kontextu výuky ve třídách A a B a doplňují kvantitativní výsledky o důležité kvalitativní vhledy.

Konkrétní výzkumná témata dále ukazují konkrétní oblasti a interpretace respondentek, viz následující tabulka.

Výzkumné téma	Název
1.	Přístup učitele k rozvoji čtenářství
2.	Metody a strategie výuky čtení
3.	Diferencovaný přístup k žákům
4.	Hodnocení a sledování pokroku
5.	Čtenářské prostředí a zapojení rodičů
6.	Profesní rozvoj učitele

Tabulka 9 – analýza polostrukturovaných rozhovorů; vytvořila: autorka diplomové práce

7.1 Přístup učitele k rozvoji čtenářství

Prvním výzkumným tématem, které budu analyzovat, je přístup učitele k rozvoji čtenářství. V teoretické části práce jsem zdůraznila, že role učitele, jeho vztah k literatuře a způsob, jakým dětem čtení zprostředkovává, ovlivňují nejen úroveň čtenářských dovedností žáků, ale především jejich vnitřní motivaci a vztah ke čtení jako součásti jejich života.

Téma zahrnuje také pohled na to, jak učitelé vytvářejí čtenářsky podnětné prostředí, jak podporují emoční prožitek spojený se čtením a jak sami vnímají svou roli při vedení dětí ke čtenářství. Téma dále rozpracovávám v několika oblastech, jak ukazuje znázorňuje následující tabulka.

Název
Role učitele ve výuce čtení
Motivace ke čtení a vytváření čtenářských návyků
Emoce a vztah ke čtení

Tabulka 10 – Oblasti tématu Přístup učitele k rozvoji čtenářství; vytvořila: autorka diplomové práce

7.1.1 Role učitele ve výuce čtení

Obě vyučující se shodují, že **role učitele** je při rozvoji čtenářství **klíčová**. Pedagog podle nich ovlivňuje, jaký vztah si děti ke čtení vytvoří, jak budou vnímat čtení jako činnost a s jakým nasazením k ní budou přistupovat. Učitelka A se v této roli vidí jako **průvodkyně**, která děti motivuje k objevování, samostatnému myšlení a sdílení čtenářských zážitků. Zaměřuje se na podporu **vnitřní motivace** a vytváření **bezpečného prostředí**. „*Nechci, aby děti vnímaly čtení jako povinnost, ale aby si samy našly důvod, proč je čtení baví,*“ vysvětluje. Učitelka B vnímá učitele jako osobu, která nastavuje jasný rámec výuky a vede děti k osvojení základních dovedností. Její přístup je více strukturovaný a systematický. „*Pokud děti od začátku získají správné návyky, budou mít větší šanci rozvíjet se ve čtení i později.*“ Zatímco učitelka A se zaměřuje na podporu samostatnosti a prožitku, učitelka B upřednostňuje řízené vedení a důraz na technické zvládnutí čtení.

7.1.2 Motivace ke čtení a vytváření čtenářských návyků

Motivace dětí ke čtení a budování jejich prvotních čtenářských návyků se v přístupech obou učitelek výrazně liší. Učitelka A se snaží vzbudit přirozenou zvědavost dětí a pomoci jim najít v četbě radost i smysl. Jako hlavní cíl si klade „*podchytit zájem o čtení, vzbudit zvědavost a udržet ji*“. Vědomě se vyhýbá vnějšímu nátlaku – nechce děti motivovat známkami nebo povinnostmi, ale **zážitkem, prožitkem** a tím, že si čtení samy oblíbí. Využívá *pravidelné čtenářské dílny, pasování na čtenáře, slavnosti slabikáře, autorské čtení, zábavný sešit a další rituály*, které mají u dětí **podpořit přirozenou touhu po čtení** a přispět k vytváření čtenářské identity. Naopak učitelka B pojímá motivaci více skrze **výsledek**

– vede děti k plynulému a pozornému čtení, a právě tato dovednost je pro ni cílem i motivací. Motivaci žáků posiluje například možností číst ostatním nebo účastí v jednoduchých soutěžích. Věří, že děti mohou získat pozitivní vztah ke čtení prostřednictvím každodenní práce a pocitu úspěchu. Učitelka A podporuje motivaci dětí tak, aby čtení vnímaly jako vlastní volbu a radost. Věří, že vztah ke čtení vzniká zevnitř. Učitelka B se snaží děti vést k pravidelnému čtení spíše prostřednictvím struktury a očekávání, které jsou s výukou spojeny.

7.1.3 Emoce a vztah ke čtení

Rozvoj vztahu ke čtení se u obou vyučujících promítá nejen do **výběru metod**, ale i do celkového **pojetí výuky**. Učitelka A považuje práci s **emocemi** za **klíčovou**. Věří, že děti si vytvářejí vztah ke čtení skrze **prožitek**, který s knihami zažívají. Ve výuce proto využívá metodu **Sfumato**¹, která klade důraz na rytmus, dech a uvolněné tempo čtení. Pravidelně zařazuje **interaktivní čtení**, **dramatizace** a čtení ve skupinkách („doupátka“), kde se děti mohou do příběhů ponořit a sdílet je mezi sebou. Učitelka B pracuje s emocemi spíše okrajově. Využívá **ilustrace**, **rozhovor** nebo **vypravování**, aby žákům pomohla lépe porozumět textu a propojit ho s jejich zkušenostmi. Vztah ke čtení u dětí podle ní vzniká přirozeně, pokud mají dostatek příležitostí číst a rozumějí tomu, co čtou. Zatímco u učitelky A hraje prožitek z četby a práce s emocemi zásadní roli, učitelka B vnímá vztah ke čtení jako něco, co se rozvíjí postupně, spíše skrze porozumění a každodenní čtenářskou praxi.

7.2 Metody a strategie výuky čtení

Druhé výzkumné téma se zaměřuje na konkrétní metody a strategie, které vyučující používají při výuce čtení v 1. ročníku. Volba přístupů k nácviku čtení, porozumění textu a zapojení dětí do práce s textem odráží nejen profesní zázemí a zkušenosti učitele, ale i jeho postoj k roli čtenářství ve výuce. V tomto kontextu lze poukázat na dichotomii

¹ **Čtení SFUMATO (SPLÝVAVÉ ČTENÍ) aneb čtení pro všechny děti**; „Čtení s porozuměním je ukryto v rychlosti zpracování CNS. Dosud žádná metodika neumožnila dítěti volit své vlastní tempo učení čtení. Metodika „Sfumato“ spadá do oblasti inkluzivního myšlení („inkluzivní výchova a vzdělávání“), tzn. že v sobě obsahuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností. Dítě je pozorné, soustředěné a aktivní zároveň! Při učení technikou Splývavého čtení se zabrání dvojitému čtení, dítě čte plynule a s porozuměním, po stránce fyziologické se tvoří „půda“ pro správné dýchání a umístění tónu v dutině ústní (všechny metodiky dosud používaly při expozici hlásky deklamační techniky a vytvářely špatný návyk dechového frázování – lidská řeč je zpívavá!).“ (Sfumato, 2025)

mezi transmisivním a konstruktivistickým přístupem, která se v pedagogice objevuje jako základná výkladový rámec. Zatímco transmisivní model staví na předávání hotových poznatků, konstruktivistický přístup zdůrazňuje aktivní zapojení žáků, jejich zkušenost a vytváření vlastního porozumění (Kosíková, 2008).

Z odpovědí obou respondentek vyplývá rozdílný styl práce – jedna pracuje převážně s tradičními a ověřenými metodami, druhá se opírá o inovativní a prožitkové strategie, které vycházejí z metod RWCT a dalších moderních přístupů. Konkrétní tematické oblasti, kterým se v rámci tohoto tématu věnují, shrnuje následující tabulka.

Název
Způsoby nácviku čtení a práce s textem
Strategie pro rozvoj porozumění textu
Interaktivita a zapojení dětí do čtení

Tabulka 11 – Oblasti tématu Metody a strategie výuky čtení; vytvořila: autorka diplomové práce

7.2.1 Způsoby nácviku čtení a práce s textem

Způsob, jakým učitelé vedou děti k osvojení čtení, souvisí nejen s jejich profesní zkušeností, ale i s celkovým přístupem k výuce. Rozdíly mezi oběma respondentkami se v této oblasti výrazně projevují. Učitelka A dává přednost metodám, které čtení propojují s prožitkem a emocí. Pracuje s **metodou Sfumato**, jež umožňuje dětem postupně a plynule pronikat do čtení bez stresu z výkonu. „*Děti si osvojují čtení plynule, přirozeně a propojují ho s emocemi,*“ vysvětluje. Vedle toho zařazuje i strategie RWCT, například INSERT nebo skládankové čtení, které podporují samostatnou práci s textem, diskusi a hlubší pochopení obsahu. Učitelka B používá **analyticko-syntetickou metodu**, která je běžnou součástí tradiční výuky čtení. Děti se učí číst rozkladem slov na hlásky a jejich skládáním, čemuž předchází systematický nácvik písmen. Ve výuce klade důraz na řízené čtení a časté opakování. „*Čím častěji děti čtou, tím větší jistotu získávají.*“ Její výuku doplňují také básničky a říkadla, které pomáhají rozvíjet rytmus a zapamatování. Zatímco učitelka A vede děti k vlastnímu objevování čtení a dává jim prostor pro práci s textem různými způsoby, učitelka B buduje pevné základy prostřednictvím opakování a jasné struktury.

7.2.2 Strategie pro rozvoj porozumění textu

Porozumění textu je jedním z hlavních cílů výuky čtení v 1. ročníku. Obě vyučující se mu věnují, ale každá volí odlišné postupy a nástroje, jak dětem pomoci obsah textu uchopit. Učitelka A se snaží vést děti k aktivnímu myšlení nad textem od samého začátku. Používá zábavné formy – např. **zpřeházené věty**, **nesmyslné texty**, **komiksy** nebo řízené čtení s diskusí. Postupně zařazuje i pokročilejší metody RWCT, jako je **pětilístek** nebo **volné psaní**, a vede děti k tomu, aby si vytvářely vlastní interpretaci textu. Pravidelnou součástí její výuky jsou **čtenářské dílny**, v nichž si děti samy volí knihy a sdílejí své dojmy a pochopení. Učitelka B pracuje s porozuměním více krok za krokem. Využívá především **ilustrace**, **otázky**, **rozhovor a vyprávění**, často se opírá o osobní zkušenosti dětí. Děti učí podtrhávat klíčová slova a v textu hledat důležité informace. Podporuje také **společné přemýšlení nad textem** formou rozhovoru, ale vždy s cílem správného pochopení základního významu. Zatímco učitelka A dává prostor volnému objevování a hlubšímu zkoumání textu, učitelka B vede děti k přesnému porozumění a práci s informacemi v jasně dané struktuře.

7.2.3 Interaktivita a zapojení dětí do čtení

Obě vyučující se snaží zapojit děti do výuky čtení aktivně a podpořit jejich zájem různorodými činnostmi. Čtení pro ně není jen izolovaná dovednost, ale součást širšího vzdělávacího a prožitkového rámce. Učitelka A využívá pestrou škálu aktivit, které dětem umožňují s textem pracovat hravou a tvořivou formou. Ve výuce pravidelně zařazuje **čtenářské dílny**, **čtení ve skupinkách („doupátka“)** a **interaktivní čtení** s dramatizací či ilustrací. Děti mají prostor text nejen číst, ale i prožívat, sdílet a vizualizovat. Učitelka B také zařazuje aktivity, které mají děti do čtení vtáhnout – používá **říkadla**, **básničky**, **didaktické hry**, **čtení ve dvojicích** nebo skupinovou práci. Dětem často dává příležitost vybírat si knihy podle zájmu a využívá i **digitální materiály promítané na interaktivní tabuli**, které zpestřují výuku. Ačkoliv každá učitelka volí trochu jiný styl i poměr řízených a volných činností, u obou je patrná snaha o to, aby děti byly při čtení aktivní, zapojené a měly z práce s textem pozitivní zkušenost.

7.3 Diferencovaný přístup k žákům

V každé třídě se objevují děti, které se ve čtení pohybují různým tempem. Některé potřebují více podpory a času, jiné zvládají čtenářské dovednosti rychleji a hledají další výzvy. To, jak učitel reaguje na tuto pestrost, může výrazně ovlivnit čtenářský rozvoj jednotlivých žáků i celkovou atmosféru ve třídě. Obě vyučující se snaží přizpůsobovat výuku potřebám svých žáků, ale každá k tomu přistupuje jiným způsobem. Z jejich odpovědí je patrné, jak rozdílně chápou individuální přístup – ať už jde o formu podpory, míru zapojení rodiny nebo vytváření prostoru pro samostatný rozvoj. Přehled oblastí, které v rámci tohoto tématu dále rozlišuji, uvádí následující tabulka.

Název
Podpora žáků s obtížemi ve čtení
Práce se čtenářsky nadanými dětmi
Diferencovaný přístup v rámci třídy

Tabulka 12 – Oblasti tématu Diferencovaný přístup k žákům; vytvořila: autorka diplomové práce

7.3.1 Podpora žáků s obtížemi ve čtení

Obě vyučující si uvědomují, že děti s obtížemi ve čtení potřebují individuálnější přístup a více času na rozvoj. V praxi se ale jejich strategie liší. Učitelka A klade důraz na **bezpečné klima**, ve kterém se děti nebojí zkoušet, chybovat a postupně se zlepšovat. Pracuje s nimi individuálně nebo v malých skupinkách, využívá **didaktické pomůcky, interaktivní čtení a „doupátka“** – čtenářské skupinky, kde se žáci navzájem podporují. Spolupracuje s rodiči a snaží se, aby i děti, které ve čtení zaostávají, měly ke knihám pozitivní vztah. Učitelka B volí přístup, který je více zaměřený na výkon a systematické procvičování. Dětem s obtížemi zadává **zjednodušenou domácí přípravu**, pracuje s nimi častěji individuálně během hodin, využívá **didaktické hry** a organizuje **intervenční lekce**. Výraznější podpora přichází také ze strany rodiny. Z odpovědí je patrné, že každá z učitelek volí jinou cestu – jednu více vztahovou, druhou více instruktivní. Obojí však směřuje ke snaze podpořit žáky tak, aby se ve čtení mohli posouvat podle svých možností.

7.3.2 Práce se čtenářsky nadanými dětmi

Obě vyučující věnují pozornost také dětem, které mají ve čtení výrazný náskok. Vnímají, že tyto děti potřebují další podněty a možnost rozvíjet svůj potenciál. Učitelka A vytváří prostor, kde si nadaní žáci mohou sami určovat, jak se chtějí v oblasti čtení posouvat. Podporuje jejich samostatnost a vnitřní motivaci – neklade důraz na výkon, ale na chuť číst a objevovat. „*Neříkám, že je to práce navíc – děti samy vyhledávají, co je baví,*“ říká. Používá tzv. **zábavný sešit**, kam si děti lepí své nápady, čtenářské výzvy nebo úryvky z oblíbených knih. I nadané děti jsou zapojeny do běžných čtenářských činností s ostatními – důležité je pro ni **rovné a bezpečné prostředí**, kde se nikdo necítí vyčleněný. Učitelka B přistupuje k nadaným žákům diferencovaněji. Zmiňuje, že je důležité s nimi pracovat cíleně, vyzdvihuje je a nabízí jim náročnější úkoly. Děti čtou nahlas ostatním, zapojují se do **dobrovolných čtenářských úkolů** a často se účastní **soutěží** spojených se čtením. Jejich pokročilé dovednosti jsou využívány i v běžné výuce, např. při práci s texty nebo slovními úlohami. Obě učitelky tedy čtenářsky nadané děti rozvíjejí, každá ale jinou formou – jedna skrze prostor a autonomii, druhá prostřednictvím uznání a výzev.

7.3.3 Diferencovaný přístup v rámci třídy

Každá třída je pestrá a vyžaduje od učitele neustálé přizpůsobování výuky. Obě respondentky si tuto skutečnost uvědomují a snaží se výuku uzpůsobit potřebám jednotlivých dětí tak, jak jim to jejich styl práce a možnosti dovolují. Učitelka A podporuje žáky v jejich individuálním tempu prostřednictvím čtenářských dílen, skupinové práce a volby textů. Různou úroveň čtenářských dovedností bere jako přirozenou součást třídy. Využívá činnosti, při kterých se mohou navzájem obohacovat děti se silnějšími i slabšími dovednostmi. „*Nechci nikoho vyčleňovat – každý má prostor se posouvat svým tempem,*“ říká. Učitelka B diferencuje výuku zejména prostřednictvím **řízeného čtení**, prací ve dvojicích a nabídkou různě obtížných úkolů. Děti se slabšími dovednostmi mají častější individuální vedení, nadaní žáci dostávají náročnější zadání nebo možnost pomoci ostatním. Při hodnocení bere v úvahu výchozí možnosti jednotlivých dětí a snaží se každému nabídnout to, co potřebuje k pokroku. Obě vyučující tedy přistupují k různorodosti ve třídě s respektem. I když volí jiné strategie, spojuje je snaha vést děti tak, aby se mohly rozvíjet podle svých možností a bez srovnávání s ostatními.

7.4 Hodnocení a sledování pokroku

Hodnocení hraje v procesu rozvoje čtenářství důležitou roli. Nejde pouze o zpětnou vazbu směrem k žákovi, ale i o nástroj, kterým učitel sleduje, zda se daří naplňovat vzdělávací cíle, a podle toho upravuje výuku. Význam hodnocení se obzvlášť projevuje v 1. ročníku, kde jsou čtenářské dovednosti teprve v počátcích a pokrok bývá velmi individuální. Obě vyučující si všímají pokroku svých žáků, každá však využívá jiné metody a přikládá hodnocení jiný význam. Rozbor tohoto tématu dále člením do následujících oblastí (viz tabulka 13):

Název
Metody sledování pokroku žáků
Formy hodnocení čtenářských dovedností
Rozvoj čtenářské autonomie žáků

Tabulka 13 – Oblasti tématu *Hodnocení a sledování pokroku žáků*; vytvořila: autorka diplomové práce

7.4.1 Metody sledování pokroku žáků

V obou třídách učitelky sledují, jak se děti ve čtení rozvíjejí. Způsob, jakým to dělají, však odráží jejich odlišné pedagogické přístupy. Učitelka A využívá kombinaci různých nástrojů. Zajímá ji nejen to, jak děti čtou technicky, ale také jak o přečteném přemýšlejí. Do výuky pravidelně zařazuje **formativní hodnocení**, při němž poskytuje dětem zpětnou vazbu, vede s nimi rozhovory o čtenářských zážitcích a pracuje s portfoliem. Děti jsou vedeny k sebereflexi, sdílení a vlastnímu uvědomování si pokroku. Učitelka B sleduje vývoj čtení především prostřednictvím **každodenního hlasitého čtení**, a to jak individuálně, tak ve dvojicích nebo celé třídě. Zaměřuje se na **plynulost, správnost a porozumění textu**, které ověřuje otázkami nebo krátkými úkoly. Pokrok zaznamenává průběžně v rámci běžné výuky. Ačkoliv se způsoby sledování pokroku liší, obě učitelky si všímají vývoje čtenářských dovedností svých žáků a přizpůsobují tomu svou výuku.

7.4.2 Formy hodnocení čtenářských dovedností

To, jak učitel hodnotí čtenářské dovednosti žáků, ovlivňuje nejen průběh samotné výuky, ale také způsob, jakým děti vnímají čtení – zda jako dovednost, která se má zlepšovat, nebo jako prostor k objevování a růstu. Učitelka A přistupuje k hodnocení jako k nástroji

podpory. Využívá především **formativní hodnocení**, které pomáhá dětem vnímat vlastní posun. Hodnotí nejen to, co děti dokážou, ale i to, jak k textu přistupují, co v něm objevují a jak o něm přemýšlejí. Zpětnou vazbu poskytuje slovně, klade důraz na konkrétní pochvalu, ale i podněty k zamyšlení. Učitelka B hodnotí dovednosti dětí na základě jejich výkonu při čtení. Zaměřuje se na **správnost, plynulost a porozumění**. Hodnocení je součástí každodenní výuky – probíhá pozorováním, cílenými otázkami nebo následnou prací s textem. Zohledňuje přitom individuální možnosti dětí a sleduje, jak se postupně zlepšují. Každá z učitelek chápe hodnocení jinak, obě se však snaží, aby bylo pro děti srozumitelné, smysluplné a posouvalo je dál.

