

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů na počátku školní docházky

Early reading literacy development of early readers at the beginning of the
school attendance

Lenka Zemanová

Obor rigorózního řízení: Učitelství pro 1. stupeň – specializace český jazyk

2022

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DISERTAČNÍ PRÁCE

Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů na počátku školní docházky

Early reading literacy development of early readers at the beginning of the
school attendance

Lenka Zemanová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2021

Odevzdáním této disertační práce na téma *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů na počátku školní docházky* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením své školitelky samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 26. 7. 2021

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce, prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc., za vedení disertační práce, za odborné konzultace, cenné podněty a připomínky. Poděkování patří také všem dětem, rodičům a učitelům, kteří se mnou sdíleli své příběhy, za jejich otevřenost a laskavost. Michaela Bergmannové děkuji, že pro děti nakreslila skřítku Šašáčka, jenž jim zadával úkoly při zkoušce čtení s porozuměním. Petře a Anežce bych chtěla poděkovat za pečlivé pročtení rukopisu a Gábině na korektury. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za trpělivost a podporu během celého studia.

Disertační práci bych chtěla věnovat svým třem dcerám, které se naučily samy číst dlouho předtím, než začaly chodit do školy

Abstrakt

Cílem disertační práce je sledovat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů, tj. dětí, které se naučily číst s porozuměním před zahájením školní docházky. Cílem výzkumu bylo hledat odpovědi na otázky, jak a kdy se tyto děti naučily číst a jak se během 1. ročníku základní školy rozvíjela jejich počáteční čtenářská gramotnost a motivace ke čtení. Dále bylo předmětem zkoumání ověření souvislosti časného čtenářství s rozumovým nadáním a s rodinným zázemím.

Teoretická část se věnuje současným trendům primární školy, popsány jsou základní principy primárního vzdělávání s důrazem na osobnostní a konstruktivistické pojetí vyučování, pozornost je věnována tématům hodnocení žáků a tématu inkluzivního vzdělávání včetně vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Dále je definován pojem čtenářská gramotnost a rozlišeny etapy jejího rozvoje a je pojednáno o čtení a čtenářství včetně výsledků výzkumů časného čtenářství v českém i zahraničním kontextu. V kapitole věnované nadání je definován pojem nadání a jeho identifikace a představeno několik modelů nadání.

Ve výzkumné části jsou popsány použité kvalitativní metody výzkumu, postup při vyhledávání časných čtenářů a metody pro identifikaci nadání. Popsány jsou výsledky výzkumu, a to prostřednictvím kazuistik dětí, jejich rodin a učitelů. Dále jsou uvedeny výsledky diagnostických zkoušek čtení a metod vedoucích k identifikaci nadání časných čtenářů.

Ukázalo se, že časní čtenáři, jež jsme sledovali v našem výzkumu, pocházejí z rodin, kde je čtení vnímáno jako důležitá součást života, kde rodiče své děti ve čtení podporují a poskytují jim dostatek podnětů pro jejich celkový rozvoj. Tyto děti se naučily většinou číst samy, a to ve věku 4–6 let. Motivace dětí ke čtení během prvního roku jejich školní docházky byla stále vysoká, a to díky podpoře rodičů i učitelů. Výsledky diagnostických zkoušek čtení však ukázaly, že časní čtenáři dosahují na konci 1. ročníku a v pololetí 2. ročníku srovnatelných výsledků jako řada jejich spolužáků, kteří se naučili číst až ve škole. U většiny dětí z výzkumného vzorku byla prokázána souvislost časného čtenářství a rozumového nadání. Je tedy třeba na počátku školní docházky rozvíjet u časných čtenářů nejen pokročilé čtenářské dovednosti, ale také jejich nadání, aby mohli využít svůj potenciál.

Klíčová slova

časné čtenářství, identifikace časných čtenářů, čtení s porozuměním, počátek školní docházky, rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, nadání, nadaní žáci

Abstract

The aim of the dissertation is to monitor the development of the initial reading literacy of early readers, i.e., children who have learned to read with the comprehension before beginning of their school attendance. The aim of the research was to find answers to the questions how and when these children learned to read and how their initial reading literacy and motivation to read developed during the first year of primary school. Subsequently, the subject of the research was the verification of the connection between early reading and intellectual giftedness and family background.

The theoretical part is devoted to current trends in primary school, the basic principles of primary education are described with emphasis on personal and constructivist conception of teaching, focusing on the topics of pupil assessment and inclusive education, including the education of gifted and exceptionally gifted students. The term reading literacy is defined, the stages of its development are distinguished and questions concerning reading are discussed, including the results of research on early reading in the Czech and foreign contexts. The chapter devoted to giftedness defines the term of giftedness and its identification and introduces several models of it.

The research part describes the qualitative research methods which were used, the procedure for finding early readers and methods for identifying gifted pupils. The results of the research are described through case studies of children, their families and teachers. The following are the results of diagnostic tests of reading and methods leading to the identification of the giftedness of early readers.

It was discovered that the early readers we observed in our research come from families where reading is perceived as an important part of life, where parents support children in reading and provide them with sufficient stimuli for their overall development. Most of these children learned to read on their own, at the age of 4–6 years. The motivation of children to read during the first year of their school attendance was still high, thanks to the support of parents and teachers. However, the results of diagnostic reading tests showed that early readers at the end of the first year and in the second half of the second year achieve comparable results with many of their classmates who learned to read only at school. The connection between early reading and intellectual giftedness was proved in majority of the children from the research sample. It is therefore necessary at the beginning of school attendance to develop not only advanced reading skills of early readers, but also their giftedness, so that they can fulfill their potential.