7.4.3 Rozvoj čtenářské autonomie žáků

Schopnost dětí reflektovat svůj vlastní pokrok a aktivně se zapojovat do čtení je jedním z cílů, které obě učitelky – každá svým způsobem – podporují. Učitelka A vytváří prostor pro to, aby si děti postupně samy uvědomovaly, jakým směrem se chtějí ve čtení posouvat. Kromě běžných čtenářských činností pracují se **zábavným sešitem**, kam si zaznamenávají různé čtenářské výzvy, zážitky nebo úkoly podle vlastního výběru. „*Baví mě sledovat, co si děti samy vymyslí a jak si do toho přenášejí vlastní nápady. Je fajn, že je to baví a mají z toho radost.*“ Učitelka B podporuje samostatnost dětí spíše skrze výběr čtenářských aktivit. Nabízí jim **dobrovolné úkoly** a pozoruje, které děti se k nim vracejí nebo si samy žádají další. Vnímá, že autonomie se rozvíjí postupně. „*Když vidím, že je to baví, tak jim to nechám na doma, a ony přijdou a samy mi ukazují, co přečetly.*“ Ačkoli každá učitelka volí jinou formu, společným cílem je vést děti k tomu, aby si ke čtení hledaly cestu samy a měly pocit, že je čtení obohacuje.

7.5 Čtenářské prostředí a zapojení rodičů

Prostředí, ve kterém se dítě setkává s knihami – jak ve škole, tak doma – má zásadní vliv na to, jaký vztah si ke čtení vytvoří. Učitel může podpořit čtenářství nejen metodami výuky, ale i tím, jakou atmosféru ve třídě vytváří, jakou roli ve výuce hrají knihy, a zda se daří zapojit i rodinu. Z rozhovorů s oběma respondentkami vyplynulo, že vytváření čtenářsky podnětného prostředí je důležitou součástí výuky. Způsob, jakým k tomu obě vyučující přistupují, se ale v některých aspektech výrazně liší – ať už jde o práci s knihovnou, formy

čtenářských akcí, nebo intenzitu spolupráce s rodiči. Pro lepší orientaci je téma rozděleno do tří oblastí, které podrobně analyzují (viz tabulka 14).

Název
Podpora čtenářského prostředí ve škole
Spolupráce s rodiči a domácí podpora čtení
Čtenářské aktivity nad rámec výuky

Tabulka 14 – Oblasti tématu Čtenářské prostředí a zapojení rodičů; vytvořila: autorka diplomové práce

7.5.1 Podpora čtenářského prostředí ve škole

To, jaké místo má ve třídě kniha, jak se s ní pracuje a zda je pro děti dostupná, ovlivňuje jejich vztah ke čtení. Obě učitelky se snaží vytvářet prostředí, které čtenářství podporuje, každá však trochu jiným způsobem. Učitelka A aktivně zapojuje do výuky knihy z **školní knihovny**, kde pravidelně pořádá **čtenářské lekce** a různé tematické aktivity. V jejím pojetí má kniha ve třídě trvalé místo – děti se s ní setkávají přirozeně, mají možnost si vybírat podle zájmu a své volby sdílet. „*Když děti samy objeví knihu, která je zaujme, je to mnohem silnější, než když jim ji přidělím.*“ Součástí její práce jsou i čtenářské rituály, které budují pozitivní vztah ke knihám. Učitelka B knihovnu také využívá, zejména v rámci výuky českého jazyka. Na škole se podílí na organizaci **Knihobraní**, akce, při níž si děti navzájem vyměňují knihy. Sama by ráda ve třídě vytvořila **čtenářský koutek s knihovničkou**, který by dětem umožnil volněji přistupovat ke knihám i mimo výuku. Z odpovědí obou učitelek je patrná snaha nabídnout dětem knihy jako přirozenou součást školního prostředí. Rozsah a forma zapojení se ale liší podle možností a osobního stylu práce.

7.5.2 Spolupráce s rodiči a domácí podpora čtení

Role rodiny v rozvoji čtenářství je nezastupitelná. Obě vyučující si uvědomují, že pokud děti čtou i doma a mají v rodičích podporu, odráží se to pozitivně na jejich čtenářském rozvoji. Učitelka A se snaží do čtenářských aktivit zapojovat i rodiče. Ve třídě organizuje **společné akce**, jako jsou **pasování na čtenáře**, **slavnost slabikáře** nebo tematická odpoledne. Podle jejích slov právě společné prožívání čtení pomáhá vytvářet hlubší vztah mezi dítětem, knihou a rodinou: „*Chci, aby to bylo něco, co si užijí i doma, nejen školní povinnost.*“ Učitelka B staví spolupráci na **pravidelné komunikaci s rodiči**, zejména pokud jde o děti, které potřebují ve čtení více podpory. Doporučuje jim kratší a častější domácí čtení a zadává

jednoduché úkoly, které pomáhají upevnit základní návyky. Zatímco jedna učitelka zapojuje rodiče do společného čtenářského prožívání, druhá spoléhá na jejich každodenní podporu při upevňování dovedností. Každá z nich tak nachází cestu, jak rodinu přiblížit ke čtení podle svých možností i potřeb dětí.

7.5.3 Čtenářské aktivity nad rámec výuky

Mimo výuku vzniká prostor pro zážitky, které sice nejsou součástí osnov, ale mají velký vliv na to, jak děti čtení vnímají. Obě učitelky se snaží nabídnout dětem příležitosti, kdy je kniha vnímána jinak než jako školní úkol – jako něco slavnostního, dobrodružného, společného. Učitelka A do výuky cíleně začleňuje rituály, které podporují pozitivní vztah ke čtení. Organizuje **pasování na čtenáře, autorská čtení i tematická odpoledne s rodiči**. Tyto události vnímá jako příležitost, jak propojit děti s knihami nejen ve škole, ale i doma. *„Když je to pro ně zážitek, tak si na tu knížku vzpomenou jinak. Nejen jako na něco, co musí přečíst.“* Učitelka B oceňuje, když děti samy projeví zájem o knihy, a podporuje je v tom, aby si je mezi sebou doporučovaly. Aktivně se podílí na organizaci **Knihobraní**, které vnímá jako důležitou součást školní kultury. *„Líbí se mi, když přinesou knížku a řeknou: Tohle jsem četl, a to tě bude bavit.“* Do budoucna by ráda rozšířila podobné činnosti i ve své třídě, například **zavedením čtenářského koutku**. Ať už jde o slavnostní akce, nebo jednoduchou výměnu knih, obě učitelky hledají cesty, jak dětem ukázat, že čtení má smysl i mimo školní lavici.

7.6 Profesní rozvoj učitele

To, jaké metody a přístupy učitel volí, je často výsledkem jeho předchozího vzdělávání, inspirace a ochoty učit se novému. Vzdělávání pedagogů v oblasti čtenářství přitom neovlivňuje pouze jejich odborné dovednosti, ale i celkový přístup ke čtení jako součásti školního života. V této části se zaměřuji na to, jak se obě vyučující dále rozvíjejí, co je motivuje ke změnám, a jak své poznatky přenášejí do výuky. Jednotlivé oblasti tématu shrnuje následující tabulka.

Název
Typy vzdělávacích kurzů a školení
Praktické využití poznatků z dalšího vzdělávání
Ochota inovovat výuku čtení

Tabulka 15 – Oblasti tématu *Profesní rozvoj učitele*; vytvořila: autorka diplomové práce

7.6.1 Typy vzdělávacích kurzů a školení

Obě vyučující se v průběhu své praxe dále vzdělávají, každá však s jiným zaměřením i intenzitou. Učitelka A zmiňuje řadu konkrétních kurzů a školení, kterých se zúčastnila – například **dvouletý kurz metody *Sfumato***, **následný lektorský kurz**, dále **výcvik RWCT**, kurzy pořádané ***Dyscentrem***, program ***ROPRATEM*** a školení zaměřená na **kognitivní rozvoj podle *Feuersteinovy metody***. Vnímá další vzdělávání jako přirozenou součást své práce a jako způsob, jak rozšiřovat svůj profesní rozhled. „*Snažím se, aby mé vzdělání bylo pestré a nabízelo víc možností – aby tak vyhovovalo různým typům žáků.*“ Učitelka B se účastní především **webinářů a kratších kurzů** pro pedagogy 1. stupně. Své vzdělávání zaměřuje na praktická témata a oblasti, které může využít při každodenní práci ve třídě. Ačkoliv míra i zaměření vzdělávání se liší, obě učitelky vnímají profesní růst jako důležitý pro kvalitní výuku.

7.6.2 Praktické využití poznatků z dalšího vzdělávání

Vzdělávání samo o sobě není cílem – důležité je, zda a jak se nové poznatky skutečně promítají do výuky. Učitelka A propojuje absolvované kurzy přímo s praxí. Metody, se kterými se seznámila, aktivně využívá – například **RWCT strategie** (pětilístek, INSERT, volné psaní, ...) pravidelně zařazuje do výuky čtení. Stejně tak uplatňuje principy ***Sfumata*** jako základní přístup k nácviku čtení. „*Je pro mě důležité, aby to, co se naučím, nebylo jen něco navíc, ale něco, co přirozeně zapadne do výuky a dětem pomůže.*“ Učitelka B využívá získané poznatky spíše dílčím způsobem – začleňuje je tam, kde jí to přijde smysluplné a přínosné pro výuku. Nové metody či aktivity do výuky zařazuje spíše výběrově. „*Když je třeba něco zavést, tak to udělám, ale jinak se držím toho, co se mi osvědčilo.*“ V rozhovoru zmínila, že některé RWCT metody používá. Z rozhovorů je patrné, že zatímco učitelka A vnímá další vzdělávání jako impuls ke změně přístupu a aktivní inovaci, učitelka B jej chápe více jako doplňkový zdroj inspirace.

7.6.3 Ochota inovovat výuku

Ochota učitele zkoušet nové přístupy, měnit zavedené postupy a reagovat na potřeby žáků je jedním z klíčových ukazatelů profesního růstu. Učitelka A vnímá inovace jako přirozenou součást své práce. Aktivně vyhledává nové přístupy, metody a postupy, které následně testuje a přizpůsobuje své třídě. Výuku staví jako otevřený proces, ve kterém se učí nejen žáci, ale i ona sama. „*Baví mě zkoušet nové věci. Když vidím, že to děti posouvá, tak to stojí za to.*“ S inovacemi spojuje i svou motivaci k dalšímu vzdělávání – nové poznatky chápe jako cestu, jak výuku oživit a zatraktivnit. Učitelka B přistupuje ke změnám spíše opatrně. Dává přednost ověřeným metodám, které jí dlouhodobě fungují. Inovace přijímá hlavně tehdy, pokud jsou **nezbytné** nebo **zadané zvenčí**. „*Když je třeba něco udělat, udělám to, ale zbytečně nevymýšlím nic nového.*“ Výuku chápe jako stabilní rámec, ve kterém se žáci učí jasně a přehledně. Z odpovědí vyplývá, že zatímco učitelka A hledá v inovacích příležitost pro další rozvoj, učitelka B je přijímá s odstupem a jen v míře, kterou považuje za nezbytnou.

7.7 Shrnutí rozdílů v přístupu učitelky A a učitelky B

Na základě tematické analýzy rozhovorů s oběma třídními vyučujícími vznikl přehled hlavních rozdílů v jejich pedagogickém přístupu. Výběr metod a strategie výuky je úzce propojen s učitelovým pojetím výuky, jeho přesvědčením o roli žáka v edukačním procesu a celkovým hodnotovým rámcem, v němž se výuka odehrává. Následující tabulka porovnává konkrétní oblasti související s rozvojem čtenářství a ukazuje, jak odlišné metody, postoje a zkušenosti ovlivňují způsob vedení výuky čtení v 1. ročníku.

	Výzkumné téma	Učitelka A	Učitelka B
1	Přístup učitele k rozvoji čtenářství	Průvodkyně, vnitřní motivace, prožitek	Struktura, osvojení základů, výkon
2	Metody a strategie výuky čtení	SFUMATO; RWCT; čtenářské dílny; práce s emocemi	Analyticko-syntetická metoda, řízené čtení
3	Diferencovaný přístup k žákům	Bezpečné klima, podpora, prostor k růstu	Výkonově orientovaný přístup. domácí podpora

4	Hodnocení a sledování pokroku	Formativní hodnocení, sebereflexe	Denní sledování čtení, výkonové hodnocení
5	Čtenářské prostředí a zapojení rodičů	Rituály, zapojení rodičů, knihovna ve výuce	Stabilní rámec, méně iniciativ
6	Profesní rozvoj učitele	Intenzivní vzdělávání, aktivní inovace	Webináře, opatrný přístup ke změnám

Tabulka 16 – Přehled rozdílů v přístupu učitelky A a učitelky B; vytvořila: autorka diplomové práce

8 Intervence

V rámci praktické části výzkumu bylo ve třídě A, kterou vede paní učitelka A na základní škole A, realizováno osm čtenářských lekcí, jejichž cílem byl rozvoj čtenářství žáků 1. ročníku. **Každou lekci jsem vedla osobně v rámci výzkumné intervence.**

Čtenářství zde chápu jako schopnost vnímat čtení jako smysluplnou, příjemnou a podnětnou činnost, spojenou nejen s porozuměním textu, ale také s prožitkem a sdílením. Do tohoto širšího rámce spadá i *čtenářská gramotnost*, která se v lekcích rozvíjela přirozenou cestou.

Každá lekce je postavena na jedné vybrané metodě programu RWCT, která tvoří její základ. Vedle hlavní metody se v hodinách objevují i další prvky typické pro čtenářsky rozvíjející výuku. Všechny lekce byly strukturovány podle třífázového modelu E-U-R. Pro čtenářské lekce jsem zvolila **kontinuální práci s jednou knihou**, která umožní dětem hlouběji se ponořit do příběhu a **postupně rozvíjet čtenářské dovednosti**. Kniha *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové nabízí ideální propojení zábavy, napětí a humoru. Text je vhodný pro žáky 1. ročníku a svým jazykem i tématy podporuje budování čtenářské gramotnosti.

Následující tabulka shrnuje osm čtenářských lekcí realizovaných v rámci výzkumné intervence.

	Název lekce	Téma vyučovací jednotky	RWCT metoda
1	Čtení očima prvňáčků	Čtení jako zážitek a emoce	<i>brainstorming</i>
2	Čtení jako klíč	Čteme mezi řádky	<i>klíčová slova</i>
3	Kdo je to knihomol?	Mapa slov, mapa nápadů	<i>myšlenková mapa</i>
4	Únikové cesty	Předvídání děje a práce s ilustrací	<i>řízené čtení</i>
5	Já a moje knižní postava	Sdílené čtenářské zážitky	<i>Vennův diagram</i>
6	Knižní doupe	Vybírám, čtu, sdílím	<i>dílna čtení</i>
7	Skládáme příběh	Společné tvoření	<i>zpreházené věty</i>
8	Co pro mě znamená čtení aneb klíč k novým příběhům	Závěrečné zamyšlení	<i>pětilístek</i>

Tabulka 17 – Přehled čtenářských lekcí a použitých RWCT metod; vytvořila: autorka diplomové práce

Základní informace o knize:

- Název knihy: Knihožrouti: kdo se zakousl do knih?
- Autor: Klára Smolíková
- Ilustrátor: Bára Buchalová
- Nakladatelství: TRITON
- Rok prvního vydání: 2016
- ISBN: 978-80-7684-027-0
- Téma knihy: Knižní detektivní příběh o lásce ke čtení, kde děti pátrají po záhadných tvorech – knihožroutech, kteří doslova hltají knihy (Smolíková, 2020).

Anotace knihy:

„V knihovně se děje něco podivného! Paní Růžence, která zde pracuje, se ztrácí knihy. Do pátrání se pustí Aleš se Zorkou, dva zvědaví prvňáci. Stopují knihy v regálech, poslouchají rozhovory čtenářů, pozorují, co podezřelého se v knihovně šustne. Aby záhadu rozluštili, nechají se dokonce v knihovně zamknout. Hravé vyprávění o čtení a tajemství ukrytém v temných koutech knihovny. Spolu s holčičkou Zorkou a jejím kamarádem Alešem malí čtenáři objevují co se s námi děje, když zkrotíme písmenka a začteme se do příběhu. Opravdu lze knihu zhltnout a nezakuckat se? A neudusí se ten, kdo čte se zatajeným dechem? A proč knihy netlačí, když v nich ležíme?“ (Smolíková, 2020, obálka knihy)

8.1 Čtení očima prvňáčků (brainstorming)

8.1.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Čtení jako zážitek a emoce

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Výukové cíle:

- Aktivovat předchozí zkušenosti žáků spojené se čtením a podpořit pozitivní vztah ke knihám.
- Rozvíjet schopnost vyjadřovat myšlenky a pocity prostřednictvím slov i výtvarného projevu.
- Vést žáky k porozumění tomu, že každý může číst jinak a čtení může být pro každého jiný zážitek.

Využití metody RWCT: brainstorming

Pomůcky: kniha; ilustrace postavy Aleše (obličej k dokreslení emocí); psací potřeby; tabule a fixy.

Výchozí situace: Lekce představuje první ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Cílem této fáze je aktivovat předchozí zkušenosti žáků s tématem čtení, podpořit jejich motivaci a vyvolat zájem o další práci. Učitel na začátku hodiny napíše na tabuli slovo „čtení“ a vyzve žáky, aby sdíleli, co se jim s tímto slovem vybaví. Odpovědi žáků zapisuje na tabuli formou **brainstormingu**. Aktivitu je možné podpořit navozující relaxací nebo krátkým motivačním rozhovorem o tom, co si děti rády čtou/prohlíží nebo co jim čtou rodiče.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Cílem je vést žáky k porozumění postavě v obtížné situaci, rozvíjet jazykovou citlivost a empatii. Následuje čtení úryvku z knihy *Knihožrouti* (kapitola „Skákající písmenka”), která zachycuje pocity hlavního hrdiny Aleše při čtení. Žáci jsou vyzváni, aby se při poslechu soustředili na to, jak se Aleš cítí a proč.

„Aleši, jsi na řadě,” zaslechl chlapec a zatmělo se mu před očima. Tolik si přál být neviditelný. Jenže oči paní učitelky si ho našly. „Aleši, tak čti!” Hlas zněl netrpělivě. Podíval se na stránky otevřené čítanky. Písmenka poskakovala. Schovávala se. Některá dokonce tancovala ... (Smolíková, 2020, s. 7) Kapitola dále zachycuje Alešovy potíže se čtením a nejistotu před spolužáky.

Klademe otázky směřující k porozumění situaci: *„Jak se Aleš asi cítí?”*, *„Proč se mu písmenka pletou?”*, *„Co by mu mohlo pomoci?”* Následuje řízená diskuse, která dětem umožní vyjádřit vlastní postoje, hledat možná řešení a vcítit se do hlavní postavy.

Poté následuje aktivita zaměřená na význam přesného čtení, kterou uvedeme větou s chybějícím písmenem např. *„Na kopci stál had.”* (viz kapitola *„S abecedou na schovávanou”*). Vyzveme žáky, aby se z nich stali detektivové. Jejich úkolem bude odhalit chybu a upravit větu tak, aby dávala smysl. Podle úrovně třídy můžeme pracovat s čistě psaným zadáním na tabuli, nebo ho doplnit ústním komentářem a vést žáky krok za krokem. Aktivita rozvíjí pozornost a ukazuje, jak může i drobná změna významně ovlivnit celou větu.

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Tato fáze byla zaměřena na propojení porozumění postavám s vlastní zkušeností žáků a na rozvoj schopnosti práce s emocemi a představivostí.

„Vypadáš v nich chytře,” zhodnotila Zorka kamaráda, když vyšel z optiky. Na nose mu seděly brýle a oči se za skly zdály větší ...” (Smolíková, 2020, s. 13) Po přečtení kapitoly *„Oči jako rys”*, která zachycuje Alešovu radost z nových brýlí a jeho odhodlání číst s větší jistotou, obdrží žáci pracovní list s tváří hlavní postavy.

Jejich úkolem je dokreslit výraz obličeje podle toho, jak si myslí, že se Aleš cítí. Záměrně nebude specifikováno, zda se má jednat o moment před, nebo po nasazení brýlí – bude

ponecháno na každém dítěti, jak si situaci vyloží. Tím bude podpořena individuální interpretace a citlivost k rozdílnému vnímání jedné situace. Aktivita rozvíjí také schopnost empatického nahlížení na postavu a poskytne prostor k výtvarnému ztvárnění emocí.

8.1.2 Realizace lekce

Lekce probíhala v podnětné a aktivní atmosféře. Již při úvodním brainstormingu na téma čtení žáci spontánně sdíleli své asociace a zkušenosti. Mezi odpověďmi se objevily výrazy jako „*můžu koukat na obrázky*“, „*čtení je veselé*“, „*baví mě hledat strany*“, „*baví mě číst v doupátkách*“, „*čtu s mami a tati*“, „*chci být velký, abych mohl číst*“ nebo „*baví mě číst na střídačku*“. Z 20 přítomných dětí uvedlo 19, že je čtení baví.

Po společné relaxaci díky hře na tibetskou mísu a úvodu do příběhu se četla úvodní část kapitoly „Skákající písmenka“, během níž se žáci seznámili s hlavními postavami Alešem a Zorkou. Téma „skákajících písmenek“ děti zaujalo a přirozeně vedlo k diskusi: *Jak se asi Aleš cítí? Proč se mu písmenka pletou? Co by mu mohlo pomoci?* Děti reagovaly empaticky a navrhovaly konkrétní strategie – např. pomoc kamaráda, klid při čtení nebo návštěvu oční lékařky. Některé děti, které samy nosí brýle, navrhly, že Aleš by měl dostat brýle, aby lépe viděl.

Velký ohlas měla aktivita s tzv. nonsense větami – např. „Na kopci stál had.“ Nebo „Na zahradu přilétla rána.“ Děti hledaly chybějící písmenka, navrhovaly opravy a hlasitě komentovaly humorný význam vět. Při této činnosti se opakovaně objevoval smích a aktivní zapojení. Zároveň jsem žáky vedla k tomu, aby si uvědomovali, jak významně ovlivňuje význam vět i drobná chyba.

V závěru lekce děti obdržely pracovní list s obličejem postavy Aleše a měly za úkol dokreslit jeho výraz podle vlastní volby. Úmyslně nebylo specifikováno, zda má jít o Aleše *před* nebo *po* získání brýlí – většina dětí se rozhodla pro šťastného Aleše s brýlemi. Jejich komentáře typu „*chci, aby byl taky šťastný jako jsme my*“ či „*ať se taky může koukat do knížek*“ ukazovaly, že žáci dokázali propojit příběh s vlastní zkušeností a reflektovali souvislosti mezi čtením, emocemi a pomocí druhému.



Obrázek 5 – Vybrané výstupy žáků – výtvarné ztvárnění emocí hlavního hrdiny Aleše; zdroj: Smolíková (2017);
foto: autorka diplomové práce



Obrázek 6 – Myšlenková mapa na téma čtení vytvořená žáky třídy A; foto: autorka diplomové práce

Zajímavým momentem pro mě byla druhá hodina, kdy si žáci na začátku hodiny vyžádali papír a samostatně se rozhodli vytvořit skupinovou myšlenkovou mapu na téma čtení. Bez vedení začali spontánně rozvíjet pojem, který jsme společně zapisovali v předchozí hodině na tabuli. Paní učitelka si dělala srandu, zda se jednalo opravdu o tento nápad nebo jen radost z práce s barevnými fixami.

8.2 Čtení jako klíč (klíčová slova)

8.2.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Čteme mezi řádky

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Výukové cíle:

- Seznámit žáky s pojmem „klíčová slova“ a jejich funkcí při práci s textem.
- Rozvíjet schopnost vytvářet předpoklady o ději na základě vybraných slov.
- Podporovat tvořivé myšlení, spolupráci a diskusi.

Využité metody RWCT: klíčová slova

Pomůcky: kniha; obrázky znázorňující klíčová slova; psací potřeby.

Výchozí situace: Lekce představuje druhou ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Cílem této fáze je vyvolat zájem o příběh a podpořit představivost žáků. Na úvod promítneme obrázky znázorňující pět **klíčových slov**: *loupež, knihy, peníze, zuby, paní*. Volba obrázku musí odpovídat věku žáků. Žáci se na základě těchto podnětů snaží odhadnout, o čem by příběh mohl být. Své nápady mohou vyjadřovat ústně nebo výtvarně. Vedeme diskusi, aby podpořil tvorbu hypotéz a otevřel prostor pro různé možnosti.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Tato fáze slouží k ověřování předpokladů, které si žáci vytvořili na základě klíčových slov. Čteme kapitolu „Velká knihovni loupež“: ... *Jedna paní v oranžovém kabátě seděla u stolu a vzdychala nad rozměrnou knihou, kterou měla před sebou otevřenou. „Určitě se ji chystá*

ukrást,“ zašeptala Zorka ... (Smolíková, 2020, s. 20) Následně klademe otázky typu: Která klíčová slova se v příběhu skutečně objevila? nebo Byl děj takový, jak jsme si mysleli?

Součástí této fáze je také vysvětlení pojmu *klíčová slova*. Společně se žáky hledáme význam tohoto pojmu a snaží se dojít k vlastní definici, kterou žáci dokáží pochopit a dále využívat. Důraz je kladen na propojení klíčových slov s porozuměním textu.

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Varianta A: Tato fáze slouží k propojení čteného textu s vlastní zkušeností. Navazujeme na pasáž z kapitoly „Žrouti knih“, v níž postavy hovoří o „ochutnávání komiksů“ a narážejí na možnost „vylámat si zuby“ na knihách pro starší čtenáře. Na základě této inspirace se žáci zapojují do aktivity *Hrajeme si na knihovníky*. Ve fiktivní knihovně si navzájem doporučují knihy z třídní knihovničky a vstupují do různých rolí (čtenář, knihovník, rodič apod.). Aktivita podporuje tvořivost, sdílení a pozitivní vztah ke knihám.

Varianta B: Tato fáze slouží k upevnění porozumění textu a k rozvoji tvořivosti. Žáci si samostatně nebo ve skupinách vybírají tři až pět klíčových slov a na jejich základě vytvářejí vlastní příběh. Mohou jej ilustrovat, převyprávět nebo zdramatizovat. Aktivita podporuje schopnost vyhledávat důležité informace a rozvíjí představivost.

8.2.2 Realizace lekce

Na začátku hodiny byly žákům v rámci fáze evokace promítnuty obrázky reprezentující zjednodušená klíčová slova: *loupež, knihy, peníze, zuby, paní*. Jednalo se o přiměřenou transformaci metody RWCT pro věk žáků 1. ročníku. Děti na základě těchto slov formulovaly své předpoklady o tom, o čem příběh asi bude. Diskuse byla živá a podnětná, děti své nápady doplňovaly kresbami. Během sdílení jsem si zaznamenala některé nápady:

*„Nejdřív šel **lupič** do knihovny, potom tam sebral **peníze, knihu**, potom šel pryč, potom tam přišla **paní**, a potom jí vyskočily z pusy **zuby**.“*

*„Byl jednou jeden **lupič**, a ten šel do domu **paní**, a sebral tam **knížku**. A ještě než ji sebral, přečet si ji. A paní šla, měla vyčištěný **zuby**, a lekla se tak moc, že jí zuby vypadly.“*

*„No, že **lupič** šel do knihovny, a pak odešel. A **paní** tam šla, a pak tam přišli nějaký lidi a říkali, že ona nákou **knihu** ukradla. A potom jí vypadly i z toho **zuby**, jak se lekla.“*

„Že **paní** šla si vyčistit zuby, vzala si s sebou **knihu**. Lupič si šel domů, ukradl jí **peníze**. Pak šla **paní** s vyčištěnejma **zubama**, viděla, jak právě jí krade **peníze**, a pak se lekla, že jí **zuby** vypadly, a **knížka** se rozbila na kusy.



Obrázek 7 – Výtvarné zpracování domněnek – práce s klíčovými slovy I ve třídě A; foto: autorka diplomové práce



Obrázek 8 – Výtvarné zpracování domněnek – práce s klíčovými slovy II ve třídě A; foto: autorka diplomové práce

Po přečtení vybraných kapitol knihy následovala společná reflexe a porovnání: „Která klíčová slova se v příběhu skutečně objevila?“ a „Byl děj takový, jak jsme si mysleli?“ Diskuse přirozeně navázala na předchozí aktivity a ukázala, že děti dovedou pracovat s předpoklady a následně je revidovat na základě nových informací z textu.

Zajímavým momentem byla společná debata o tom, co to vlastně „klíčová slova“ jsou. Děti spontánně navrhovaly vlastní definice, z nichž nejzdařilejší a zároveň obrazně srozumitelná

byla ta, že klíčová slova jsou „jako klíč od zámku“. Tato metafora se stala výchozím bodem pro další rozvoj porozumění – společně jsme si vysvětlili, že klíčová slova nám pomáhají „odemknout“ příběh, otevírají cestu k jeho porozumění a napovídají, co se v něm může odehrát. K tomuto přirovnání jsme se v průběhu lekce opakovaně vraceli a využili jej i při závěrečném shrnutí.

V závěrečné reflexi jsme navázali na knihovní téma z příběhu a zahráli si hru „*Na knihovníky*“. Děti si mezi sebou doporučovaly knihy ze své třídní knihovničky, přičemž se s radostí vžívaly do různých rolí (knihovník, maminka, předškolák apod.). Aktivitu přirozeně spojily s humorným prvkem vylámaných zubů z textu, což vedlo k uvolněné atmosféře a spontánnímu zapojení všech. Aktivita výrazně podpořila radost ze čtení a tvořivý přístup k textu.

Na tuto lekci tematicky navázala třídní učitelka v následující hodině, kdy dále rozvíjela porozumění pojmu *klíčová slova* v kombinaci s prvky Metody dobrého startu. Pracovala s lidovou písní *Pekla vdolky z bílé mouky* a zvolila klíčová slova: *peče, mouka, vdolky, okno, perník, Honzík*. Žáci si slova vylosovali ve skupinách a následně je vyjadřovali formou pantomimy. Aktivita byla zakončena společnou diskusí o tom, o čem by mohla píseň být. Touto formou došlo k přirozenému upevnění práce s klíčovými slovy a propojení s hudební i pohybovou složkou.

8.3 Kdo je to knihomol? (myšlenková mapa)

8.3.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Mapa slov, mapa nápadů

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Výukové cíle:

- Rozvíjet porozumění přenesenému významu slova na základě práce s textem.
- Podpořit schopnost vizualizace a propojení tématu s vlastní zkušeností.
- Seznámit žáky s pojmem „*knihomol*” a vést k jeho pochopení v literárním kontextu.

Využité metody RWCT: myšlenková mapa

Pomůcky: interaktivní tabule; kniha; psací potřeby; pracovní listy s myšlenkovou mapou.

Výchozí situace: Lekce představuje třetí ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihozrouti* od Kláry Smolíkové.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Tato fáze směřuje na aktivaci předchozích zkušeností s metodou myšlenkové mapy a na zjištění představy žáků o pojmu knihomol. Vyzveme žáky, aby formou myšlenkové mapy zachytili, kdo nebo co by podle nich mohl být knihomol. Děti mohou volit slovní či výtvarné vyjádření dle svých možností. Cílem je navodit očekávání a otevřít téma způsobem přístupným věku žáků.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Tato část lekce je zaměřena na porozumění novému pojmu, jehož význam žákům není na první pohled zřejmý. Pomáhá jim pochopit význam slova na základě práce s textem a ilustracemi. Čteme kapitolu „Mrož a knihomol”, v níž se postavy setkávají s již zmíněnými „*knihomoly*”, kteří se v příběhu „*válí na knížkách*” a „*hltají je*”. Využijeme ilustrace

na straně 41 k podpoře porozumění a klade otázky, které žákům pomohou rozlišit doslovný a přenesený význam slov.

- *Kdo nebo co si myslíte, že je knihomol?*
- *Co si představíte, když někdo „hltá“ knížky?*
- *Proč se knihomol válí na knihách? Co to může znamenat?*
- *Znáte někoho, kdo hodně rád čte?*
- *Jak by podle vás vypadal opravdový knihomol?*

Diskuse směřuje k porovnání reálného pojmu (mol jako škůdce) a metaforického označení pro člověka, který miluje knihy. Zde je možné využít také kapitolu „*Babiččino trápení s moly*“, v níž se postavy setkávají s výskytem potravinových molů.

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Cílem této fáze je rozvíjet tvořivé myšlení žáků, prohloubit porozumění přečtenému textu a přenést do vlastní zkušenosti. Navazujeme na kapitolu „*Jak zabezpečit knihovnu*“ a vyzýváme žáky k vytvoření nové myšlenkové mapy na toto téma. Žáci mohou pracovat individuálně nebo ve dvojicích a zaznamenávají si své nápady. Do mapy zařazují návrhy, jak by šlo knihy chránit, kdo je může hlídat, co jim může uškodit nebo pomoci.

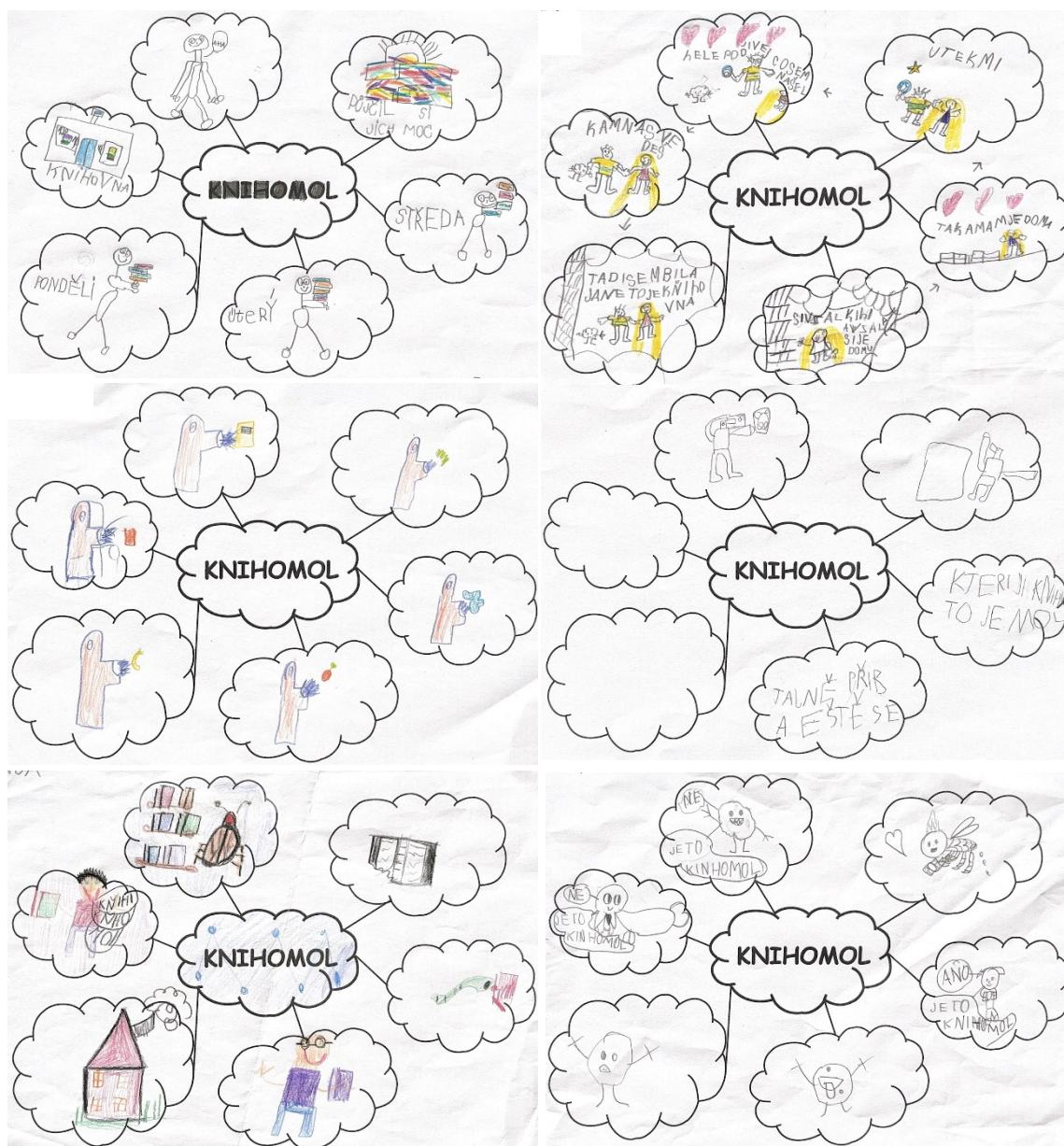
Během práce nebo v závěru učitel může nabídnout inspiraci z oné kapitoly:

„Knihy v řetězech: Ve středověkých knihovnách každou knihu připoutali řetězem k pultu. Bylo to trochu těžkopádné řešení, ale rozhodně účinné.“ (Smolíková, 2020, s. 49)

V závěrečné diskusi žáci sdílejí své návrhy, porovnávají je a společně reflektují, co je v jejich myšlenkových mapách podobné, co je odlišné a co je nejvíce zaujalo. Aktivita vede děti k přemýšlení o hodnotě knih, o péči, kterou si zaslouží.

8.3.2 Realizace lekce

Úvod lekce byl věnován společnému zamyšlení nad pojmem *knihomol*. Vzhledem k předchozí zkušenosti s myšlenkovou mapou (viz důkaz na lekci č. 1) byli žáci na tuto aktivitu připraveni a práce probíhala plynule. Většina dětí zvolila spíše výtvarné zpracování – formu obrázků, což odpovídalo jejich věku i období (začátek ledna).



Obrázek 9 – Myšlenkové mapy na téma „knihomol“ – vybrané výstupy žáků třídy A; foto: autorka diplomové práce

Zajímavým momentem bylo, že se diskuse spontánně přesunula k potravinovým molům, což je téma, které se později objevuje i v kapitole *Babiččino trápení s moly*. Tato neplánovaná souvislost propojila reálný svět dětí s fiktivním světem knihy a přispěla k většímu zaujetí tématem.

Po přečtení vybraných kapitol se ukázalo, že žáci stále přesně nechápu, kdo knihomol je, proč se „válí na knížkách“ a co znamená, že je „hlitá“. S pomocí ilustrací a vedené diskuse

jsme se postupně dopracovali k pochopení pojmu v přeneseném významu. Téma bylo však pro žáky náročnější, vyžadovalo více času na ujasnění a nebylo možné postoupit k plánované části „*Jak zabezpečit knihovnu*“. Na základě průběhu lekce jsem vyhodnotila, že není vhodné přecházet k nové aktivitě.

V rámci reflexe jsme se vrátili k původní myšlenkové mapě a žáci ji dále doplňovali – buď kresbou, nebo slovním vyjádřením. Práce ukázala, že i obtížnější témata lze se žáky 1. ročníku postupně uchopit, pokud jim věnujeme dostatek prostoru a podporujeme vizualizaci a propojení s jejich každodenní zkušeností.

8.4 Únikové cesty (řízené čtení)

8.4.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Předvídání děje a práce s ilustrací

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 90 minut

Výukové cíle:

- Rozvíjet dovednost předvídání děje na základě ilustrace a kontextu.
- Podporovat porozumění textu skrze řízené čtení a kladení otázek.
- Propojit literární zážitek s výtvarným vyjádřením a rozvíjet tvořivost.