Key words

early reading, identification of early readers, reading comprehension, beginning of school attendance, development of the early reading literacy, giftedness, gifted pupils

Obsah

| | |
|---|----|
| Obsah..... | 8 |
| I. ÚVODNÍ ČÁST..... | 12 |
| 1. Úvod..... | 12 |
| 1.1. Zdůvodnění významnosti tématu..... | 13 |
| 1.2. Východiska disertační práce | 14 |
| 1.3. Cíle disertační práce | 15 |
| 1.4. Struktura disertační práce | 16 |
| II. TEORETICKÁ ČÁST | 17 |
| 2. Současné trendy primární školy..... | 17 |
| 2.1. Postavení primární školy ve školském systému | 17 |
| 2.2. České primární školství v historické perspektivě | 18 |
| 2.3. Primární vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu..... | 20 |
| 2.4. Základní principy primárního vzdělávání..... | 22 |
| 2.4.1. Osobnostní pojetí primární školy | 22 |
| 2.4.2. Konstruktivistické pojetí vyučování v primární škole | 23 |
| 2.4.3. Komunikace v primární škole | 24 |
| 2.4.4. Hodnocení žáků..... | 25 |
| 2.5. Inkluzivní vzdělávání | 27 |
| 2.5.1. Nadaný žák v inkluzivním vzdělávání | 29 |
| 2.5.1.1. Nadaní žáci v legislativních dokumentech | 29 |
| 2.5.1.2. Podpora nadaných žáků v rámci inkluzivního vzdělávání | 30 |
| 2.5.2. Inkluze a věková heterogenita žáků | 32 |
| 3. Čtenářská gramotnost..... | 33 |
| 3.1. Osvojování gramotnosti jako jeden z cílů primární školy..... | 33 |
| 3.2. Definice pojmu čtenářská gramotnost | 34 |
| 3.3. Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti..... | 36 |
| 3.3.1. Etapa pregramotnosti..... | 37 |
| 3.3.1.1. Čtenářská pregramotnost v České republice a ve vybraných evropských zemích | 37 |
| 3.3.2. Etapa čtenářské gramotnosti..... | 40 |

| | | |
|--------|---|----|
| 3.3.3. | Etapa funkční gramotnosti | 41 |
| 4. | Čtení a čtenářství..... | 42 |
| 4.1. | Čtení..... | 42 |
| 4.2. | Čtenářství..... | 44 |
| 4.2.1. | Formy podpory čtenářství | 44 |
| 4.3. | Časné čtenářství..... | 56 |
| 4.3.1. | Výzkumy časného čtenářství v českém kontextu..... | 56 |
| 4.3.2. | Časné čtenářství v zahraničních výzkumech..... | 59 |
| 4.3.3. | Definice časného čtenářství..... | 62 |
| 4.3.4. | Vývojový proces získávání časných čtenářských dovedností..... | 63 |
| 5. | Nadání | 64 |
| 5.1. | Pojmy nadání a talent | 65 |
| 5.2. | Modely nadání | 66 |
| 5.3. | Stabilita nadání | 68 |
| 5.4. | Identifikace nadání | 70 |
| 5.4.1. | Přístupy k procesu identifikace nadání..... | 71 |
| 5.4.2. | Inteligenční testy a identifikace nadání | 72 |
| 5.4.3. | Posuzovací škály chování jako metoda identifikace nadání | 73 |
| 5.4.4. | Využití deskových her pro identifikaci a rozvoj nadání u dětí | 74 |
| III. | VÝZKUMNÁ ČÁST | 75 |
| 6. | Cíl výzkumu a výzkumné otázky..... | 75 |
| 6.1. | Cíl výzkumu | 75 |
| 6.2. | Výzkumné otázky | 76 |
| 7. | Časový harmonogram výzkumu | 77 |
| 7.1. | Školní rok 2018–2019 | 77 |
| 7.2. | Školní rok 2019–2020 | 78 |
| 7.3. | Školní rok 2020–2021 | 79 |
| 8. | Metody výzkumu | 79 |
| 8.1. | Pozorování | 80 |
| 8.2. | Rozhovory | 80 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 8.3. | Analýza dokumentů | 82 |
| 8.4. | Testovací nástroj IDENA jako metoda identifikace nadání | 83 |
| 8.5. | Hra Meta Forms jako metoda identifikace nadání | 85 |
| 8.6. | Skupinová aktivita pro vyhledání respondentů | 87 |
| 8.6.1. | Vytvoření a realizace skupinové aktivity pro identifikaci časných čtenářů | 87 |
| 8.6.2. | Zopakování aktivity k identifikaci časných čtenářů v roce 2019 | 96 |
| 8.6.3. | Shrnutí první části výzkumu (vyhledání respondentů) | 97 |
| 8.7. | Analýza a interpretace dat z pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů | 98 |
| 9. | Výzkumný vzorek | 100 |
| 10. | Výsledky výzkumného šetření | 102 |
| 10.1. | Učitelé | 102 |
| 10.1.1. | Kazuistika učitelů | 102 |
| 10.1.2. | Čtenářská dílna | 126 |
| 10.1.3. | Doporučená četba | 128 |
| 10.1.4. | Přístup učitelů k zápisu četby | 130 |
| 10.1.5. | Zkušenosti učitelů s časnými čtenáři | 131 |
| 10.2. | Rodina časných čtenářů | 132 |
| 10.2.1. | Kazuistika časných čtenářů | 133 |
| 10.2.2. | Rodičovský výběr školy | 140 |
| 10.3. | Čtenářství v rodině | 144 |
| 10.3.1. | Vztah rodičů ke čtení a čtení dětem před spaním | 144 |
| 10.3.2. | Čtení e-knih | 156 |
| 10.3.3. | Poslech audioknih | 159 |
| 10.4. | Čtenářské začátky | 160 |
| 10.4.1. | Osvojování čtenářských dovedností u časných čtenářů | 160 |
| 10.4.2. | Shrnutí | 167 |
| 10.5. | Děti jako čtenáři v 1. třídě | 169 |
| 10.5.1. | Co čtou děti na začátku 1. třídy | 169 |
| 10.5.2. | Děti jako čtenáři v pololetí v 1. třídě | 174 |
| 10.5.3. | Děti jako čtenáři ve 3. čtvrtletí 1. třídy | 179 |
| 10.5.4. | Děti jako čtenáři na konci 1. třídy | 184 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 10.5.5. | Tajné čtení | 189 |
| 10.6. | Diagnostické zkoušky čtení | 189 |
| 10.6.1. | Diagnostická zkouška čtení na konci 1. třídy | 189 |
| 10.6.2. | Zkouška čtení s porozuměním v 1. čtvrtletí 2. třídy | 195 |
| 10.6.3. | Diagnostická zkouška čtení v pololetí 2. třídy | 196 |
| 10.7. | Časní čtenáři a nadání | 199 |
| 10.7.1. | Odhad nadání časných čtenářů pomocí pozorovací škály IDENA..... | 199 |
| 10.7.2. | Odhad nadání dětí pomocí hry Meta Forms | 204 |
| 10.7.3. | Projevy nadání dětí pohledem rodičů | 208 |
| 10.7.4. | Projevy nadání u časných čtenářů – shrnutí | 211 |
| 10.7.5. | Časný čtenář identifikovaný jako nadané dítě v pololetí 2. třídy | 213 |
| 10.7.5.1. | Časný čtenář identifikovaný jako nadané dítě pohledem učitele | 213 |
| 10.7.5.2. | Inspirativní úkoly pro žáky v pololetí 2. třídy | 216 |
| 11. | Závěry výzkumu a diskuse | 219 |
| 11.1. | Zodpovězení výzkumných otázek a diskuse | 219 |
| IV. | Závěr..... | 229 |
| | Použitá literatura | 231 |
| | Seznam tabulek, grafů a obrázků | 242 |
| | Seznam příloh..... | 245 |
| | Přílohy | 246 |