Využité metody RWCT: řízené čtení

Pomůcky: ilustrace z kapitoly „*Únikové cesty*”; kniha; papíry; výtvarné potřeby.

Výchozí situace: Lekce představuje čtvrtou ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Cílem této fáze je aktivovat představivost žáků a připravit je na dějovou linku textu. Ukážeme žákům ilustraci z kapitoly „*Únikové cesty*” na straně 57, na níž z komína „*vylétají*” knihy. Pokládáme otázky:

- *Co se tady podle vás děje?*
- *Kudy se knihy dostaly ven?*
- *Co si myslíte, že se v příběhu stane?*

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Tato fáze je zaměřena na postupné porozumění příběhu a ověřování domněnek. Čteme kapitolu „*Únikové cesty*” po menších částech a průběžně pokládáme otázky:

„Aleš se Zorkou se raději stáhli do dětského oddělení knihovny. Zalezli si do čtecího koutku a dali hlavy dohromady.“ (Smolíková, 2020, s. 55)

- *Proč si myslíte, že si Aleš se Zorkou dávají hlavy dohromady?*
- *Co už víme o tom, co se děje s knihami v knihovně?*

Postavy si sdílejí poznatky o tom, že se v knihovně ztrácejí knihy. Společně přemýšlejí, jak se to mohlo stát. Snaží se přijít na nějaké logické vysvětlení. Postupně si uvědomují, že knihy nemohly samy odejít – „*Komínem přece ven nevyletěly.*“ (Smolíková, 2020, s. 55) Zůstávají tedy v nejistotě a snaží se přijít na to, kde knihy vlastně jsou.

- *Co si myslíte, kam se knihy ztratily?*
- *Jaké další nápady máte, kudy by knihy mohly zmizet?*

Postavy se rozhodnou, že nezůstanou jen u domněnek, ale aktivně se pustí do pátrání po ztracených knihách. Hledají možné stopy, dívají se z okna a snaží se přijít na to, co se v knihovně opravdu děje. Postupně se z nich stávají malí detektivové, kteří chtějí záhadu vyřešit.

- *Co byste na jejich místě udělali vy? Jak byste začali pátrat?*
- *Co by mohlo být podle vás důležitou stopou?*

Přestože se Aleš se Zorkou snaží zjistit, kam knihy mizí, záhadu se jim zatím nepodaří vyřešit. V příběhu nezískají jasnou odpověď – knihy jsou stále pryč. Přesto se nevzdávají a chtějí ve svém pátrání pokračovat. Kapitola tak končí otevřeně a ponechává prostor pro další přemýšlení.

- *Co si myslíte, že se stane dál?*
- *Jak by mohl příběh pokračovat?*

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Cílem reflexe je zpracovat prožitek z příběhu a převést jej do vlastní tvorby. Závěr kapitoly končí nevyřešenou záhadou – knihy se stále ztrácejí a Aleš se Zorkou netuší, kam zmizely. Na tento moment navazujeme otázkou: *Jak poznáme, že kniha patří na své místo?* a motivujeme žáky k vlastnímu pátrání. Společně přemýšlejí, jak by knihy mohli „zachránit“ a znovu správně zařadit.

Každý žák si vytvoří svou vlastní knihu – vymyslí název, navrhne obálku, děj a přemýšlí, kam by ji v knihovně umístil. Aktivita podporuje tvořivost, fantazii a dává prostor pro individuální vyjádření. Vzniklé knihy se následně společně třídí a zařazují do třídní knihovny.

Na závěr dočteme kapitolu „*Jak se knihy třídí*“, která přináší vysvětlení: „*Knihy třídíme podle prvního písmene v příjmení autora nebo autorky, moji detektivové!*“ (Smolíková, 2020, s. 63) Na základě této pasáže společně diskutují, jak se knihy skutečně třídí, a aplikují získané poznatky při řazení svých výtvarů.

8.4.2 Realizace lekce

Tato lekce tematicky navazovala na předchozí hodinu, během níž se nepodařilo z časových důvodů realizovat kapitolu *Jak zabezpečit knihovnu*. Na základě toho jsem se rozhodla věnovat čtvrtou lekci právě této části knihy, a to s využitím metody řízeného čtení s předvídáním.

V rámci evokace jsme společně pozorovali ilustraci na straně 49, která zobrazuje lupiče kradoucího knihu. Žáci měli za úkol říct, co si myslí, že se na obrázku odehrává. Objevovaly se odpovědi jako: „*okradl knihovnu*“, „*ukradl knížku*“, „*krade se v knihovně*“, „*loupež knih*“, „*ať si dají pozor, lupiči*“. Jeden z výroků – „*zloděj ukradl knížky, ale si nevyčistil zuby, fuj*“ – mě zaujal tím, že žák spontánně propojil aktuální lekci s lekcí zaměřenou na klíčová slova, kde se objevilo slovo *zuby*. Tento moment ukázal schopnost dětí pracovat s textem v širších souvislostech.

Při čtení kapitoly jsem zařazovala otázky typu: „*Co byste chtěli říct Zorce a Alešovi?*“, na které děti reagovaly například: „*Dávejte pozor!*“. Další otázka navazovala na dialog postav, kdy Aleš říká Zorce, že si knížku vzala do zoo a spadla jí do bazénu ke krokodýlům. Žáci dostali prostor přemýšlet, kam by si oni sami vzali knihu. Odpovědi se odvíjely od jejich osobních zkušeností a plánů – *Omán, Egypt, Liberec, k moři, Kuba, Španělsko, na pláž*. Do výpovědí se promítla skutečnost, že jedna ze žákyň se nedávno vrátila z dovolené v Ománu, což výrazně ovlivnilo představivost ostatních dětí. Aktivita podpořila sdílení, kreativitu i vztah k postavám v příběhu.

V rámci reflexe děti tvořily osnovu ke své vlastní knize, kterou si poté během hodiny výtvarné výchovy tvořily. Tím došlo k přirozenému propojení výuky českého jazyka a výtvarné výchovy a k posílení mezipředmětových vztahů. Na závěr jsem přečetla kapitulu „*Jak se knihy třídí*” a společně jsme diskutovali o způsobech, jak knihy ve skutečné knihovně třídít a organizovat. Tato tvořivá aktivita podpořila hlubší vztah ke knihám a schopnost představit si vlastní čtenářské prožitky.



Obrázek 10 – Výtvarné ztvárnění vlastních knih – výstupy třídy A; foto: autorka diplomové práce



Obrázek 11 – Autorská kniha žákyň třídy A– výstup z reflexe čtenářské lekce; foto: autorka diplomové práce

8.5 Já a moje knižní postava (Vennův diagram)

8.5.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Sdílené čtenářské zážitky

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 60 minut

Výukové cíle:

- Upevňovat dovednost třídit a porovnávat informace na základě osobní zkušenosti.
- Rozvíjet schopnost sebereflexe a empatie skrze čtenářské zážitky.
- Vést žáky k porovnávání vlastních zkušeností s literární postavou.

Využité metody RWCT: Vennův diagram

Pomůcky: kniha; pracovní list s Vennovým diagramem; psací a kreslicí potřeby.

Výchozí situace: Lekce představuje pátou ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Děti vstupují do lekce prostřednictvím hádanky na straně 66, která je zve k přemýšlení o téma čtenářství a postav. Předneseme text hádanky:

„Má stovky přátel, a přece u něj nikdo na dveře nezaklepe ...” (Smolíková, 2020, s. 66)

Podporujeme rozvoj představivosti a sleduje, jak děti pracují s významem slov. Tato aktivita zároveň poskytuje prostor k rozvoji jazykové citlivosti a rozšiřování porozumění – ukazuje, že text může nést významy, které nejsou vždy na první pohled zřejmé.

Po odhalení, že řešením hádanky je *čtenář*, společně diskutujeme, kdo je čtenář, jak vypadá, co čte a jaký má vztah ke knihám. Tato úvodní část vytváří most k hlavnímu tématu lekce – vztah mezi námi a postavami z knih.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

V hlavní části lekce pracujeme s kapitolou „Chytlavá písmena” (str. 67–70), která se věnuje tématu čtenářských zážitků. Žáci naslouchají textu a my během čtení pokládáme otázky, které pomáhají propojit příběh s vlastní zkušeností.

- *Co čtete vy sami nejraději?*
- *Máte oblíbenou knižní postavu?*
- *Co máte s postavou společného?*

Poté žáci pracují s metodou Vennova diagramu, která je zde přizpůsobena věku i tématu. Každý žák obdrží připravený pracovní list se dvěma překrývajícími se kruhy. Do jednoho kruhu zapisuje nebo zakresluje to, co se vztahuje k němu samotnému, do druhého to, co souvisí s jeho oblíbenou knižní postavou. Do překrývající se části zaznamená to, co mají společného – může jít o zájmy, zážitky, vlastnosti, sny, prostředí nebo pocity.

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Reflexe je zaměřena na sdílení, uvědomění si rozdílů a podobností mezi dětmi a jejich oblíbenými postavami a na posilování čtenářské identity.

Po dokončení práce s Vennovým diagramem žáci své výstupy nejprve sdílejí ve dvojicích. Následně se spojí do menších skupin a představují si navzájem své postavy. Diskuse je vedena přirozeně, s důrazem na respekt k rozdílnosti.

Na závěr lekce probíhá společná aktivita v kruhu formou hry „*Místo si vymění ten, kdo...*“, která hravou formou shrnuje a propojuje témata z celé lekce (a předchozích lekcí). Pronášíme věty typu:

- „... *má oblíbenou knižní postavu holku.*”
- „...*jeho postava je knihomol/knihomolka.*”

Aktivita děti obecně velmi baví, podporuje sdílení, pohyb i upevnění témat, která se v rámci čtenářských lekcí opakují. Zároveň umožní učitelům nenásilně sledovat, jak děti uvažují o knihách a postavách a jak se jejich vnímání čtenářství proměňuje.

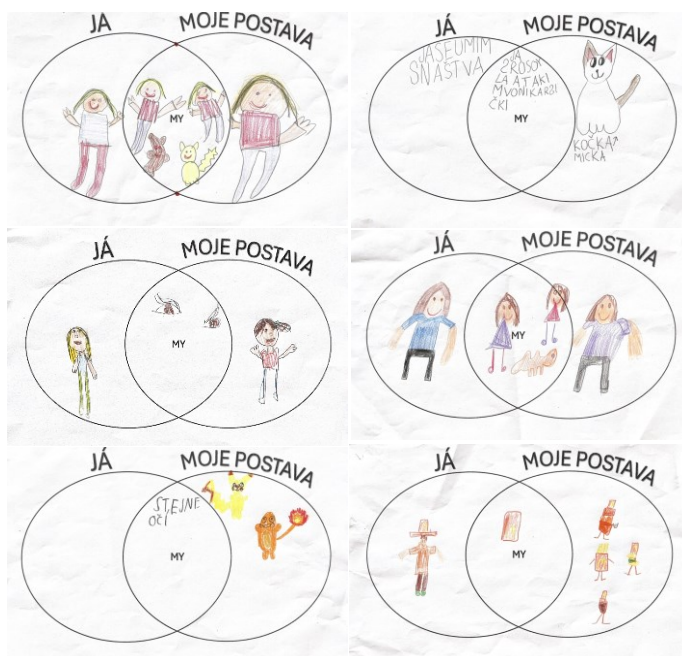
8.5.2 Realizace lekce

Lekce byla zahájena motivační hádankou z knihy (s. 66), kterou jsem dětem přečetla bez uvedení kontextu. Děti se pokoušely hádat, o kom může být řeč – mezi odpověďmi zaznívaly *papoušek, dům, duch* nebo *letadlo*. Ukázalo se, že většina z nich se při odhadování zaměřuje spíše na jednotlivá slova a jejich doslovný význam, než aby uvažovala v širších souvislostech. Tento moment mi poskytl důležitou zpětnou vazbu o jejich způsobu uvažování a přirozeně otevřel téma vztahu ke čtení a čtenářským postavám.

V hlavní části lekce jsem přečetla kapitolu (s. 66–70) a kladla doprovodné otázky zaměřené jak na porozumění textu, tak na propojení se zkušenostmi dětí. Ptala jsem se například:

- *Jakou oblíbenou knižní postavu máte vy?*
- *V čem se jim podobáte?*

Po čtení obdržely děti předtištěný **Vennův diagram**, do kterého zaznamenávaly nebo kreslily poznatky o sobě a o své oblíbené knižní postavě. Do překrývající se části zaznamenávaly to, co mají společné. Většina dětí zvolila výtvarné zpracování, některé připojily i psané komentáře. Aktivita podpořila představivost a přinesla řadu zajímavých postřehů – např. že oblíbená postava také ráda čte před spaním nebo že se bojí tmy.



Obrázek 12 – Vybrané Vennovy diagramy – výstupy třídy A;
foto: autorka diplomové práce

Na závěr lekce proběhlo sdílení výstupů – nejprve ve dvojicích, poté ve skupinkách po čtyřech, a nakonec v kruhu. Lekce vyústila ve hru „*Místo si vymění ten, kdo...*“. Aktivita proběhla v radostné a uvolněné atmosféře a umožnila nejen reflexi, ale i navázání na témata předchozích čtenářských lekcí.

8.6 Knižní doupě (dílna čtení)

8.6.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Vybírám, čtu, sdílím

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 90 minut

Výukové cíle:

- Podporovat samostatný výběr knih na základě osobních preferencí a zájmů.
- Rozvíjet soustředěné tiché čtení a schopnost ponořit se do příběhu.
- Vést žáky k jednoduchému sdílení čtenářského zážitku s ostatními.

Využité metody RWCT: Dílna čtení

Pomůcky: knihy

Výchozí situace: Lekce představuje šestou ze série osmi čtenářských lekcí. Navazuje na předchozí práci s knihou *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové. Výuka proběhne ve spolupráci s městskou knihovnou, která žákům poskytne rozmanitý výběr knih a autentické prostředí pro čtenářský zážitek.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Cílem této fáze je navodit atmosféru plnou zvědavosti spojenou s knihami a prostředím knihovny. Připomeneme, že se v příběhu knihy, kterou společně čteme, hlavní postavy často pohybují v knihovně, kde objevují a řeší různé záhady. Navrhujeme, že by se i žáci mohli vypravit do knihovny, aby si ji sami prozkoumali a zjistili, zda tam na ně třeba také nečeká nějaké tajemství.

Následuje prohlídka knih (v našem případě to bude v prostorách městské knihovny). Žáci si knihy prohlížejí, zkoumají obálky a vybírají si ty knihy, které je zaujaly. Výběr probíhá v dětském oddělení podle vlastního zájmu.

Žákovská rozhodování podpoříme otázkami:

- *Co vás na té knížce zaujalo?*
- *Proč jste si vybrali právě tyto knihy?*

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Žáci dostávají prostor pro nerušené čtení či prohlížení knihy, kterou si sami vybrali podle svých možností a preferencí. Při čtení se mohou ponořit do děje, objevovat nové postavy a svět příběhu vnímat vlastním tempem i způsobem. Během této fáze mají žáci prostor číst tiše a po svém, vnímat atmosféru knihy a vytvořit si k ní vlastní vztah. V tuto chvíli se stáváme pozorovatelem, který může nenápadně nahlédnout do dětského čtenářského světa.

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Po skončení čtení následuje klidné sdílení. Děti si v kruhu povídají o tom, co četly, co je zaujalo nebo překvapilo. Sdílení probíhá dobrovolně – kdo chce, může ostatním představit svou knihu, ukázat obálku nebo krátce převyprávět děj. Učitel klade otevřené otázky, které napomáhají reflexi:

- *Co tě na té knize zaujalo?*
- *Kterou postavu sis oblíbil/a?*
- *Chtěl(a) bys tuhle knížku doporučit kamarádům? Proč?*

Cílem reflexe je podpořit čtenářské sdílení, radost z objeveného příběhu a rozvíjet schopnost mluvit o vlastních čtenářských zkušenostech.

8.6.2 Realizace lekce

Lekce probíhala v prostorách městské knihovny, kterou žáci již znají a mají ji spojenou s příjemným prostředím. Přivítala nás paní knihovnice, kterou děti dobře znají a mají ji rády, což přispělo k přirozené a uvolněné atmosféře. Přestože se dalo očekávat, že taková hodina bude pro prvňáky náročná na soustředění, překvapilo nás, jak klidně děti pracovaly. Po úvodním rozhovoru o knihách a možnostech, co všechno v knihovně objevit, si každý z žáků sám vybral knihu podle svých preferencí – ať už podle ilustrací, názvu, nebo tématu.

Sáhli po nejrozličnějších titulech – oblíbenou se stala například kniha *Králík málem králem* od Kláry Smolíkové, *Písničky bez muziky* od Emanuela Frynty, různé encyklopedie (*Dětský obrázkový slovník*, *Mapy – Atlas světa, jaký svět neviděl*, *Jak funguje svět – Atlas pro zvědavé holky a kluky*, *Žáčkova encyklopedie pro žáčky* od Jiřího Žáčka), ale také klasické tituly jako *Knížka Ferdy Mravence* od Ondřeje Sekory či příběhy od Miloše Kratochvíla, Markéty Pilátové nebo Ivana Binara. Děti si knihy prohlížely, listovaly v nich, některé četly, jiné si vyprávěly navzájem, co v knize našly.

Ve fázi sdílení jsme se sešli v kruhu a děti měly možnost představit knihu, kterou si vybraly. Říkaly, co je na knize zaujalo, proč si ji vybraly a co si z ní zapamatovaly. Sdílení probíhalo dobrovolně a ve velmi přirozené atmosféře.

Na závěr lekce přišla s nápadem paní učitelka – společně jsme z dostupných obálek vytvořili jeden společný příběh. Aktivita vznikla spontánně, ale děti ji přijaly s nadšením a rychle se zapojily. Příběh se odvíjel od ztraceného králíčka, který se díky nápaditým vynálezům kluků a pomoci kamarádů z knihovnických obálek nakonec vrátil domů. Jednalo se o silný moment, který ukázal, jak přirozeně lze s dětmi pracovat s knihami a jak velký potenciál mají podobné lekce pro budování pozitivního vztahu ke čtení.

8.7 Noční výprava do knihovny (Zpřeházené věty)

8.7.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Hádáme, co se stalo

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Výukové cíle:

- Rozvíjet schopnost předvídat vývoj příběhu a pracovat s jeho strukturou.
- Posilovat čtenářskou gramotnost prostřednictvím porozumění a logického uspořádání vět.
- Podpořit tvořivost a zájem o text formou hravé reflexe.

Využití metody RWCT: Zpřeházené věty

Pomůcky: kniha; psací a kreslicí potřeby; vytištěné zpřeházené věty na kartičkách.

Výchozí situace: Lekce představuje sedmou ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Naladíme atmosféru otázkou:

- *Představte si, že se naši hrdinové vydali do knihovny v noci. Co by se tam mohlo stát? Jaké zvuky by asi slyšeli?*

Děti sdílí své nápady – můžeme zapisovat nápady na tabuli.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Žáky rozdělíme do skupin. Každá skupinka dostává zpřeházené kartičky s větami. Úkolem je seřadit je tak, jak si myslí, že by příběh mohl jít.

Zjednodušené věty:

- *Cupity cup.*
- *Všichni šli domů.*
- *„Kdo jste?!“*
- *„My jsme čtenáři!“*
- *Děti mají lupu a brýle.*

Po seřazení vět přečteme vybranou kapitoly z knihy „Noční výprava“. Žáci srovnávají příběh se svou verzí a povídají si o tom.

Otázky k diskusi:

- *Která věta byla určitě na začátku?*
- *Co se vám povedlo uhádnout?*
- *Překvapilo vás něco?*

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

Děti se dozvídají, že se naši hrdinové na konci příběhu setkávají s knihojedy. V knize se píše o atlasu knihojedů. Vyrobíme si vlastní třídní atlas.

Každý si vytvoří vlastního „knihojeda“ – nakreslí ho a doplní:

- Jméno knihojeda
- Co nejraději čte
- Co mu chutná
- Kde se schovává v knihovně

Na závěr si mohou děti své „knihojedy“ vzájemně představit.