Motto: *To si nedovedu představit, že bysme si jeden den třeba nečetli. To si asi vůbec nedovedu představit.* (Nora)

I. ÚVODNÍ ČÁST

1. Úvod

Jednou z významných otázek současného primárního vzdělávání je rozvíjení gramotnosti žáků. Významné místo mezi gramotnostmi má gramotnost čtenářská, protože je základem pro ty další, např. matematickou, mediální či finanční. Zároveň patří čtení mezi základní dovednosti rozvíjené na počátku školní docházky.

Děti se na počátku 1. třídy zpravidla těší, že se budou učit číst a psát, většinou se umějí podepsat, znají některá písmena a zajímají se o nápisy a různé jiné texty kolem sebe. Pro vyučující je důležitým úkolem pomoci dětem rozvíjet jejich aktuální znalosti a dovednosti a podpořit jejich motivaci k práci s psaným textem i k vlastnímu psaní.

Některé děti se naučí již v předškolním věku číst poměrně plynule a mnohé čtou s porozuměním, někdy čtou už celé knížky. Takové děti jsou výzvou pro pedagogy – jaké úkoly jim zadávat, jak udržet jejich motivaci, jak vhodně rozvíjet jejich rozvíjející se čtenářskou gramotnost. Několik takových dětí – časných čtenářů – jsme se rozhodli sledovat během prvního roku jejich školní docházky. Sledovali jsme, jak se během školního roku jejich znalost čtení rozvíjí, jaká je jejich motivace ke čtení, jaké úkoly jim zadávají jejich vyučující, jak je rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v celé třídě. V souvislosti s tím jsme také zjišťovali, jak a kdy se tyto děti naučily číst a jak důležité je čtení pro jejich rodiče. Zároveň jsme si položili otázku, jestli je nějaká souvislost časného čtenářství a mimořádného rozumového nadání.

V této práci ukazujeme příklady dětí, které se naučily číst ještě před tím, než začaly chodit do školy. Poukazujeme na okolnosti jejich čtenářských začátků a na jejich první rok ve škole. Přáli bychom si, aby se tato práce stala inspirací pro rodiče i pedagogy, kteří se setkají s časnými čtenáři a budou hledat možnosti, jak jejich zájem o čtení podpořit a rozvíjet. Seznámí se s jejich příběhy i s konkrétními přístupy k dětem ve výuce, jež budou moci sami využít.

1.1. Zdůvodnění významnosti tématu

Téma časného čtenářství není v české odborné literatuře téměř vůbec zastoupeno. Ve druhé polovině 20. století se mu vedle svého výzkumu dyslexie věnoval Zdeněk Matějček (1995, 1997, 1999), později Seidlová Málková (2017), jinak toto téma zůstává opomíjeno. Souvisí úzce s tématem rozumově nadaných dětí, které se stává předmětem zájmu odborné i laické veřejnosti teprve v posledních letech. Vycházejí publikace na téma nadání, různé organizace (např. Mensa ČR¹, Centrum nadání², Qiido – Patron nadaných žáků³, Společnost pro talent a nadání⁴, Centrum Filip⁵) pořádají semináře pro rodiče a učitele i akce pro rodiny nadaných dětí. Vedle toho se věnuje pozornost rozvíjení čtenářské gramotnosti⁶, ale obě tyto oblasti jsou dosud podporovány spíše odděleně. Podle dostupných informací nejsou k dispozici např. semináře pro učitele na téma časné čtenářství ani rozvíjení čtenářské gramotnosti nadaných dětí. Proto tato disertační práce nastiňuje možnosti, jak problematiku nadání a rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti řešit ve vzájemné souvislosti.

Podle odborné literatury (Olson et al., 2006; Durkin, 1966⁷, cit. podle Cobb, 2014) jsou mezi dětmi na počátku školní docházky 1–2 % dětí, které už umějí číst. Počet mimořádně nadaných žáků se uvádí také v jednotkách procent, většinou 2 % (Laznibatová, 2007). Může se to zdát málo, ale vezmeme-li v úvahu, že v roce 2020 bylo podle údajů MŠMT do 1. ročníku základního vzdělávání pro školní rok 2020–2021 zapsáno 124 tisíc dětí⁸, dá se očekávat, že mezi nimi bude přibližně 2000 časných čtenářů a přibližně stejný počet mimořádně nadaných dětí, které si zaslouží pozornost. Pro srovnání uvedme, že počet dětí s dyslexií, jimž se ve školách oprávněně věnuje velká pozornost, je odhadován také na 1–2 % (Matějček, 1997).

Tato disertační práce by měla být příspěvkem jak v oboru didaktiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, tak v oboru pedagogiky nadaných a inkluzivní pedagogiky, protože nadání žáci patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (díky Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

¹ <http://www.mensa.cz/>

² <http://www.centrumnadani.cz/>

³ <https://www.qiido.cz/>

⁴ <https://www.talent-nadani.cz/>

⁵ <https://centrumfilip.cz/>

⁶ Významně se tomuto tématu věnuje např. Nakladatelství Šafrán, a to formou jak publikační, tak přednáškové činnosti. Dostupné z <https://www.nakladatelstvi-safran.cz/>

⁷ Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

⁸ Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

1.2. Východiska disertační práce

Pro tuto disertační práci formulujeme několik základních východisek. **Prvním východiskem** je skutečnost, že v současné době do 1. třídy základní školy přichází nejen řada dětí, jež znají většinu písmen abecedy a pokoušejí se přečíst krátká nebo jednoduchá slova, ale také **děti, které již čtou** slova nebo krátké texty. Některé děti na počátku školní docházky čtou i celé knihy.

Druhé východisko se týká **školského systému**. Je připraven spíše na děti s výukovými problémy než na děti, které jsou v něčem napřed. Týká se to jak časných čtenářů, tak dětí nadaných a mimořádně nadaných v různých oblastech. Ve vlastní pedagogické praxi jsme se setkali s dětmi, jež v 1. třídě prokazovaly projevy nadání a často už uměly číst. Měly také pokročilé matematické dovednosti a často i velké znalosti např. z přírodních věd (především o zvířatech a o vesmíru) nebo ze zeměpisu (např. znalost hlavních měst a vlajek nejen evropských zemí). Tyto děti se často naučily číst proto, aby si mohly samy číst v encyklopediích, které si rády prohlížely.

Třetím východiskem je angažovanost **rodičů**. Ve svém okolí jsme se setkali s několika takovými dětmi, které nastoupily do 1. třídy s velkým očekáváním. Děti i rodiče pak byly zklamáni, že se ve třídě pracuje málo diferencovaně, že přístup k dětem nezohledňuje jejich pokročilé znalosti a dovednosti. Rodiče někdy situaci přijali s tím, že časem přijdou náročnější výzvy, a podpořili dítě v mimoškolních činnostech, v nichž budou moci své nadání rozvíjet. Jiní rodiče se snažili situaci řešit s učiteli svých dětí nebo začali hledat školu, v níž jsou na nadané děti připraveni a jejich individuální potřeby zohledňují, případně mají specializované skupiny nebo třídy pro nadané děti.

Čtvrté východisko se týká **učitelů**. Některé děti měly štěstí na učitele, kteří se snažili rozvíjet a podporovat všechny své žáky na horní hranici jejich možností, na učitele, kteří považovali děti – časné čtenáře ve své třídě za výzvu, na niž chtěli co nejlépe reagovat. Protože bychom chtěli, aby takových učitelů bylo co nejvíce, rozhodli jsme se v rámci disertačního výzkumu věnovat právě tématu časného čtenářství a jeho souvislosti s rozumovým nadáním dětí, aby se s inspirativními příklady přístupů k těmto dětem mohli seznámit i učitelé, kteří nemají dostatek zkušeností nebo se zatím s časnými čtenáři neseťkali. Tato disertační práce může být přínosná i pro studenty, kteří se na svou učitelskou praxi teprve připravují.

1.3. Cíle disertační práce

Cílem této disertační práce je sledovat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů, tj. dětí, které přicházejí do 1. třídy základní školy již s určitou znalostí čtení (čtení slov, vět, čtení s porozuměním). Cílem výzkumu bylo hledat odpovědi na otázky, jak a kdy se tyto děti naučily číst, co rády čtou, ale také sledovat přístup vyučujících k těmto dětem ve škole během 1. třídy. Jaké dostávaly úkoly, jak byla zohledněna jejich dovednost čtení na aktuální úrovni, jak byla rozvíjena jejich počáteční čtenářská gramotnost, jak se měnila jejich motivace ke čtení v průběhu školního roku. Dále bylo předmětem zkoumání ověření souvislosti časného čtenářství s rozumovým nadáním a s rodinným zázemím těchto dětí.

Řada autorů (Gross, 1999, 2006; Olson et al., 2006; Laznibatová, 2007) upozorňuje na souvislost časného čtenářství s nadáním. Mnoha výzkumy bylo doloženo, že na rozvoj raného čtenářství dětí má zásadní vliv rodinné zázemí a že časní čtenáři pocházejí v naprosté většině z rodin, kde je čtení považováno za důležité, rodiče dětem předčítají, prohlížejí si s nimi od raného věku obrázkové knížky, poskytují jim podnětné prostředí (hry, hračky, knížky), povídají si s nimi o tom, co četli apod. (Benito & Moro, 1999; Cobb, 2014; Čihounková, 2012; Laznibatová, 2007; Matějček, 1997, 1999; Shaughnessy et al., 1994 aj.).

Dětem je potřeba poskytnout adekvátní čtenářské zážitky, a to od té doby, kdy se začínají učit číst. Dítě by mělo *být povzbuzováno ke čtení z různých zdrojů, které jsou pro něj vhodné a přitažlivé. Tato možnost by měla být nabízena v každé třídě spolu s pedagogickým vedením tak, aby nadaný žák, který umí číst, rozvíjel dál své čtenářské schopnosti a v široké míře je uplatňoval* (Witty, 2017). Zajímalo nás tedy, jak učitelé tyto potřeby svých žáků při výuce naplňují. V otázce přístupu učitelů k časným čtenářům jsme očekávali různorodé výsledky. Předpokládali jsme, že je možné, že učitelé si často s těmito dětmi nevědí rady, a tak může dojít k tomu, že se mezi učiteli objeví jak ti s aktivním přístupem (hledání vhodných aktivit a materiálů pro každé dítě, využívání pomoci kolegů, asistentů i rodičů), tak s přístupem spíše pasivním (dítě si může číst vlastní knížku a počkat na ostatní spolužáky, až se také naučí číst, případně pracuje ve třídě na stejných úkolech jako ostatní žáci bez ohledu na své aktuální čtenářské dovednosti). V závěru chceme navrhnout vhodné přístupy k časným čtenářům na počátku školní docházky, ukázat příklady dobré praxe a uvést příklady materiálů (pracovních listů, her, různých aktivit) využitelných v hodinách čtení v 1. třídě, kde jsou děti s různou úrovní čtenářských dovedností včetně dětí, které již na počátku školní docházky čtou kratší souvislé texty s porozuměním.