8.7.2 Realizace lekce

Lekce probíhala velmi přirozeně a žáci se do práce s chutí zapojili. V úvodu jsem navodila atmosféru noční výpravy do knihovny, která odpovídala kapitole „Noční výprava“. Děti se těšily na odhalení záhady a aktivitu přijaly s nadšením.

Hlavní část lekce byla věnována práci se zpřeházenými větami, které vycházely z příběhu. Nejprve žáci pracovali ve dvojicích, kde měli za úkol seřadit jednoduché věty podle toho,

jak by podle nich mohl příběh pokračovat. Poté sdíleli svá řešení ve čtveřicích, což však zabralo více času, než jsem předpokládala. Diskuse se přirozeně prodloužila, protože děti chtěly své nápady vysvětlit a porovnat s ostatními.

Vnímala jsem, že nebyl ještě vhodný čas k přesunu k další aktivitě – bylo potřeba nechat prostor pro sdílení a dovyprávění vlastních verzí příběhu. Téma děti vtáhlo a práce s větami podpořila jejich představivost i logické myšlení.

Závěrečnou reflexi jsme upravili – místo tvorby vlastního atlasu jsme si o něm povídali. Žáci spontánně navrhovali, jaké postavy nebo tvory by do něj zařadili, co by knihojedi mohli dělat nebo jak by vypadali. Aktivita byla pro žáky přínosná, jen bych pro příště doporučila počítat s delší časovou dotací, zejména pokud se zapojuje více fází sdílení.

8.8 Co pro mě znamená čtení aneb klíč k novým příběhům (pětilístek)

8.8.1 Příprava lekce

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk

Téma vyučovací jednotky: Uzavření příběhu a reflexe čtenářské cesty

Ročník: 1.

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Výukové cíle:

- Zakončit čtenářskou sérii příběhem a jeho rozuzlením.
- Rozvíjet schopnost osobního vyjádření a sebereflexe ve vztahu ke čtení.
- Vést žáky k vlastnímu formulování postojů a pocitů spojených se čtením.

Využití metody RWCT: Pětilístek

Pomůcky: kniha; psací a kreslicí potřeby; šablona pro pětilístek.

Výchozí situace: Lekce představuje závěrečnou osmou ze série osmi čtenářských lekcí, které tematicky vycházejí z knihy *Knihožrouti* od Kláry Smolíkové. Zatímco první lekce začínala brainstormingem na téma *čtení*, tato lekce se k tématu vrací, tentokrát však v osobní a individuální rovině.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Lekci zahájíme společným čtením závěrečné kapitoly „Mezi knihožrouty“ (str. 89–93), kde se hlavní postavy setkávají s celou komunitou knihojedů a knihožroutů. Děti s napětím sledují, jak se příběh uzavírá a záhada ztrácejících se knih je vyřešena. Společně si všímáme věty:

„Abecedu vás naučí paní učitelka ve škole, ale pořádnými čtenáři, kteří si na knize pochutnají, se můžete stát jenom tady, v knihovně.“ (Smolíková, 2020, s. 91)

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Tato myšlenka otevírá prostor pro společnou reflexi. Povídáme si o tom, jak se příběh vyvíjel, co se postavám přihodilo a co se žákům na celé knize líbilo nejvíce. Děti sdílejí své oblíbené momenty a mluví o tom, co pro ně čtení znamená.

- *Jak se ti líbil konec příběhu? Čekal(a) jsi, že to tak dopadne?*
- *Kdo tě z postav nejvíc zaujal? Proč?*
- *Jak by ses cítil(a), kdybys byl/a na místě hlavních hrdinů?*
- *Co si myslíš, že knihožrouti chtěli dětem ukázat?*
- *Kdybys mohl(a), chtěl(a) bys se stát taky knihožroutem? Proč ano/ne?*
- *Co ses z příběhu podle tebe naučil(a)?*
- *Který moment z celé knihy ti nejvíc utkvěl v paměti?*
- *Proč si myslíš, že je čtení důležité?*
- *Jak poznáš, že tě kniha baví?*
- *Co se podle tebe skrývá „v každé knize“, když říkáme, že čtení je dobrodružství?*

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

V návaznosti na úvodní brainstorming, kterým jsme naši čtenářskou cestu začínali, se vracíme k tématu čtení – tentokrát individuálně. Uvádíme metodu pětilístku a společně si na tabuli tvoříme jeden vzorový – například na slovo kniha. Vysvětlíme jednotlivé kroky:

1. např. *kniha*
2. např. *barevná, kouzelná*
3. např. *čtu, listuji, představuji si*
4. např. *V knihách najdeme poklady.*
5. např. *dobrodružství*

Děti poté pracují samostatně a tvoří pětilístek na téma čtení. Výstupy mohou být zapsány do šablony. Na závěr žáci dle chuti své pětilístky přečtou ostatním. Společné sdílení vytváří závěrečnou atmosféru sounáležitosti a uzavírá naši čtenářskou cestu.

8.8.2 Realizace lekce

Hezčí závěrečnou lekci jsem si nemohla přát. Děti už od začátku projevovaly velký zájem o to, jak příběh dopadne, a těšily se na rozuzlení celé knihy. Pozorně naslouchaly a spontánně navazovaly svými postřehy na předchozí čtenářské lekce. Diskuse byla velmi živá a přirozeně přerůstala – děti sdílely své zážitky, vzpomínaly na jednotlivé kapitoly a postavy, které je nejvíce zaujaly. Bylo patrné, že si k příběhu vytvořily vztah a že je kniha opravdu oslovila.

V závěrečné části lekce jsme se zaměřili na vyjádření individuálního čtenářského prožitku formou pětílístku na téma *čtení*. Ačkoliv byly děti velmi zapálené, ukázalo se, že vytvořit celý pětílístek je pro většinu z nich ještě náročné. Z výstupů je zřejmé, že první tři řádky (podstatné jméno, dvě přídavná jména a tríslovné vyjádření) zvládly velmi dobře, ale u čtvrtého a pátého řádku potřebovaly více podpory. Na fotografiích jsou dvě povedené žákovské práce.

název	ČTENÍ
přídavné jméno	KLÍČOVÉUSPAVACÍ
sloveso	PŘIŠLO ČETLA VILETĚLO,
věta (4 slova)	BILOTO MEGA, DOBRĚ SKVELI
synonymum	UMIM

název	ČTENÍ
přídavné jméno	ZABÁVNĚ
sloveso	PŘIŠLO
věta (4 slova)	PŘÍBĚH S KLÍČEM DOBRI
synonymum	ČIST

Obrázek 13 – Ukázky žákovských pětílístků na téma čtení; foto: autorka diplomové práce

Do budoucna by možná stálo za zvážení upravit aktivitu na trojlístek, nicméně bych se pětílístku úplně nevzdávala – už jen snaha pojmenovat vlastní vztah ke čtení byla velmi cenná.

9 Posttest

Tato čtenářská lekce slouží jako závěrečný posttest v rámci výzkumné části práce. Jejím cílem je zjistit míru rozvoje čtenářských dovedností žáků po absolvování osmi čtenářských lekcí s využitím metod RWCT ve třídě A. Stejný posttest byl realizován také v kontrolní třídě B, která pracovala tradičním způsobem bez začlenění metod RWCT. Lekce je zaměřena na schopnost předvídat děj, porozumět příběhu na základě řízeného čtení a pracovat s literárním textem tvořivým způsobem. Stejně jako pretest je postaven na struktuře E–U–R a reflektuje práci s kritickým myšlením a dětskou představivostí.

Na rozdíl od pretestu je obtížnost mírně vyšší – odpovídá předpokládanému posunu žáků, a tak se předpokládá větší jistota při interpretaci příběhu i hlubší vnímání textu.

Základní informace o knize

- **Název knihy:** O klíči
- **Autor:** Pavel Čech
- **Nakladatelství:** Literární čajovna Suzanne Renaud
- **Rok prvního vydání:** 2007
- **ISBN:** 978-80-87595-25-1
- **Téma knihy:** Poetický příběh o chlapci, který nalezne klíč a v myšlenkách se vydává na cestu za dobrodružstvím. Vyprávění propojuje realitu a fantazii. Ukazuje, že i obyčejný den může být naplněn představivostí (Čech, 2007).

Obecné informace o lekci

- **Název lekce:** Putování s klíčem
- **Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace
- **Vzdělávací obor:** Český jazyk
- **Téma vyučovací jednotky:** Čteme s radostí
- **Ročník:** 1.
- **Délka vyučovací jednotky:** 45 minut
- **Výukové cíle:**
 - Zjistit, jak žáci na konci intervenčního období pracují s textem a ilustracemi.

- Ověřit, zda dovedou samostatně předvídat, vyvozovat a tvořit smysluplné vazby v příběhu.
- Posoudit schopnost dětí vyjádřit porozumění, emoce a čtenářský prožitek prostřednictvím různých forem vyjádření.
- **Pomůcky:** kniha; obrázky pro řazení děje; pracovní listy s klíčem; psací a výtvarné potřeby.

Výchozí situace:

Tato čtenářská lekce slouží jako výstupní posttest, jehož prostřednictvím byly sledovány čtenářské dovednosti žáků 1. ročníku po realizaci osmi intervenčních lekcí s využitím metod RWCT ve třídě A. Lekce proběhla také ve třídě B, která sloužila jako kontrolní skupina. Každá třída byla opět rozdělena na dvě poloviny, a tak byl posttest realizován celkem čtyřikrát.

Kniha *O klíči* od Pavla Čecha tematicky navazuje na pretestovou knihu *O mráčkovi* – opět sledujeme příběh malého chlapce s bohatou fantazií, který tentokrát nachází záhadný klíč.

Lekce je postavena na principech čtení s porozuměním, tvořivého myšlení a vnitřní motivace. Zohledňuje vývojové potřeby žáků 1. ročníku a nabízí prostor pro imaginaci, osobní prožitek a samostatné myšlení. Struktura vychází z modelu E-U-R.

Aktivity ve fázi Evokace (před čtením):

Na začátku lekce seznámíme žáky se stranou v knize, která vyobrazuje *ztracený klíč*. Vybízíme děti, aby se pozorně podívaly na ilustraci a zamyslely se, co by se v příběhu mohlo odehrávat. Děti sdílejí své první nápady, Následuje společný brainstorming – *Co všechno může klíč otevírat?* Žáci pracují v kruhu a mluví pouze ten, kdo drží klíč.

Ve druhé části evokace žáci ve skupinách obdrží sadu ilustrací z knihy a mají za úkol seřadit je podle toho, jak si myslí, že by mohl příběh probíhat. Své pořadí zdůvodňují – hledají návaznosti mezi obrázky a vytvářejí vlastní příběhové linie. Následně se bavíme, jak na žáky ilustrace působí a o jejich pocitech. Tato aktivita podporuje schopnost tvořit hypotézy a vyvozovat souvislosti na základě obrazových podnětů.

Aktivity ve fázi Uvědomění si informací (v průběhu čtení):

Čteme vybrané pasáže z knihy. Před čtením každé části klademe otázku, který navazuje na ilustraci nebo již vyslovené předpoklady žáků, a motivuje děti k dalšímu přemýšlení.

Jako první se v knize objevuje scéna s kalhotami. Ptáme se:

- *Myslíte si, že tyto kalhoty nějak souvisejí s příběhem?*

Když kluk najde klíč, navazujeme na brainstorming z úvodu a připomeneme dětské nápady: *Vzpomínáte si, co všechno jste si mysleli, že by klíč mohl otevírat?* Dále se zaměříme na prostředí, která se v textu objevují (konkrétně jsem vybrala strašidelný dům, ostrov s pokladem, stroj) a pokládá otázky, které vybízejí k osobnímu vztahu k textu, například:

- *Máte rádi strašidelné příběhy?*
- *Co může ukrývat zamčená truhla?*
- *Jaký vynález by mohl klíč odemykat?*

Děti reagují na otevřené otázky a sdílejí své představy a postoje. Text podporuje fantazii a rozvíjí schopnost vytvářet mentální obrazy.

„Dnes to stihnu jen tak tak, říkal si kluk a ani si nevšiml, že za ním něco cinklo o zem. Ve škole, jak už to tak někdy bývá, se čas zpomalil, ale nakonec vyučování přece jen skončilo a ulice byla plná dětí. Jeden z kluků zahlédl něco na zemi.“ (Čech, 2007)

Čtení končíme scénou, kdy chlapec ukládá klíč do kapsy a nevšimne si, že mu vypadl. V další části knihy se ukazuje, že příběh pokračuje s novým hrdinou. Shrnujeme s dětmi děj a ptáme se:

- *Co se s klíčem stane dál?*

Aktivity ve fázi Reflexe (po čtení):

V závěrečné fázi lekce žáci porovnávají svůj vlastní příběh z úvodního řazení ilustrací s tím, jak děj ve skutečnosti probíhal. Diskutují o tom, co se jim potvrdilo a co bylo jinak. Zdůrazňujeme, že důležitá není „správná odpověď“, ale schopnost tvořit, odhadovat a vysvětlovat své uvažování.

Poté děti dostávají pracovní list s obrysem klíče, do kterého zapisují nebo dokreslují klíčová slova, která si z příběhu zapamatovaly nebo je pro ně důležitá. Aktivita rozvíjí schopnost vybírat podstatné informace a vytváří individuální „čtenářské otisky“.

Na závěr každý žák formuluje krátké ústní přání klíči. Aktivita přirozeně završuje práci s příběhem a propojuje děj s emocemi dětí.

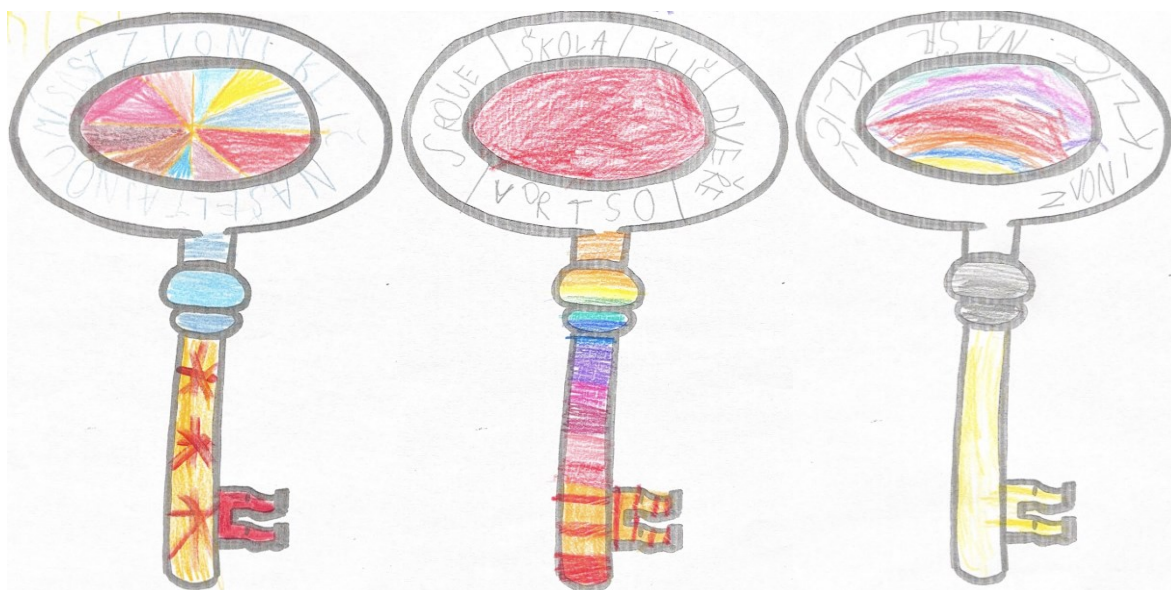
9.1 Shrnutí post testových lekcí

Post testová lekce *Putování s klíčem* proběhl v obou třídách podle předem připraveného scénáře ve struktuře E-U-R. V úvodní části žáci reagovali na ilustraci klíče a vytvářeli hypotézy o možném ději. Ve třídě **A** se objevily kreativní a originální nápady (např. „*klíč od nebeské brány*“, „*klíč od kostelu*“), zatímco třída **B** volí spíše popisná a konkrétní vysvětlení („*klíč od domu*“, „*klíč od místnosti*“). Obdobně vnímají i ilustrace – zatímco **A** popisuje atmosféru („*tajemné*“, „*rozpuštěné*“, „*kreslené*“), **B** zůstává u adjektiv „*hezké*“ nebo „*strašidelné*“.

Při řazení ilustrací do příběhu byly obě skupiny aktivní a dokázaly domluvou sestavit možný děj. Důležitější, než samotné řazení pro mě byla jejich schopnost vyjádřit, proč se pro takovou posloupnost rozhodli. Tato fáze ukazuje u obou tříd zapojení a snahu.

Fáze uvědomění je postavena na řízeném čtení. Žáci aktivně reagovali na otázky k textu i ilustracím. Ve třídě **A** se spontánně vracejí ke klíči, spekulují, co s ním souvisí a jakou roli v příběhu hraje. Častěji se zde objevovaly asociace a snaha o abstraktní vyjádření (např. „*stroj na zážitky*“, „*stroj na mozek*“). Třída **B** se více drží konkrétní podoby obrázků, často ve snaze najít „správnou odpověď“. Převažují zde popisnější reakce a potřeba častějšího vedení.

V závěrečné reflexi děti nejprve zaznamenávaly klíčová slova z přečteného příběhu do připravené šablony ve tvaru klíče.



Obrázek 14 – Výstupy z posttestu třídy A – symbolický klíč ke čtenářství; foto: autorka diplomové práce



Obrázek 15 – Výstupy žáků třídy B – symbolický klíč ke čtenářství; foto: autorka diplomové práce

Poté následoval závěrečný kruh, v němž každý formuloval ústní přání nebo poděkování kouzelnému klíči. Výstupy ve třídě A byly jazykově bohatší a osobnější („*děkujeme, že otvíráš školu*“, „*sláva klíčům*“, „*klíči, přeji ti další dobrodružství*“), ve třídě B převažují kratší a obecnější výrazy („*hezky den*“, „*hezké klíčování*“).

Celkově lekce proběhly v obou skupinách v příjemné a soustředěné atmosféře. Třída A působí nápaditěji, žáci jsou zvyklí diskutovat a pracovat s textem tvořivě, což může

být i důsledkem osmitýdenní intervence s metodami RWCT. Třída B reaguje zdrženlivěji, přesto však s chutí a zapojením.

Pro rychlé porovnání průběhu lekce v obou třídách přikládám stručný přehled do tabulky níže.

Fáze lekce	Třída A	Třída B
Evokace	kreativní nápady, fantazie, originální přístupy	popisné a konkrétní odpovědi, potřeba vedení
Uvědomění si významu informací	abstraktní myšlení, asociace, propojení s předchozím čtením	snaha o správné odpovědi, vazba na vizuální podněty
Reflexe	jazyková bohatost, symbolika, osobní přístup	stručné formulace, doslovné vnímání

Tabulka 18 – Srovnání posttestových lekcí; vytvořila: autorka diplomové práce

9.2 Vyhodnocení posttestu

Závěrečný posttest představoval čtenářskou lekci na motivy knihy *O Klíči* od Pavla Čecha a proběhl v obou sledovaných třídách (A a B) na konci března. Lekce byla strukturována podle modelu E-U-R a navazovala na vstupní pretest (*O Mráčkovi*) a na sérii osmi čtenářských intervencí, které byly v průběhu podzimu a zimy realizovány pouze ve třídě A. Cílem posttestu bylo porovnat, zda a jakým způsobem se čtenářské dovednosti žáků rozvinuly a zda lze pozorovat rozdíly mezi třídou, ve které byly metody RWCT systematicky využívány, a kontrolní skupinou B.

Pro přehlednost uvádím shrnutí rozdílů mezi třídami A a B v jednotlivých oblastech čtenářských dovedností.