1.4. Struktura disertační práce

Disertační práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Po **úvodní části**, v níž jsou popsána východiska, zdůvodněna významnost tématu a nastíněny cíle disertační práce, následuje **část teoretická**. Tematizuje problematiku čtení a čtenářství, čtenářské gramotnosti a nadání a definuje základní pojmy. Jsou uvedeny definice pojmu čtenářská gramotnost a popsány etapy čtenářské gramotnosti s důrazem na pregramotnost a počáteční čtenářskou gramotnost. U tématu časného čtenářství jsou představeny výsledky výzkumů v českém i zahraničním kontextu. Pozornost je věnována nadání, jeho teoretickým modelům, problematice identifikace nadání a nástrojům k vyhledávání nadaných dětí.

Ve **výzkumné části** je definován cíl výzkumu a formulovány výzkumné otázky, dále je uveden časový harmonogram výzkumu a přehled metod použitých při výzkumu. Pozornost je věnována také způsobu analýzy získaných výzkumných dat.

Pro náš výzkum jsme použili kvalitativní výzkumné metody. Hlavními metodami byly rozhovory, pozorování, analýza prací žáků a diagnostické zkoušky čtení. Kromě toho jsme použili další metody určené k identifikaci nadání, a to pozorovací škálu IDENA – *Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků* (Hříbková et al., 2018) a deskovou hru Meta Forms. Pro vyhledání potřebného počtu časných čtenářů jsme vyvinuli vlastní metodu. Byla jí skupinová aktivita, díky níž je možné provést rychlý orientační test čtení s porozuměním ve větší skupině dětí v krátkém časovém úseku. Pro analýzu dat byl využit počítačový program MAXQDA.

Výzkum probíhal ve školním roce 2018–2019 a v období od září do března v následujícím školním roce 2019–2020. Účastníky výzkumu byli především časní čtenáři na počátku školní docházky, spolu s nimi ale také jejich rodiče a učitelé. Naším prvním úkolem bylo najít učitele 1. třídy, kteří by byli ochotni s námi na výzkumu spolupracovat po dobu jednoho až dvou let, a v jejich třídách pak vyhledat časné čtenáře. Jsme si vědomi toho, že vhodnější by byl opačný postup, tj. najít především děti, které přicházejí do školy a už umějí číst. Z praktických důvodů jsme ale nejprve chtěli navázat spolupráci s učiteli.

Dále výzkumná část představuje účastníky výzkumu a popisuje jeho průběh a výsledky. Ty budou představeny v několika úrovních. Nejprve bude uvedena kazuistika učitelů, dětí a rodičů, dále budou podrobně popsány čtenářské počátky sledovaných dětí, čtenářství v rodinách, bude věnována pozornost vývoji čtenářství dětí během prvního ročníku školní docházky. Následovat budou výsledky testových zkoušek a výsledky identifikace nadání časných čtenářů. Na závěr budou zodpovězeny výzkumné otázky.

II. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budeme zabývat základními pojmy vztahujícími se k tématu této disertační práce. Nejprve nastíníme současné trendy primární školy, tedy období počátku školní docházky, kdy se pokládají základy počáteční čtenářské gramotnosti, dále se budeme věnovat definicím čtenářské gramotnosti, čtení a čtenářství. Zmíníme se také o formách podpory čtenářství a o významu e-knih a audioknih. Dalším tématem bude časné čtenářství a rozumové nadání.

2. Současné trendy primární školy

2.1. Postavení primární školy ve školském systému

Pojem primární škola a primární vzdělávání je používán ve shodě s mezinárodní terminologií, kde je takto označována tzv. úroveň **ISCED 1**, což v České republice odpovídá **1. stupni základní školy**. Co se týká postavení primární školy ve školském systému, navazuje na mateřskou školu a tvoří předstupeň pro sekundární vzdělávání, jež je realizováno na 2. stupni základní školy nebo na nižším stupni víceletého gymnázia. Primární škola je součástí základního vzdělávání. Svým pojetím usnadňuje přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného a systematického vzdělávání (RVP ZV, 2021).

Primární vzdělávání je určeno dětem ve věku 5–12 let⁹ (ISCED, 2011) a představuje **ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň vzdělávání**. Je to období vytváření základů pro celoživotní učení, tvorba prvotního uceleného náhledu na svět, uvádění do národní kultury, orientace dítěte v síti sociálních vztahů, celková kultivace dětské osobnosti a také osvojování gramotnosti (Průcha et al., 2009). Ve většině západoevropských zemí je v primárním vzdělávání kladen důraz především na mnohostranný rozvoj osobnosti dítěte, čemuž odpovídá koncept vzdělání orientovaného na dítě (u nás se jím podrobně zabýval Helus, 2004), prosazující se od 60. let 20. století (Průcha et al., 2009). Zároveň jsou programy na úrovni primárního vzdělávání *obvykle koncipovány tak, aby poskytovaly studentům základní dovednosti v oblasti čtení, psaní a matematiky (tj. gramotnosti a počítání) a vytvořily pevný základ pro učení a porozumění klíčovými oblastem vědomostí, pro osobní a sociální rozvoj v rámci přípravy na nižší sekundární vzdělávání* (ISCED 2011, s. 30). Mezi nejdůležitější cíle základního vzdělávání patří umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro

⁹ V různých evropských zemích se věk začátku primárního vzdělávání pohybuje v rozmezí 5–7 let.

celoživotní učení, podněcovat je k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést je k všestranné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat, vést je k toleranci a ohleduplnosti aj. (RVP ZV, 2021).

Celkové pojetí primárního vzdělávání je ovlivněno typem školského systému, jenž bývá **integrováný, nebo selektivní**. V integrovaném školském systému žáci absolvují celou povinnou školní docházku ve sjednocené, vnitřně diferencované škole. Naopak v systému selektivním je během studia provedena vnější diferenciaci na základě nějakého kritéria, často prospěchového. V západoevropských zemích převažuje integrovaný školský systém, výjimkou je Rakousko a Německo se selektivním systémem. Od 60. let 20. století většina zemí selektivní systém opustila z důvodu umožnění spravedlivého přístupu k vyššímu vzdělávání pro všechny žáky. Evropské země mají také různé pojetí **provázanosti primární a nižší sekundární školy**, často jsou tyto stupně odlišné obsahem i organizací a způsobem výuky (Spilková, 2010). V České republice je primární a nižší sekundární škola propojena do jednoho celku, tj. do základní školy, i když část žáků odchází po 5. nebo 7. ročníku na víceleté gymnázium¹⁰.