	Oblast čtenářských dovedností	Třída A	Třída B
1	Schopnost interpretovat ilustrace	Aktivní, nápadité, osobní interpretace („nebeská brána”)	Popisná, konkrétní („klíč od domu”)
2	Předvídání děje a tvoření hypotéz	Tvořivé, abstraktní hypotézy („stroj na mozek”)	Popisné odpovědi, hledání souvislostí

3	Propojování textu s vlastní zkušeností	Výrazné zapojení osobních asociací, kreativní obsah	Vazba na ilustrace, menší přenos do osobní roviny
4	Úroveň fantazie a originality	Vysoká míra originality a obraznosti	Konvenční, méně nápadité odpovědi
5	Jazyková vypělost a práce se slovy	Bohatá slovní zásoba, symboličnost	Jednodušší vyjadřování
6	Reakce na otevřené otázky	Bez obav, spontánní diskuse	Zprvu zdrženlivé, vyžaduje vedení
7	Schopnost samostatného vyjádření	Samostatné nápady a zapojení	Méně samostatnosti, častá potřeba pobídky
8	Atmosféra a diskuse	Živá, přirozeně diskusní, vyžaduje usměrňování	Klidná, méně spontánní
9	Schopnost formulovat osobní sdělení	Tvořivá a symbolická přání („ <i>děkujeme, že otevíráš školu</i> “)	Obecné, milé, ale méně osobní („ <i>hezký den</i> “)

Tabulka 19 – Srovnání čtenářských dovedností žáků třídy A a B na základě výstupní lekce (posttestu); vytvořila: autorka diplomové práce

Již ve fázi evokace bylo patrné, že žáci třídy A přistupují k ilustracím aktivněji a dovedou s nimi lépe pracovat. Když děti sledovaly obálku knihy a diskutovaly o tom, co by se v příběhu mohlo odehrávat, třída A nabízela nápady spojené s fantazií, emocemi a osobní zkušeností. Objevovaly se odpovědi jako „od nebeské brány“, „klíč může být začarovaný“, „otevřít něco tajemného“. Třída B se soustředila spíše na konkrétní popis – „klíč od domu“, „klíč k úkrytu“. Podobný rozdíl se projevil také při analýze ilustrací a vytváření hypotetického příběhu – zatímco A nabízela pestré, často velmi originální a ucelené příběhy, B se zprvu držela konkrétních vizuálních podnětů a potřebovala více vedení.

V průběhu řízeného čtení třída A projevovala větší schopnost předvídat, formulovat hypotézy a rozvíjet text do širších souvislostí. Děti přirozeně navazovaly na své dřívější předpoklady, vracely se k motivu klíče a aktivně pracovaly s otázkami typu „od čeho klíč je“ nebo „co by se mohlo skrývat v truhle“. V odpovědích se objevovaly kreativní předměty – například „zážitky“, „plyšáci“, „maminek a tatínků“, „vynálezy“ – často s přesahem

k vlastnímu životu. Třída B naopak nabízela spíše očekávané odpovědi jako „zlato“, „zbraně“, „peníze“. Diskuse v této třídě byla zdrženlivější a nápady dětí byly více závislé na vizuálních podnětech než na vnitřní fantazii.

Během celé lekce se ukazovalo, že třída A je na práci s otevřenými otázkami zvyklá. Děti se zapojovaly přirozeně, nebály se mluvit a diskutovat. Naopak ve třídě B bylo zapojení zpočátku opatrnější, učitelka musela děti více motivovat, aby se vyjadřovaly. I zde však nakonec padaly zajímavé podněty – byť často po pobídnutí. Atmosféra ve třídě A byla živější a diskusní, zároveň si však vyžadovala častější usměrňování a návrat k tématu. Třída B působila klidněji, ale méně spontánně.

Ve fázi reflexe se rozdíly mezi třídami dále zvýraznily. Úkolem bylo zapsat klíčová slova, která by vystihovala příběh, a poté ústně vyjádřit poděkování nebo přání klíči. V třídě A vznikaly spontánní, tvořivé a osobité formulace: „děkujeme, že nám otevíráš školu“, „sláva klíčům“, „bez tebe bychom se nikam nedostali“. V třídě B se objevily jednodušší výrazy jako „hezký den“ nebo „hezké klíčování“. I zde byl rozdíl patrný – třída A se více odpoutávala od konkrétního textu a tvořila symboličtější sdělení.

Z hlediska celkové atmosféry v hodině lze říct, že obě třídy pracovaly ochotně a zapojovaly se podle svých možností. V obou skupinách se objevovali jednotlivci s výraznější představivostí a ochotou komunikovat. Přesto však bylo zřejmé, že systematické využívání metod RWCT ve třídě A vedlo k rozvoji celé škály čtenářských dovedností – děti pracovaly samostatněji, častěji formulovaly originální nápady, dokázaly se odpoutat od doslovného vnímání a zapojovaly se do diskuse s větší jistotou a radostí.

Za důležité považuji také to, že třída A se během celého cyklu čtenářských lekcí učila nejen interpretovat text, ale především o něm přemýšlet, tvořit a sdílet své myšlenky. Výsledky posttestu naznačují, že i v 1. ročníku lze pomocí RWCT metod systematicky budovat dovednosti, které přesahují základní porozumění textu – jako je rozvoj empatie, představivost, jazykový cit, samostatnost, nebo ochota vést dialog. Právě tyto složky byly v posttestové lekci u žáků třídy A zřetelnější než u kontrolní skupiny.

10 Vyhodnocení výzkumu

Cílem této fáze je vyhodnotit hlavní i dílčí výzkumné otázky, které byly formulovány na základě teoretických východisek a cílů práce. Výzkumné šetření se zaměřovalo na zkoumání vlivu metod RWCT na rozvoj čtenářství žáků 1. ročníku základní školy.

Hlavní výzkumná otázka zněla:

- **Jakým způsobem ovlivňuje využití metod RWCT rozvoj čtenářských dovedností žáka 1. ročníku?**

Na základě této otázky jsem stanovila následující pracovní hypotézu:

- **H1:** *Žáci, kteří absolvují čtenářské lekce založené na metodách RWCT, projevují na konci výzkumu výraznější zájem o čtení, hlubší porozumění textu a aktivnější přístup k práci s textem než žáci v kontrolní skupině.*

Dílčí výzkumné otázky umožnily nahlédnout na rozvoj čtenářských dovedností z různých perspektiv a postihnout rozdíly mezi třídou, která systematicky pracovala s RWCT metodami, a kontrolní skupinou. Výsledky ukazují, že rozvoj čtenářství v 1. ročníku je ovlivňován kombinací faktorů – zejména způsobem vedení výuky, používanými metodami, postojem učitele ke čtení, a rovněž zapojením emocí, představivosti a aktivního myšlení žáků.

Ve třídě, kde byly pravidelně využívány metody RWCT, se u žáků výrazněji rozvinula schopnost porozumět textu, vyjadřovat vlastní názory, pracovat s emocemi postav a vytvářet smysluplné otázky i hypotézy o ději. Žáci projevovali větší chuť ke čtení, vyšší míru samostatnosti při práci s textem a častěji zapojovali fantazii a kreativitu. Oproti tomu v kontrolní skupině bylo čtení vnímáno spíše jako formální úkol, bez hlubší osobní angažovanosti.

- *Které faktory rozvoje čtenářství ovlivňují čtenářské dovednosti žáka 1. ročníku?*

Analýza výsledků ukazuje, že nejvýznamnějšími faktory ovlivňujícími rozvoj čtenářství v domácím prostředí jsou především četnost společného čtení, dostupnost knih a čtenářské návyky rodičů. Děti, které doma pravidelně čtou nebo jsou jim knihy předčítány, projevují větší zájem o příběhy, lépe rozumějí souvislostem a jsou více motivované pracovat s textem.

Pozitivní vztah rodičů ke knihám a vnímání čtení jako přirozené součásti volného času se rovněž odráží v postoji dětí. Vliv profesního zaměření rodičů na vztah ke knihám se jako zásadní neprokázal – většina rodičů uvedla, že jejich čtenářství nesouvisí s výkonem povolání. Tento poznatek potvrzuje, že v rozvoji čtenářství hraje klíčovou roli každodenní rodinné prostředí, nikoli socioprofesionální status. Jak uvádějí Gabal a Václavíková (2003), právě čtenářská aktivita rodičů, přítomnost knih v domácnosti a komunikace o příbězích představují rozhodující faktory, které formují čtenářské návyky dítěte již od raného věku.

- *Jaké jsou počáteční znalosti žáků na počátku školní docházky?*

Výsledky pretestu ukázaly, že obě třídy vstupují do výuky se základními předpoklady pro rozvoj čtenářských dovedností. Žáci byli schopni pracovat s ilustracemi, vyjadřovat pocity a zapojovat vlastní zkušenosti do interpretace příběhu. Při hlubší analýze se neprojevaly výrazné rozdíly mezi třídami jako celky – rozdíly byly patrné spíše na úrovni jednotlivců.

Třída A působila jako průměrná skupina se stabilní výkonností, přičemž většina žáků pracovala na podobné úrovni. Naopak třída B byla celkově slabší, avšak s výskytem několika jednotlivců, kteří vykazovali nadprůměrné schopnosti v práci s textem. V konečném důsledku se výkonnost obou tříd vyrovnala a lze konstatovat, že skupiny byly na počátku výzkumu srovnatelné. Tyto výsledky vytvořily výchozí bod pro další sledování vývoje čtenářských dovedností v průběhu intervence.

- *Jak vypadá výuka ve třídě A? Jak vypadá výuka ve třídě B?*

Výuka ve třídě A je charakteristická aktivním zapojením žáků, důrazem na prožitek, tvořivost a sdílení. Paní učitelka pravidelně zařazuje metody RWCT, jako je brainstorming, řízené čtení, práce s emocemi nebo tvorba myšlenkových map. Vyučování je dynamické, podnětné a umožňuje žákům rozvíjet nejen čtenářské dovednosti, ale i schopnost spolupráce, naslouchání a vyjadřování vlastních názorů.

Ve třídě B převažuje tradiční výuka se zaměřením na plnění osnov a formální stránku čtení. Vyučování je strukturované, ale méně otevřené spontánnímu projevu a tvořivosti žáků. Děti se méně zapojují do diskuse, často odpovídají jednoslovně a zřídka formulují své vlastní

myšlenky. Rozdílné přístupy obou učitelek tak výrazně ovlivňují atmosféru ve třídě i způsob, jakým děti čtení vnímají.

- *Jaké jsou rozdíly ve výsledcích žáků třídy A a třídy B po intervenčních aktivitách?*

Výsledky posttestu ukazují, že žáci třídy A po absolvování intervenčních lekcí s metodami RWCT dosáhli výraznějšího pokroku v oblasti porozumění textu, práce s ilustracemi, samostatného myšlení a schopnosti diskutovat o přečteném. Jejich projevy byly bohatší, osobnější a častěji obsahovaly hodnotící prvky. Děti pracovaly aktivně s jazykem, hledaly souvislosti a dokázaly přemýšlet o textech i na symbolické úrovni.

Naopak u žáků třídy B zůstávaly projevy více popisné a konkrétní. Děti se méně odpoutávaly od ilustrací, zaměřovaly se na dějovou linku a méně často nabízely vlastní interpretace nebo hodnocení. Bylo patrné, že bez systematického rozvoje kritického myšlení a tvořivosti zůstává práce s textem spíše mechanická a povrchní.

Na základě odpovědí na dílčí výzkumné otázky lze shrnout, že ve třídě A, kde byly systematicky aplikovány metody RWCT, se u žáků častěji objevoval aktivní přístup ke čtení, větší míra zaujetí a hlubší porozumění textu. V kombinaci s projevy tvořivosti, samostatnosti a schopností práce s jazykem tyto výsledky naznačují, že žáci této třídy rozvíjeli své čtenářství komplexněji a s větším vnitřním nasazením. Oproti tomu žáci kontrolní skupiny častěji setrvali u konkrétních odpovědí a jejich přístup k textu byl méně osobní a méně rozvíjející.

V návaznosti na tato zjištění lze konstatovat, že se potvrdila pracovní hypotéza této práce:

- **H1: Žáci, kteří absolvují čtenářské lekce založené na metodách RWCT, projevují na konci výzkumu výraznější zájem o čtení, hlubší porozumění textu a aktivnější přístup k práci s textem než žáci v kontrolní skupině.**

11 Diskuse a limity práce

Výzkumné šetření ukázalo, že systematické využívání metod RWCT může pozitivně ovlivnit vztah žáků k textu, podpořit jejich aktivní zapojení a rozvíjet jejich čtenářství v širším slova smyslu. Zvláště patrné to bylo ve třídě A, kde se čtení stávalo přirozenou součástí výuky, nikoli pouze školní povinností. Žáci zde projevovali větší ochotu sdílet vlastní myšlenky, hledat souvislosti, formulovat otázky a tvořit na základě přečteného. Rovněž vyšší míra samostatnosti a schopnosti přemýšlet o textu naznačuje, že RWCT přístupy mohou být účinným nástrojem pro podporu čtenářství již v 1. ročníku.

Na druhé straně je však třeba reflektovat i určitá omezení výzkumu. Významným limitem je skutečnost, že výzkum probíhal pouze ve dvou třídách s omezeným počtem žáků. Závěry tedy nelze bez dalšího ověření zobecňovat na celou populaci žáků 1. ročníku. Výsledky je třeba chápat jako konkrétní výpověď o sledovaném prostředí a možnostech, které se ukázaly v daném prostředí a za daných okolností.

Dalším limitem může být subjektivní vliv autorky práce, která vedla všechny intervenční lekce. Ačkoliv byly hodiny připraveny podle předem dané struktury a metodicky konzultovány s vyučující třídou A, nelze zcela eliminovat vliv osobního stylu výuky. Zároveň je nutné přiznat, že posttest byl záměrně mírně obtížnější než pretest, což mohlo ovlivnit některé výsledky – především u žáků s nižšími vstupními dovednostmi.

Určité zkreslení mohlo nastat také u dotazníkového šetření, které vyplnilo celkem 34 rodičů z celkového počtu 50 oslovených, což představuje návratnost 68 %. Ačkoliv se jedná o solidní návratnost, nelze vyloučit, že rodiče, kteří se šetření nezúčastnili, by mohli přinést odlišné postoje nebo zkušenosti z domácího prostředí. Další omezení vyplývá z toho, že dotazník byl tvořen převážně uzavřenými otázkami, což mohlo omezit hloubku některých odpovědí.

Navzdory těmto limitům lze považovat výzkum za přínosný. Výsledky ukazují, že metody RWCT mají potenciál obohatit výuku čtení v 1. ročníku nejen o nové formy práce s textem, ale i o podporu vnitřní motivace, diskuse a tvořivého myšlení. Zároveň poukazuje na význam učitelské osobnosti, atmosféry ve třídě a dlouhodobé práce s čtením jako klíčových faktorů rozvoje čtenářství v raném věku.

12 Doporučení pro praxi

Na základě realizovaného výzkumu lze formulovat několik doporučení pro učitele 1. ročníku, kteří se chtějí cíleně věnovat rozvoji čtenářství:

- **Zařazovat metody RWCT do výuky pravidelně, systematicky, promyšleně a zejména smysluplně:** Výsledky ukázaly, že časté a poučené využívání metod kritického myšlení podporuje aktivní zapojení žáků a vede k hlubšímu porozumění textu. Důležité je přitom zachovávat třífázovou strukturu E-U-R, která žákům poskytuje oporu v procesu učení. *Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že promyšlené plánování čtenářských lekcí v této struktuře se mi v rámci výzkumu velmi osvědčilo – lekce měly jasný rámec, děti se v nich dobře orientovaly a jednotlivé fáze přirozeně podněcovaly jejich zájem, aktivitu i tvořivost.*
- **Podporovat čtení jako přirozenou součást školního života:** Učitelé by měli vytvářet čtenářsky podnětné prostředí, v němž mají děti prostor pro vlastní čtení, sdílení čtenářských zážitků, kladení otázek i tvořivou práci s textem. Takové prostředí podporuje nejen vztah ke čtení, ale i porozumění textu, schopnost usuzovat, reflektovat vlastní čtení i využívat poznatky v dalších situacích – tedy všechny složky čtenářské gramotnosti. Výuka čtení přitom nemusí být omezena pouze na hodinové bloky – čtenářství může být propojováno s dalšími předměty i s celkovým třídním klimatem. Důležité je zároveň pracovat s různými formami textu, rozvíjet fantazii a nabízet čtení jako smysluplnou a radostnou činnost.
- **Rozvíjet vztah dětí ke čtení už od počátku školní docházky:** Pozitivní vztah ke knihám nevzniká náhodou – vyžaduje cílenou podporu, práci s emocemi, prostor pro výběr knih i společné zážitky. Metody RWCT mohou pomoci rozvíjet právě tuto rovinu, protože zapojují emoce, podporují zážitek a dávají dětem volnost.
- **Pracovat se čtenářstvím v souvislostech.** Učitelé by měli děti vést k tomu, aby přemýšlely o textech, hledaly souvislosti, kladly si otázky a vytvářely vlastní interpretace. To rozvíjí nejen čtenářství, ale i další složky gramotnosti.
- **Podporovat čtenářskou kulturu celé třídy.** Smysluplná práce s textem může vést k vytvoření třídní komunity čtenářů. K tomu přispívají například společné knihovny, čtenářské rituály, sdílení knih nebo čtenářské dílny. *V rámci výzkumu se ukázalo,*

že žáci třídy A, kteří měli příležitost zapojit se do těchto aktivit, projevovali větší zaujetí pro čtení a přirozeněji o něm hovořili.

Z výzkumu dále vyplývá, že **klíčovou roli** sehrává **osobnost učitele a jeho vztah k čtení**. Vnitřní motivace a ochota experimentovat s metodami, neustále se učit a reflektovat svou práci mají zásadní vliv na to, jak děti čtení vnímají a co si z něj odnášejí. V počátcích školní docházky je tak role pedagoga nejen vzdělávací, ale i iniciační – pomáhá utvářet vztah dítěte ke čtení na celý život.

Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na rozvoj čtenářství v 1. ročníku základní školy s využitím metod programu RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*). Výzkumná část probíhala během celého školního roku 2024/2025 a jejím cílem bylo ověřit, zda a jak mohou tyto metody podpořit čtenářskou gramotnost u nejmladších žáků. Výchozí hypotézou bylo mé přesvědčení, že pokud chceme u dětí skutečně budovat vztah ke čtení, měli bychom jim dát prostor přemýšlet, tvořit a vnímat text jako něco, co se jich osobně týká – a právě metody RWCT toto umožňují.

Během výzkumu jsem měla možnost pracovat se dvěma třídami 1. ročníku – třídou A, kde probíhala intervence formou osmi tematických čtenářských lekcí, a třídou B, která sloužila jako kontrolní skupina. Výsledky pretestu i posttestu ukázaly, že žáci třídy A se během tohoto období rozvinuli nejen v oblasti porozumění textu, ale především v rovině vnitřní motivace, tvořivosti a ochoty o textech přemýšlet a sdílet své názory. Žáci se těšili na čtenářské lekce, přistupovali ke knihám s větší zvědavostí a dokázali lépe propojit čtení se svými osobními zkušenostmi. Za jeden z nejsilnějších momentů výzkumu považuji dílnu čtení, kdy si žáci vybírali knihy sami, vytvářeli vlastní příběhy a přirozeně spolupracovali. Zároveň mě potěšilo, že navzdory věku – a s tím souvisejícímu vývojovému stádiu – byli schopni prodlužovat svou pozornost díky zájmu, který lekce vzbuzovaly.