Významný je pro primární školu vztah ke stupni předcházejícímu, tj. k **předškolní výchově a vzdělávání** v mateřské škole. V některých evropských zemích bývají mateřská a primární škola organizačně propojené, např. v Nizozemsku nebo ve Velké Británii jsou do primárních škol integrovány předškolní třídy. V České republice však toto propojení nemá tradici a preprimární a primární vzdělávání bývá realizováno v různých institucích (Spilková, 2010).

2.2. České primární školství v historické perspektivě

Novodobá česká škola vyšla z odkazu tereziánských reforem, jež v roce 1774 přinesly povinnou školní docházku. Základem primárního vzdělávání v českých zemích se v 19. století stalo **trivium**, tj. čtení, psaní a počítání, obohacené o věcné učení (reálie), výchovy a náboženství. Po vzniku samostatného československého státu v roce 1918 neproběhla žádná zásadní reforma školství, i když byl v roce 1922 přijat **tzv. Malý školský zákon**, který přinesl změny v národním a demokratickém duchu. Po formální stránce byla přijata struktura školství z období Rakouska-Uherska (Kasper & Kasperová, 2008). Ozývaly se však kritické hlasy poukazující na to, že po rozpadu monarchie přetrvává stále školská soustava neodpovídající

¹⁰ Podle údajů Českého statistického úřadu bylo v roce 2018 v České republice 4,2 tisíce základních škol a 271 víceletých gymnázií. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/ceske-skoly-v-cislech>.

požadavkům na výchovu svobodného občana, bylo upozorňováno na přetěžování žáků a na nerespektování jejich individuality.

Kritické hlasy vyústily v **tzv. příhodovskou reformu**. Jejím iniciátorem byl docent pedagogiky na Karlově univerzitě **Václav Příhoda**. Neuznával volbu další vzdělávací dráhy dítěte již ve věku jedenácti let, jež se většinou děla ne podle individuálních charakteristik dítěte, ale podle ekonomické situace rodiny. Naopak zdůrazňoval nutnost respektu k žákově individualitě a možnost výběru školy podle jeho vlastních zájmů a schopností. Vypracoval proto **plán jednotné, vnitřně diferencované školy** (se zásadou individualizace a diferenciací), kterou měly navštěvovat všechny děti na prvním i druhém stupni (Jůva, 2003; Kasper & Kasperová, 2008).

Po roce 1948 bylo československé školství ovlivněno sovětskou pedagogikou a snahami o unitární pedagogický a školský systém. Zavedení jednotné školy pro děti od šesti do patnácti let bylo pro éru socialismu zásadním krokem. Československo zavedlo jako jedna z prvních zemí na světě jednotnou všeobecně vzdělávací školu již v roce 1948. V některých obdobích byla základní škola osmiletá, v některých devítiletá, měnila se i délka primárního vzdělávání, jež trvalo čtyři nebo pět let¹¹. Co se týká obsahu vzdělávání, byla československá jednotná škola pojata scientistně. Učivo bylo přesyceno teoriemi jednotlivých věd a přetíženo odbornými termíny, což neodpovídalo kognitivním schopnostem žáků. Výrazným negativním rysem socialistického školství byla také politická diskriminace. Náboženské nebo politické přesvědčení žáků a jejich rodičů ovlivňovalo možnosti středoškolského a vysokoškolského studia (Jůva, 2003; Průcha et al., 2009).

Od konce 60. let se u nás začala projevat tendence k modernizaci obsahu primárního vzdělávání ve smyslu jeho přiblížení stavu vědeckého poznání. Výsledkem byla **tzv. nová koncepce** (Spilková, 2010), jež se ověřovala od roku 1972 a následně byla v roce 1984 uzákoněna. Byla založena na teorii rozvíjejícího vyučování a principu akcelerace dětského vývoje s využitím netradičních didaktických principů, což byl např. postup vyučování rychlým tempem, důraz na teoretické poznatky apod. Zároveň byla primární škola zkrácena z pěti let na čtyři roky a celá základní škola z devíti let na osm. Tím došlo ke ztrátě některých tradičních rysů primární školy, především důrazu na všestranný rozvoj osobnosti a respekt k individuálním zvláštěm každého dítěte. Došlo také k zrušení výuky cizího jazyka a k vyššímu počtu vyučovacích předmětů.

¹¹ Základní škola byla osmiletá do roku 1948, v období let 1953–1960 a 1978–1990. Devítiletá byla v letech 1948–1953, 1960–1978 a od roku 1990 (povinně však až od roku 1995). Primární vzdělávání trvalo pět let s výjimkou let 1978–1995, kdy bylo zkrácené na čtyři roky.

Zásadní změny pak nastaly po roce 1989, kdy vyvstala potřeba školské reformy. V letech 1996 a 1997 byly schváleny tři nové vzdělávací programy, aby nahradily stávající učební osnovy. Byla to *Obecná škola* pro 1. stupeň a *Občanská škola* pro 2. stupeň, *Základní škola* a *Národní škola*. Základním východiskem *Obecné* a *Občanské školy* se staly věkové a individuální možnosti a potřeby žáků. Cílem byla celková kultivace osobnosti dítěte a položení základů vzdělanosti. Program *Základní škola* se stal nejvíce používaným programem z výše uvedených a nejvíce vycházel ze stávajících kurikulárních dokumentů. Základním principem *Národní školy* se stala výchova svobodného člověka pro život v demokratické společnosti a požadavek praktičnosti výsledků vzdělávání, jež musí poskytovat globální pohled na svět (Spilková et al., 2005).

Zásadním bodem procesu transformace školství po roce 1989 se stalo vydání *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy* (2002), jež stanovila koncept rozvoje vzdělávání v České republice na dalších deset let. *Bílá kniha* se stala podkladem pro nový školský zákon schválený v roce 2004. *Bílá kniha* zdůrazňuje důležitost rozvoje myšlení a kompetencí oproti pouhému pamětnému osvojování poznatků a zdůrazňuje čtyři cíle vzdělávání pro 21. století, tj. učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Důraz je kladen na koncept celoživotního učení, individualizaci vzdělávání a na multikulturní výchovu. *Bílá kniha* podpořila větší autonomii škol a měla velký význam pro tzv. reformu zdola (Spilková et al., 2005).