Velmi pozitivně vnímám i spolupráci s paní učitelkou třídy A, která byla otevřená novým metodám a skutečně sdílela nadšení pro podporu čtenářství už v 1. ročníku. Její přístup měl bezpochyby vliv na atmosféru ve třídě – byla tvořivá, uvolněná a vstřícná k dětským nápadům. Zároveň si ale velmi vážím i paní učitelky ve třídě B, která přistupovala ke své práci svědomitě a pro žáky chce to nejlepší. Přesto se přístup obou tříd lišil – ve třídě A byl kladen důraz na hlubší porozumění a přesah textu, zatímco ve třídě B byla prioritou spíše technická stránka čtení. Tento rozdíl se promítl i do výsledků posttestu, kde se u třídy A častěji objevovaly osobité formulace, nápaditá sdělení a větší schopnost reflektovat a diskutovat. Jsem přesvědčená, že RWCT metody mají v 1. ročníku své místo – i když zatím nemůžeme využít jejich plný potenciál, jsou pro děti obohacující a podporují jejich přirozený rozvoj. Nejde jen o porozumění textu, ale o schopnost mluvit o svých emocích, o světě, který je obklopuje, a o tom, co si z příběhů odnášejí. Sama jsem v lekcích

opakovaně vnímala, že žáci, kteří dostávají prostor tvořit a sdílet, mají ke čtení blíže a prožívají ho jako něco osobního a smysluplného. Práce na této části diplomové práce pro mě byla nejen odborným, ale i lidským obohacením. Každé setkání s dětmi pro mě bylo inspirací a důkazem, že když dětem důvěřujeme a nabídneme jim bezpečný prostor, dokážou nás mnohdy překvapit svou hloubkou a citlivostí.

Za ideální považuji takový přístup, který je kladný, osobitý a nápaditý – a který zároveň přirozeně zapojuje metody RWCT. Podle mého názoru je důležité, aby byl systém nastaven tak, že děti nejen čtou, ale především přemýšlejí, sdílejí, tvoří, hledají souvislosti a vztahují text ke svému vlastnímu životu.

Zároveň by ale měl být přístup učitele vnitřně autentický. Učitel by měl být s metodami obeznámen, měl by jim rozumět, a především jim sám věřit. Měl by vědět, proč je využívá, co mu přinášejí a jakým způsobem mohou obohatit nejen žáky, ale i jeho vlastní práci. Pokud totiž chceme, aby čtení vycházelo z vnitřní motivace dětí, mělo by vycházet také z vnitřní motivace učitele. Nemůžeme přece po dětech chtít něco, o čem sami nejsme přesvědčeni. A právě to bych ráda zdůraznila na závěr – čtení by nemělo být něco, co musíme učit, ale něco, co chceme společně s dětmi žít.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. 1. vyd. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

[cit. 2025-01-10].

BLATNÝ, Marek (ed.) (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

CLARK, Christina; PICTON, Irene; COLE, Alison a ORAM, Natalie (2024). *Children and Young People's Reading in 2024*. London: National Literacy Trust. Dostupné z: https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Children_and_young_peoples_reading_in_2024_Report.pdf. [cit. 2025-03-15].

ČECH, Pavel (2014). *O klíči*. 2. vyd. Petrkov. ISBN 978-80-87595-26-8.

ČECH, Pavel (2016). *O mráčkovi*. 2. vyd. Petrkov. ISBN 9788087595558.

ERIKSON, Erik H (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. 2. vyd., Portál. ISBN 978-80-262-0786-3.

FRIEDLANDEROVÁ, Helena; PRÁZOVÁ, Ivana; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host. ISBN 978-80-7577-567-0.

GABAL, Ivan a VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka (2003). *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu*. GAC – Gabal Analysis & Consulting, Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf. [cit. 2025-04-11].

HŘÍBKOVÁ, Lenka (2006). *Stát se žákem*. Online. s. 273-298. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265985044_STAT_SE_ZAKEM. [cit. 2025-03-16].

KOSÍKOVÁ, Věra (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada. ISBN 978-80-247-7535-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-ve-vzdelavani-a-jeji-psychodidakticke-aspekty-213/>. [cit. 2025-03-10].

KOŠTÁLOVÁ, Hana (2010). *Čtenářská gramotnost a její složky*. Online. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce, s. 14-17. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY. [cit. 2025-01-11].

Kritické myšlení o. s. (bez data). *O programu*. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2025-03-14].

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán. ISBN 978-80-907087-9-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Grada. ISBN 978-80-247-9085-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51/>.

LAUFKOVÁ, Veronika (2018) Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*, roč. II, č. 1/2018, s. 29-61. ISSN 2533-7890.

LAUFKOVÁ, Veronika (2020). *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3-6 let*. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut. ISBN 978-80-7050-732-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-451-1.

NAJVAROVÁ, Veronika (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Online. Pedagogická orientace, roč. 18, č. 1, s. 7-21. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/851/732> [cit. 2025-03-14].

NAJVAROVÁ, Veronika (2010). *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Online. Pedagogická orientace, roč. 20, č. 3, s. 49-65. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>. [cit. 2025-03-14].

NEŠNĚROVÁ, Pavlína (2018). Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, roč. II, č. 1/2018, s. 7-27. ISSN 2533-7890.

- OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>. [cit. 2025-01-12].
- PIAGET, Jean (1970). *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Knihnice psychologické literatury. Státní pedagogické nakladatelství.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf. [cit. 2025-02-24].
- MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaciciprogram-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2025-02-22].
- MŠMT (2024). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>. [cit. 2025-02-22].
- SFUMATO.cz. *Metodika Sfumato*. © 2025. Online. Dostupné z: <https://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html> [cit. 2025-04-13].
- SMOLÍKOVÁ, Klára (2017). *Zakousněte se do knihy: pracovní listy k rozvoji čtenářství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1261-4.
- SMOLÍKOVÁ, Klára (2020). *Knihozrouti*. 1, Kdo se zakousl do knih? 2. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 9788075537508.
- STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles; WALTER, Scott; KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. (2007a). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka I, Co je to kritické myšlení (vymezení pojmu a rámec E – U – R. Praha: Kritické myšlení.
- STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles; WALTER, Scott; KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. (2007b). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení.

STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles; WALTER, Scott; KOŠŤÁLOVÁ, Hana et al. (2007c). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Praha: Kritické myšlení.

STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles; WALTER, Scott; KOŠŤÁLOVÁ, Hana et al. (2007d). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka V, Kooperativní učení. Praha: Kritické myšlení.

STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles; WALTER, Scott; KOŠŤÁLOVÁ, Hana et al. (2007e). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka VII, Dílna čtení. Praha: Kritické myšlení.

STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles; WALTER, Scott; KOŠŤÁLOVÁ, Hana et al. (2007f). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka VII, Dílna psaní. Praha: Kritické myšlení.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vyd. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VICHERKOVÁ, Dana a ŘEŘICHOVÁ, Vlasta (2016). *Literacies, competencies and strategies of readers in the context of current Czech curriculum*. Online. E-Pedagogium, roč. 16, č. 3, s. 15-24. ISSN 12137758. Dostupné z: <https://doi.org/10.5507/epd.2016.028>. [cit. 2024-10-01].

VLČKOVÁ, Kateřina a LOJDOVÁ, Kateřina (2016). *Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě*. Online. Pedagogická orientace,

roč. 26, č. 3, s. 482-511. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-482>. [cit. 2024-10-01].

VYKOUKALOVÁ, Věra a WILDOVÁ, Radka (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-642-0.

WHITCROFT, Ladislava (2016). *Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody*. Online. ORBIS SCHOLAE, roč. 9, č. 3, s. 39-51. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.3>. [cit. 2025-03-14].

WILDOVÁ, Radka (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.

ZACHOVÁ, Alena (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, ISBN 978-80-904449-7-3.

ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod: s praktickými ukázkami*. Pedagogika. Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4100-0.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při zpracování této diplomové práce jsem v omezené míře využila nástroj umělé inteligence *Chat GPT*, a to zejména k jazykové korektuře, návrhům stylistických úprav a občasné pomoci při formulaci vět a ověřování soudržnosti a srozumitelnosti textu. Umělou inteligenci jsem využila rovněž při brainstormingu. Veškerý obsah a odborné zpracování jsou výsledkem mé vlastní autorské práce.

Seznam příloh

Příloha 1 – Obličej kluka použitý při pretestu – šablona

Příloha 2 – Sada ilustrací použitá při pretestu – aktivita „Řazení děje“ (Čech, 2016)

Příloha 3 – Myšlenková mapa na téma „knihomol“ – šablona

Příloha 4 – Vennův diagram na téma „já a moje knižní postava“ – šablona

Příloha 5 – Sada ilustrací použitá při posttestu – aktivita „Řazení děje“ (Čech, 2014)

Příloha 6 – Klíč použitý při posttestu – šablona

Příloha 7 – Strukturovaný rozhovor

Příloha 8 – Dotazník pro rodiče

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Vztah mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi; zdroj: Najvarová (2010, s. 52).....	18
Obrázek 2 – Determinanty aktuální úrovně čtenářské gramotnosti; zdroj: Vykoukalová a Wildová (2013, s. 34)	23
Obrázek 3 – Trífázový model učení E-U-R; zdroj: Steele et al. (2007c, s. 7).....	30
Obrázek 4 – Výstup z pretestu – žáci třídy A; foto: autorka diplomové práce	66
Obrázek 5 – Vybrané výstupy žáků – výtvarné ztvárnění emocí hlavního hrdiny Aleše; zdroj: Smolíková (2017); foto: autorka diplomové práce	87
Obrázek 6 – Myšlenková mapa na téma čtení vytvořená žáky třídy A; foto: autorka diplomové práce	87
Obrázek 7 – Výtvarné zpracování domněnek – práce s klíčovými slovy I ve třídě A; foto: autorka diplomové práce.....	91
Obrázek 8 – Výtvarné zpracování domněnek – práce s klíčovými slovy II ve třídě A; foto: autorka diplomové práce.....	91
Obrázek 9 – Myšlenkové mapy na téma „knihomol“ – vybrané výstupy žáků třídy A; foto: autorka diplomové práce.....	95
Obrázek 10 – Výtvarné ztvárnění vlastních knih – výstupy třídy A; foto: autorka diplomové práce.....	100
Obrázek 11 – Autorská kniha žákyně třídy A– výstup z reflexe čtenářské lekce; foto: autorka diplomové práce	101
Obrázek 12 – Vybrané Vennovy diagramy – výstupy třídy A; foto: autorka diplomové práce	104
Obrázek 14 – Ukázky žákovských pětílístků na téma čtení; foto: autorka diplomové práce	114
Obrázek 15 – Výstupy z posttestu třídy A – symbolický klíč ke čtenářství; foto: autorka diplomové práce	120
Obrázek 16 – Výstupy žáků třídy B – symbolický klíč ke čtenářství; foto: autorka diplomové práce.....	120

Seznam tabulek

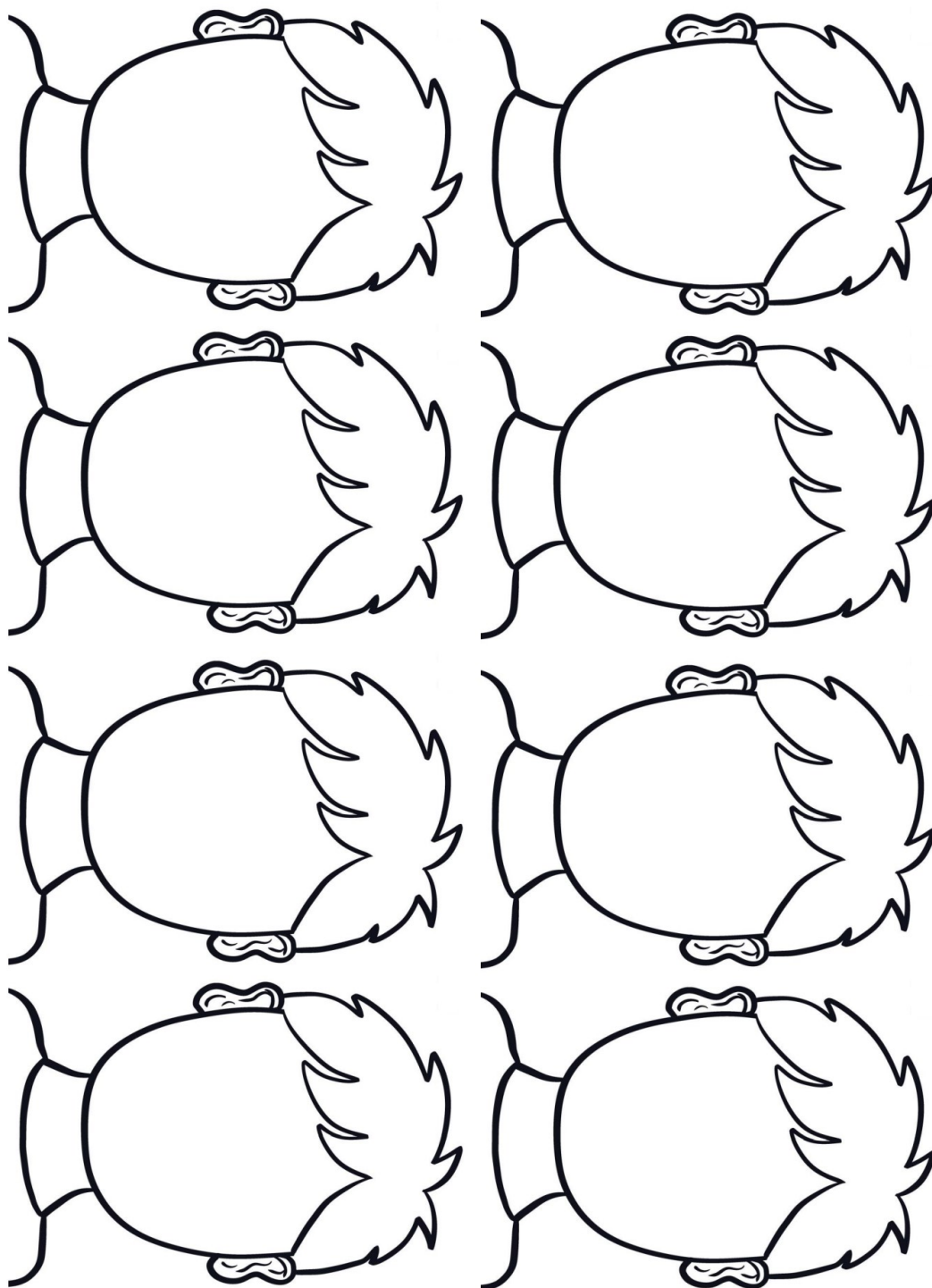
Tabulka 1 – Porovnání čtenářských dovedností a čtenářských strategií; zdroje: Najvarová (2010), Whitcroft (2015); vytvořila: autorka diplomové práce	19
Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného vzorku – třídy A a B; vytvořila: autorka diplomové práce.....	48
Tabulka 3 – Výzkumné oblasti dotazníkového šetření mezi rodiči; vytvořila: autorka diplomové práce	50
Tabulka 4 – Tematické členění oblasti Čtenářské dovednosti a vztah dítěte ke knihám; vytvořila: autorka diplomové práce	51
Tabulka 5 – Tematické členění oblasti Podpora čtenářství v rodině a role rodičů; vytvořila: autorka diplomové práce	54
Tabulka 6 – Tematické členění oblasti Postoje rodičů ke čtení a jeho významu; vytvořila: autorka diplomové práce	56
Tabulka 7 – Tematické členění oblasti Čtenářství ve škole – vnímání rodiči; vytvořila: autorka diplomové práce	58
Tabulka 8 – Tematické členění oblasti Volnočasové aktivity dítěte ve vztahu ke čtení; vytvořila: autorka diplomové práce	59
Tabulka 9 – analýza polostrukturovaných rozhovorů; vytvořila: autorka diplomové práce.....	68
Tabulka 10 – Oblasti tématu Přístup učitele k rozvoji čtenářství; vytvořila: autorka diplomové práce	69
Tabulka 11 – Oblasti tématu Metody a strategie výuky čtení; vytvořila: autorka diplomové práce.....	71
Tabulka 12 – Oblasti tématu Diferencovaný přístup k žákům; vytvořila: autorka diplomové práce.....	73
Tabulka 13 – Oblasti tématu Hodnocení a sledování pokroku žáků; vytvořila: autorka diplomové práce	75
Tabulka 14 – Oblasti tématu Čtenářské prostředí a zapojení rodičů; vytvořila: autorka diplomové práce	77
Tabulka 15 – Oblasti tématu Profesní rozvoj učitele; vytvořila: autorka diplomové práce	79

Tabulka 16 – Přehled rozdílů v přístupu učitelky A a učitelky B; vytvořila: autorka diplomové práce	81
Tabulka 17 – Přehled čtenářských lekcí a použitých RWCT metod; vytvořila: autorka diplomové práce	82
Tabulka 18 – Srovnání posttestových lekcí; vytvořila: autorka diplomové práce	121
Tabulka 19 – Srovnání čtenářských dovedností žáků třídy A a B na základě výstupní lekce (posttestu); vytvořila: autorka diplomové práce	122

Seznam grafů

Graf 1 – Žákovské vztahy ke knihám a příběhům; vytvořila: autorka diplomové práce	52
Graf 2 – Vzpomínka rodičů na čtení v dětství – Četli jim rodiče?; vytvořila: autorka diplomové práce	55
Graf 3 – Postoje rodičů k významu čtení knih v životě dítěte; vytvořila: autorka diplomové práce.....	56
Graf 4 – Oblíbené knihy a žánry dětí; vytvořila: autorka diplomové práce	60

Příloha 1 – Obličej kluka použitý při pretestu – šablona

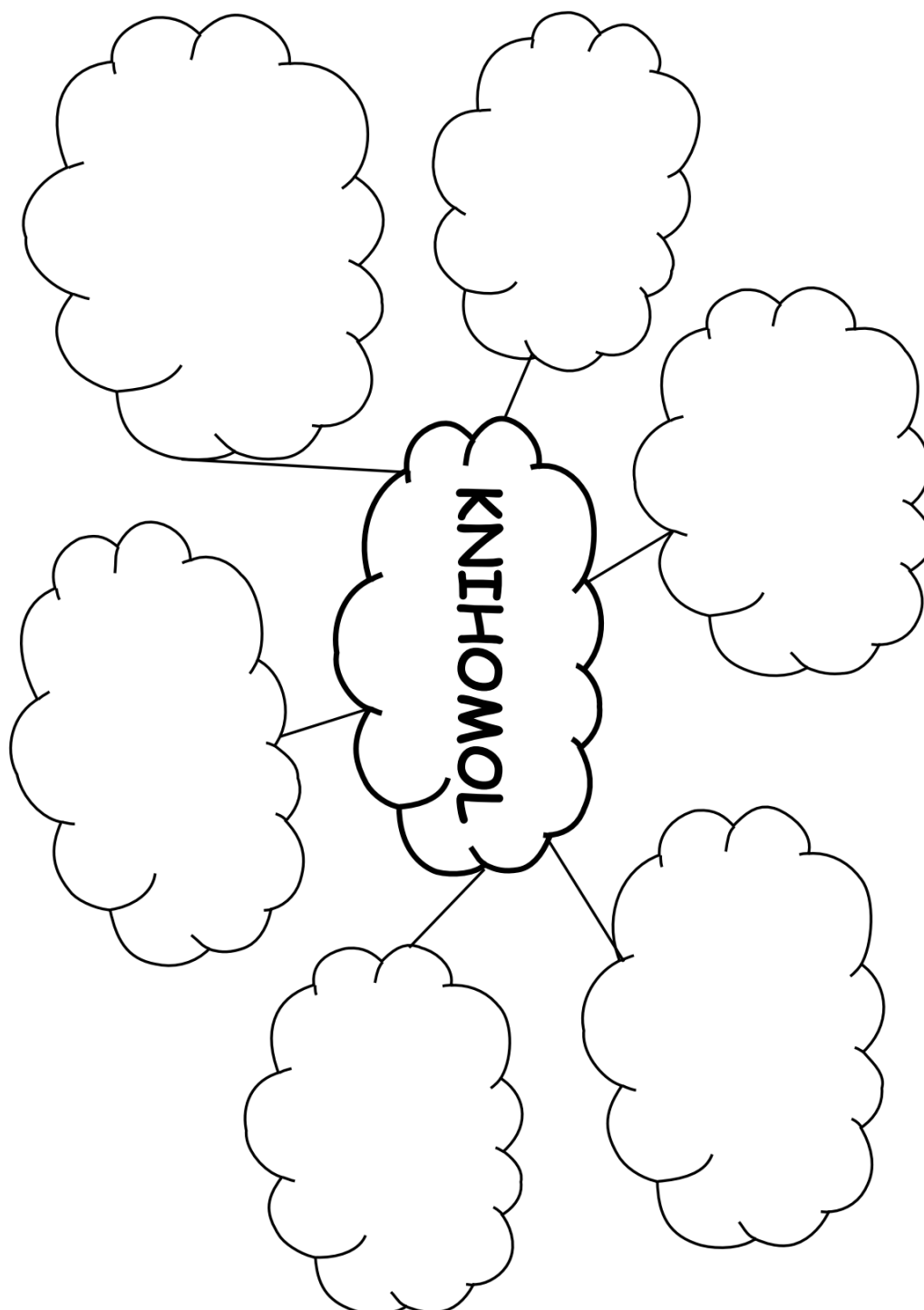


Obrázek (zdroj: internet)