V roce 2014 *Bílou knihu* nahradil nový klíčový dokument, a to *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a v roce 2020 pak *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Obě strategie vymezily základní cíle vzdělávací politiky na dané období. Pro období do roku 2020 to byly tři hlavní priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky učitelů a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Nejnovější strategie pro období do roku 2030 vymezuje dva základní cíle: zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

2.3. Primární vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu

V návaznosti na *Bílou knihu* vznikl v letech 2001–2004 *Rámcový vzdělávací program pro základní školství* (RVP ZV), který *konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání* (Spilková

et al., 2005, s. 22). Cílem vzdělávání podle RVP ZV má být celková kultivace osobnosti dítěte, jeho rozvoj v oblasti kognitivní i v oblasti postojů a hodnot. Důraz je kladen na klíčové kompetence, jimiž se rozumí *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti* (RVP ZV, 2021, s. 10). Smyslem vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi na dosažitelné úrovni a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. RVP ZV vymezuje sedm kompetencí klíčových pro etapu základního vzdělávání (RVP ZV, 2021):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální.

Osvojování kompetencí je proces trvajícím od předškolního vzdělávání přes základní a střední vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života. Klíčové kompetence získané během základního vzdělávání tvoří základ pro celoživotní učení.

Z hlediska obsahu a uspořádání učiva je důraz kladen na **integraci a interdisciplinaritu** a vytváření širších vzdělávacích celků vycházejících z reálného života dětí. Obsah vzdělávání vymezují v RVP ZV očekávané výstupy a učivo určené k osvojení. Nejsou koncipovány za jednotlivé ročníky, ale za tři delší časová období: 1.–3. ročník, 4.–5. ročník a 6.–9. ročník. Toto členění odpovídá současným poznatkům vývojové psychologie školního věku. Do jednotlivých ročníků jsou pak výstupy rozčleněny v školních vzdělávacích programech škol a v tematických plánech učitelů jednotlivých ročníků. RVP ZV dále stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je napomáhat při dosahování stanovených cílů a jež podrobněji vymezují obsah očekávaných výstupů. RVP ZV klade důraz na individualizaci cílů, a tím i výsledků vzdělávání podle osobního maxima každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti (Spilková et al., 2005). RVP byl od svého prvního vydání roku 2005 několikrát aktualizován, naposledy v roce 2021, kdy byla pro 1. i 2. stupeň základní školy zavedena

vzdělávací oblast Informatika, zároveň byl rozvoj digitální gramotnosti žáků zařazen na úroveň klíčové kompetence, jež dostala název *kompetence digitální*.

2.4. Základní principy primárního vzdělávání

2.4.1. Osobnostní pojetí primární školy

Ve většině evropských zemí se za základ primárního vzdělávání považuje **mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte**. Důraz je kladen na všestrannost tohoto rozvoje, týká se tedy nejen intelektu, ale i emocionálního, sociálního, etického a estetického rozvoje. Pozornost je věnována též zodpovědnosti, toleranci, respektu k různosti, kooperaci, sebedůvěře, multikulturnímu porozumění apod. (Spilková, 2010).

Tradičně je pro primární školu typická tendence k respektování **osobnosti dítěte** s ohledem na individuální a věková specifika, a to již od J. A. Komenského. Východiskem didaktického systému primární školy jsou **ontogenetické zvláštnosti mladšího školního věku**, např. poznávací procesy (konkrétní myšlení aj.), jež mají vliv na uspořádání učiva a metodickou stránku vyučování (důraz na činnost, názornost, princip přiměřenosti aj.).

Další otázkou související s pojetím primárního vzdělávání je vztah výkonové a osobnostně rozvojové školy. Podle Spilkové (2010) je to však spíše teoretický problém. Přestože se tyto pojmy v literatuře běžně používají, ve školní realitě se nevyskytují často. Přesto je tím otevřen prostor pro uvažování o cílech, smyslu a celkové orientaci primární školy. **Škola výkonová** klade důraz na vzdělávací výsledky, vědomosti, měřitelné výstupy. Vedle toho **škola osobnostního rozvoje** je zaměřená na dlouhodobější efekty vzdělávání, především rozvoj myšlenkových operací, postojů, zájmů a dovedností, tj. na výsledky kvalitativní, individualizované a obtížněji měřitelné. Tento typ školy vytváří podmínky pro úspěšné výkony žáků s ohledem na jejich schopnosti, tempo učení apod., a tak rozvíjí jejich motivaci a sebedůvěru (Spilková, 2010).

Obecné cíle primárního vzdělávání vycházející z RVP ZV (2021) jsou konkretizovány v pojetí **obsahu vyučování** a jeho strukturaci do vyučovacích předmětů. Obsah vyučování má v evropských zemích mnohé společné prvky (Spilková, 2010). Obsahem kurikula bývá mateřský jazyk a cizí jazyk, matematika, umělecká (výtvarná a hudební) a tělesná výchova, základy přírodních a společenských věd, občanská a etická nebo náboženská výchova. Ve výuce mateřského jazyka se klade důraz na komunikační funkci, v matematice na praktické využití, v dalších předmětech je časté propojování různých vzdělávacích oblastí. Za důležitou

součást osobnostního rozvoje dítěte mladšího školního věku je považována tělesná a umělecká výchova.

2.4.2. Konstruktivistické pojetí vyučování v primární škole

V pedagogice (nejen primární), stejně jako v psychologii, sociologii a filozofii, se prosazuje trend, který bývá označován jako **konstruktivismus**. Lidské poznání chápe jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností. Tonucci (1991) uvádí, že ve škole je potřeba pracovat s blízkou zkušeností dítěte, *začínat školní práci vždy od toho, co děti, všichni a každý zvlášť, reálně znají* (Tonucci, 1991, s. 19).