Příloha 2 – Sada ilustrací použitá při pretestu – aktivita „Řazení děje“

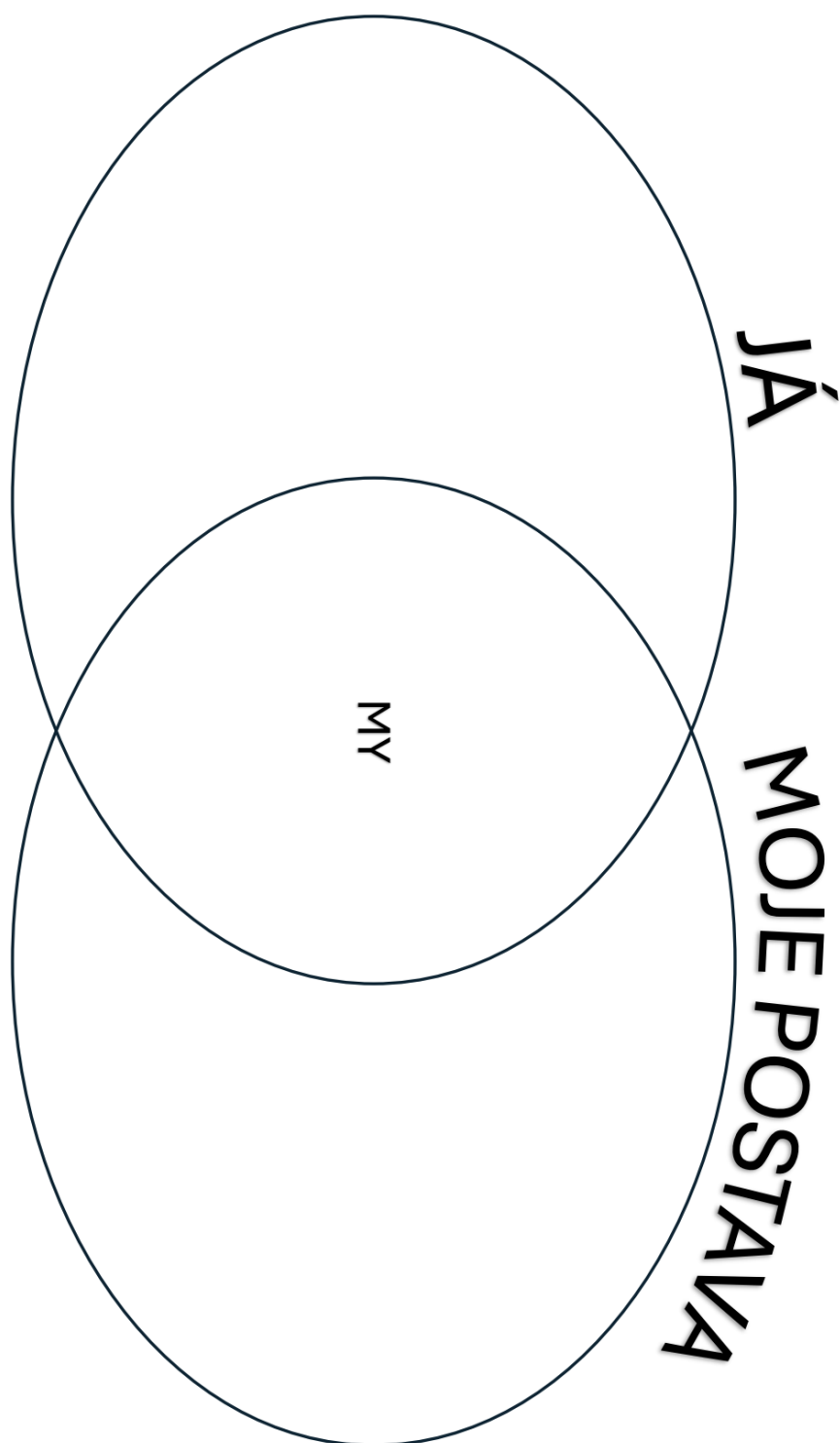


Ilustrace z knihy (zdroj: kniha O mráčkovi, autor: Pavel Čech, 2016)



(vlastní zpracování)

Příloha 4 – Vennův diagram na téma „já a moje knižní postava“ – šablona



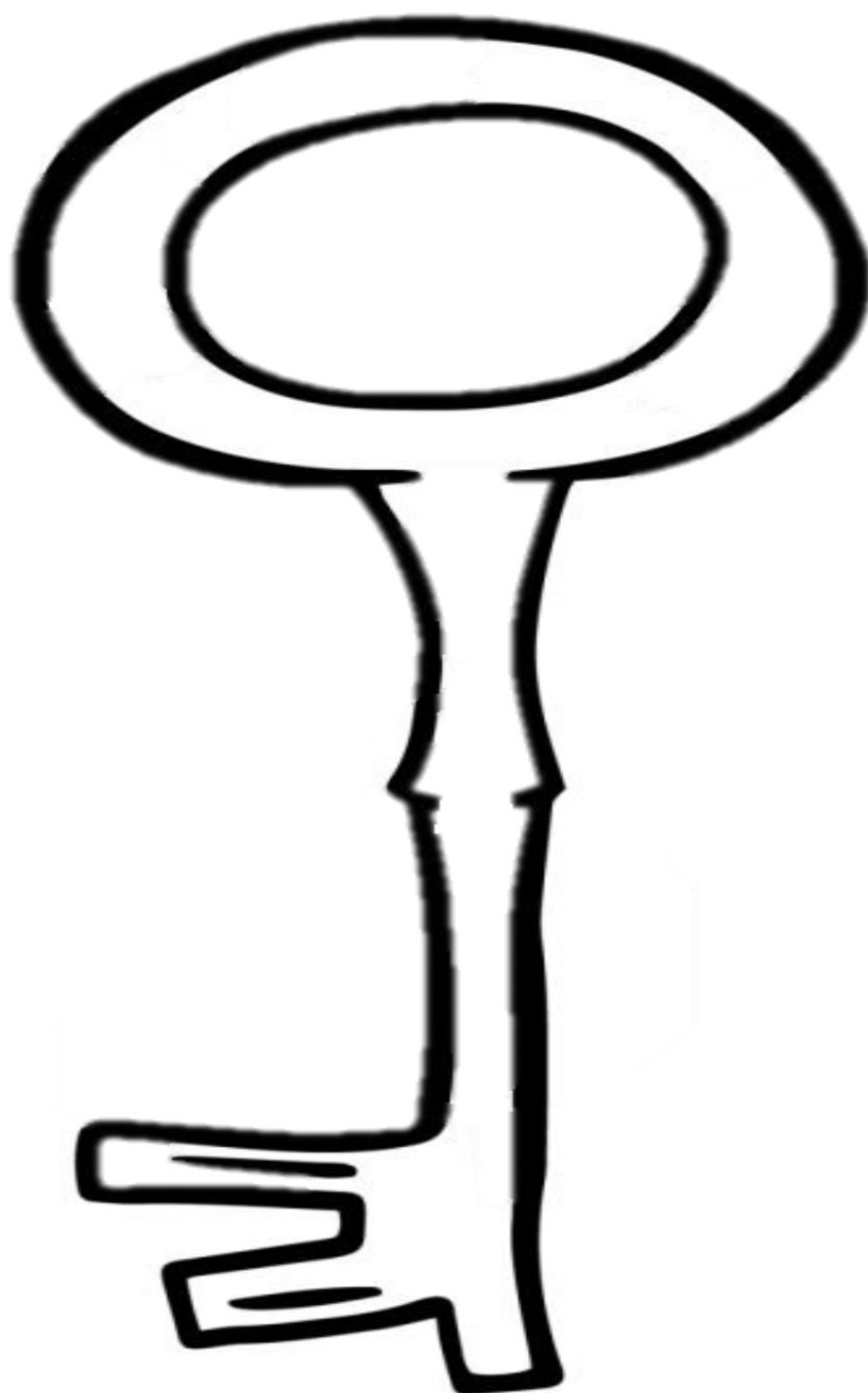
(vlastní zpracování)

Příloha 5 – Sada ilustrací použitá při posttestu – aktivita „Řazení děje“



Ilustrace z knihy (zdroj: kniha O klíči, autor: Pavel Čech, 2014)

Příloha 6 – Klíč použitý při posttestu – šablona



(vlastní zpracování)

Příloha 7 – Strukturovaný rozhovor

Rozhovor s vyučujícími

Obecný přístup k výuce čtení

1. *Jak byste popsala svůj přístup k výuce čtení?*
2. *Jaké cíle si kladete při výuce čtení v první třídě?*

Metody a strategie

3. *Jaké metody a strategie nejčastěji používáte při výuce čtení? Proč právě tyto?*
4. *Jak podporujete porozumění textu u žáků? (např. diskuse, otázky, vizualizace...)*
5. *Jakým způsobem vedete žáky k práci s textem?*

Práce s žáky s různými potřebami

6. *Jak pracujete s žáky, kteří mají obtíže se čtením?*
7. *Jak podporujete čtenářsky nadané žáky?*

Hodnocení a sledování pokroku

8. *Jak sledujete pokrok žáků v oblasti čtení?*
9. *Jak hodnotíte efektivitu svého přístupu k výuce čtení?*

Reflexe a profesní rozvoj

10. *Jak vnímáte roli učitele při rozvoji čtenářství?*
11. *Jakým způsobem se vzděláváte v oblasti výuky čtení?*
12. *Je něco, co byste ve výuce čtení ráda změnila nebo vylepšila?*

Metody RWCT

13. *Využíváte tyto metody ve Vaší výuce?*

Program RWCT			Jak často? (škála 1–5) *5 je nejvíc
<i>Brainstorming</i>	ANO	NE	
<i>Klíčová slova</i>	ANO	NE	
<i>Myšlenková mapa</i>	ANO	NE	

<i>Pětilístek</i>	ANO	NE	
<i>Řízené čtení</i>	ANO	NE	
<i>Skládkankové čtení</i>	ANO	NE	
<i>Vennův diagram</i>	ANO	NE	
<i>Zpřeházené věty</i>	ANO	NE	

(vlastní zpracování)

Příloha 8 – Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

jmenuji se Zuzana Nocarová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V rámci své diplomové práce se zabývám rozvojem čtenářství u žáků 1. ročníku prostřednictvím metod RWCT (Reading and writing to critical thinking). Cílem tohoto dotazníku je získat informace o rodinném prostředí, čtenářských návycích v rodině a míře podpory čtení doma. Vaše odpovědi mi pomohou lépe porozumět faktorům, které ovlivňují čtenářské dovednosti dětí v 1. ročníku.

Účast v tomto dotazníkovém šetření je zcela dobrovolná a všechny odpovědi jsou anonymní. Dotazník neobsahuje žádné povinné položky. Veškeré informace budou zpracovány důvěrně a použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

Dotazník byl připraven v souladu s etickými zásadami výzkumu a s pravidly ochrany osobních údajů stanovenými Pedagogickou fakultou UK

Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu podílet se na mém výzkumu.

S úctou

Zuzana Nocarová
studentka Pedagogické fakulty

Jak byste ohodnotil/a současné čtenářské dovednosti svého dítěte?

- ☐ Čte plynule a zcela bez obtíží
- ☐ Čte s mírnými obtížemi (čte pomalu atd.)
- ☐ Čte s většími obtížemi (slabikuje, zadrhává atd.)
- ☐ Zatím (téměř) vůbec neumí číst (např. prvňáčci)

Jaký má Vaše dítě vztah ke knihám a příběhům?

- ☐ Má velký zájem o knihy, rádo si prohlíží obrázky nebo poslouchá, když mu někdo čte.
- ☐ Projevuje určitý zájem o knihy, ale nevydrží dlouho poslouchat nebo si prohlížet obrázky.
- ☐ O knihy a příběhy zatím nemá zájem.
- ☐ Nevím, zatím jsem jeho vztah ke knihám nepozoroval/a.

Jaké jsou Vaše názory na čtení knih u dětí? Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky.

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Čtení knih je klíčové pro vzdělávání a rozvoj dětí.				

Čtení s porozuměním textu je pro další studium naprosto nepostradatelnou dovedností.				
Vztah ke čtení se buduje v dětském věku – děti, které nečtou, těžko hledají ke knížkám cestu v dospělém věku.				
Význam přínosu čtení knih pro život se v dnešní době přeceňuje.				
Čtení knih má velký význam pro budoucí život a profesní uplatnění dětí.				
Děti se dnes věnují řadě jiných, ale stejně hodnotných aktivit, jako je čtení knih.				
Dávám svým dětem naprostou volnost v tom, zda ve svém volném čase čtou knihy nebo se věnují jiným činnostem.				

Jste spokojen/a s tím, jak škola, kam chodí Vaše dítě, podporuje rozvoj čtenářství dětí?
(výuka čtení, vztah ke knihám/čtení, spolupráce s knihovnami, čtení s porozuměním textu)

- ☐ Zcela spokojen/a – Nemám téměř žádné výhrady, škola dělá pro rozvoj čtenářství maximum.
- ☐ Spíše spokojen/a – Škola podporuje čtenářství dobře, mám jen drobné výhrady.
- ☐ Spíše nespokojen/a – Škola by mohla v rozvoji čtenářství udělat více a v řadě věcí se zlepšit.
- ☐ Zcela nespokojen/a – Škola nedělá pro rozvoj čtenářství dostatek, měla by v tomto směru dělat věci jinak.
- ☐ Nevím, neumím posoudit - (Zatím) Nemám dostatek informací o tom, jak škola podporuje rozvoj čtenářství.

Jak často čtete Vy a Váš partner?

	Maminka	Tatínek
Denně		
Několikrát týdně		

Asi jednou za týden		
Jednou za 14 dní		
Asi jednou za měsíc		
Méně často		
Vůbec – téměř nikdy		
Nevím, druhý rodič nežije ve společné domácnosti.		

Čtete nebo jste někdy četl/a svému dítěti nahlas (např. před spaním, při nemoci)

- ☐ Pravidelně (tzn. každý den nebo téměř každý den)
- ☐ Občas (tzn. několikrát za měsíc)
- ☐ Zřídka (tzn. několikrát do roka)
- ☐ Nikdy
- ☐ Jiné: _____

Když jste byl/a dítětem, vzpomínáte si, zda Vám rodiče četli?

- ☐ Pravidelně (tzv. každý den nebo téměř každý den)
- ☐ Občas (tzn. několikrát za měsíc)
- ☐ Zřídka (tzn. několikrát do roka)
- ☐ Nikdy
- ☐ Nevzpomínám si

Dostává Vaše dítě knihy jako dárek (např. k narozeninám, Vánocům)?

- ☐ Často (při každé příležitosti)
- ☐ Občas
- ☐ Zřídka (jen výjimečně)
- ☐ Nikdy

Jak často si Vaše dítě samo prohlíží knihy nebo obrázkové příběhy?

- ☐ Denně
- ☐ Několikrát týdně
- ☐ Zřídka
- ☐ Nikdy

Jak reaguje Vaše dítě, když mu čtete nahlas?

- ☐ Poslouchá se zájmem a klade otázky k příběhu.
- ☐ Poslouchá, ale není příliš zapojené.
- ☐ Brzy ztrácí zájem a odvádí pozornost jinam.
- ☐ Nezajímá se o čtení vůbec.

**Jaké knihy má Vaše dítě nejraději? (prohlíží si nebo si nechává číst od rodičů)
Z následujících žánrů vyberte ty, které má nejraději. Zvolte min. 1 a max 3. odpovědi.**

- ☐ Dobrodružné knihy (z reálného světa)
- ☐ Komiksy – kreslené příběhy s textem
- ☐ Pohádky
- ☐ Příběhy o dětech
- ☐ Knihy o přírodě a zvířátkách
- ☐ Fantasy, sci-fi (příběhy odehrávající se v nereálném světě nebo v budoucnosti, často plné kouzel atd.)
- ☐ Horory – hrůzostrašné příběhy
- ☐ Knihy o lásce – romantické příběhy
- ☐ Básničky, poezie
- ☐ Encyklopedie, naučná literatura, cestopisy, knihy o technice
- ☐ Detektivky
- ☐ Jiné: _____

Poslouchá Vaše dítě někdy audioknihy (*mluvené slovo*)?

- ☐ Ano, pravidelně
- ☐ Ano, občas
- ☐ Ano, málokdy
- ☐ Ne, ale dříve poslouchal/o.
- ☐ Ne, nikdy audioknihy neposlouchal/o

Jak často mluvíte s dítětem o přečtených příbězích nebo knihách?

- ☐ Po každém čtení
- ☐ Občas, když si na to vzpomeneme.
- ☐ Zřídka
- ☐ Nikdy

Nyní se zaměříme na trávení volného času. Jak často se věnuje Vaše (právě dotazované) dítě následujícím činnostem? Vyberte jednu možnost v každém řádku.

	Denně	Několikrát týdně	1krát týdně	Několikrát měsíčně	1krát měsíčně	Méně často	Nikdy
Příprava do školy (<i>učení, psaní úkolů atd.</i>)							
Návštěva kroužků a sportovních oddílů (<i>cizí jazyky, ZUŠ, keramika, skaut ...</i>)							
Hraní doma (<i>s hračkami, stavebnicemi atd.</i>)							

Čas strávený venku s kamarády							
Sledování televize (<i>živé vysílání</i>) z jakéhokoli zařízení							
Sledování filmů, videí – ne televize (<i>počítač, tablet, mobilní telefon nebo DVD</i>) včetně času stráveného na YouTube							
Společní čtení s maminkou nebo tatínkem (<i>např. před spaním – dítě zejména jako posluchač</i>)							
Listování, prohlížení obrázků v knížkách							
Hraní elektronických her v různých zařízeních (<i>mobilní telefon, tablet, počítač, herní konzole atd.</i>)							
Internet (<i>vyhledávání, surfování, googlování</i>)							
Využívání TikToku a dalších sociálních sítí							

Má Vaše dítě doma vlastní knihovničku s knihami?

- ☐ Ano, má hodně knih.
- ☐ Ano, má několik knih.
- ☐ Nemá žádné vlastní knihy

Jsme téměř u konce. Napadá Vás ještě něco k tématu čtení, knih – a zejména k tématu mého výzkumu: čtení v rodině, škola a čtení atd.? Něco, co nebylo v dotazníku zmíněno.

Demografie

A na závěr bych Vám položila několik statistických otázek. Děkuji za Vaši spolupráci!

Zapište pohlaví respondenta.

- ☐ Žena
- ☐ Muž

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ☐ Základní nevyučen/a
- ☐ Základní vyučen/a nebo další bez maturity
- ☐ Střední s maturitou
- ☐ Pomaturitní nástavba, VOŠ
- ☐ Vysokoškolské (bakalářské a magisterské/inženýrské)

Vaše práce je:

- ☐ Převážně duševní
- ☐ Převážně fyzická
- ☐ Asi tak napůl, tj. duševní i fyzická

Souvisí čtení knih nějak s Vaším povoláním?

- ☐ Ano
 - ☐ Ne
 - ☐ Nevím
-

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník. Vaše odpovědi jsou pro mě cenné a přispějí k lepšímu pochopení situace v oblasti čtenářství. Přeji Vám i Vaším dětem mnoho úspěchů!