To je v rozporu s tradičním chápáním lidského poznání jako objevování objektivního vnějšího světa (Spilková et al., 2005). Jeho důležitým východiskem je zvýšený zřetel k dítěti, akceptace jeho světa, poznatků a představ, ale i osobního tempa a vývoje. Základem poznávacího procesu žáka při vyučování je tak objevování a konstruování poznatků samotnými žáky v sociálním kontextu, na základě dítěti blízké zkušenosti, a to zejména v komunikaci s ostatními žáky a s učitelem. Žák přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky a aby je obohatil. Učitel zajišťuje žákům takové podmínky, aby mohli dosáhnout co nejvyšší úrovně. Žák má o učivu nějaké předběžné představy a zkušenosti – **prekoncepty**. Koncepce poznatků se chápe jako odpověď na problémové situace, žák je postaven do role badatele, jenž klade otázky, vytváří hypotézy a hledá odpovědi. S důrazem na sociální dimenzi učení se třída stává badatelskou komunitou (Spilková et al., 2005).

Z konstruktivistického pojetí vyučovacího procesu vyplývá také potřeba použití adekvátních metod a organizačních forem práce. Výrazným rysem je jejich individualizace a variabilita podle individuálních zkušeností, schopností a potřeb žáků. Důraz je kladen především na činnostní a zkušenostní metody při společném hledání, experimentování a objevování a konstruování poznání. Učitel vytváří situace, v nichž žáci samostatně nebo ve spolupráci se spolužáky hledají řešení, pracují s různými zdroji informací, diskutují, argumentují apod. Ztrácí svou tradiční transmisivní roli a nabývá roli průvodce, stává se tím, kdo žáky motivuje k činnosti, přibližuje smysl a praktický význam toho, co se žáci učí, vytváří učební situace, pomáhá, hodnotí apod. *Učitel se z garanta pravdy stává garantem metody* (Tonucci, 1991, s. 21). Naproti tomu žák formuluje své představy a poznatky, využívá vlastní zkušenosti, diskutuje, vysvětluje, vyhledává a zpracovává informace, hodnotí sebe i ostatní

apod. Nejpoužívanější metody činnostního vyučování jsou projekty, dialogické metody, diskuse, myšlenkové mapy, dramatizace, experiment apod. (Spilková et al., 2005).

Spolu s konstruktivismem patří ke klíčovým principům vyučování orientovaného na dítě **kooperativní učení**. Vychází z přesvědčení, že ve spolupráci s druhými může člověk dosáhnout více, než by dosáhl sám. *Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jednotlivce* (Kasíková, 2010, s. 38). Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. V kooperativním vyučování je důležitá vzájemná závislost členů skupiny, kteří jsou spojeni při plnění úkolu. Zároveň má každý člen skupiny osobní zodpovědnost za to, na čem pracuje. Členové skupiny (ideální počet je 2–6 členů) jsou si fyzicky blízko, pracují tváří v tvář a poskytují si bezprostřední zpětnou vazbu. Učí se interpersonálními dovednostmi, vzájemně se respektují a učí se konstruktivně řešit případné problémy. Hodnotí činnost skupiny, účinnost dosavadního postupu, míru úsilí a zapojení jednotlivých členů skupiny a úroveň spolupráce (Kasíková, 2010).

2.4.3. Komunikace v primární škole

V současné pedagogice je kladen důraz na komunikativní pojetí výchovy ve škole i v rodině. Na dítě je pohlíženo jako na aktivního tvůrce sebe sama v komunikaci a v kooperaci s druhými lidmi. Ve vztahu s dospělými, a to i učiteli ve škole, je zdůrazňován partnerský a otevřený vztah se vzájemným respektem.

Ve školním prostředí je důležité podporovat jak **horizontální** (mezi žáky), tak **vertikální** komunikaci (mezi žáky a učitelem). Tato komunikace by měla být **obousměrná**, učitel by měl dávat žákům dostatek příležitostí a povzbuzovat je v komunikaci. Podmínky této komunikace jsou vymezeny prostorově (prostředí pro výuku, uspořádání třídy), obsahově (obsah vyučování), formou výuky (hromadná, skupinová, individuální), časově (vyučovací hodiny) i asymetrií sociálních rolí (role učitele a role žáka). V pedagogické komunikaci jsou předávaným sdělením převážně informace, ale též postoje a emoce, a jsou předávány jak verbálně, tak neverbálně (Vališová, 2007). Pro úspěšnou komunikaci s ohledem na všechny uvedené okolnosti je důležité budovat mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem vztah založený na důvěře a respektu s možností účasti na rozhodování spolu s přiměřenou mírou odpovědnosti, který je významnou podmínkou pro učení žáků.

Velmi důležitá je také **komunikace mezi školou a rodiči**. Cílem je vytvoření partnerského vztahu založeného na vzájemném respektu, důvěře a otevřenosti, jenž přispívá

k úspěšnosti výchovně-vzdělávacího procesu, k učení žáků a k jejich osobnostnímu rozvoji. Možnosti spolupráce mohou být různé, např. vydávání informačních publikací o životě školy, účast rodičů na rozhodování o škole prostřednictvím školních výborů a rad, aktivní spoluúčast rodičů na životě školy, umožnění vstupu rodičů do vyučování (nejen v rámci dne otevřených dveří), společné programy s rodiči (besídky, sportovní a projektové dny, semináře pro rodiče) apod. (Průcha et al., 2013).

Rodiče jako primární vychovatelé mají na dítě největší vliv a nesou odpovědnost za jeho výchovu. Učitelé vytvářejí příležitosti pro spolupráci rodičů se školou a pro jejich zapojení do života třídy i školy. S těmito trendy koresponduje také otevřenost školy vůči okolí, např. v rámci projektu *Rodiče vítáni*¹² zaměřeného na posilování vzájemné spolupráce (Spilková et al., 2005; Spilková, 2010).

2.4.4. Hodnocení žáků

Hodnocení žáků je jedním z faktorů ovlivňujících kvalitu klimatu třídy. Můžeme ho chápat jako *vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli* (Dvořáková, 2007, s. 243). Odpovídá celkovému pojetí vyučování, odráží typ cílů a sociálních vztahů při vyučování. Je-li vyučování zaměřeno na osvojování vědomostí, pak také hodnocení sleduje momentální výkon žáka a úroveň jeho vědomostí. Pokud však vyučování sleduje celkový rozvoj žákovy osobnosti, je předmětem hodnocení procesuální stránka a žákovo úsilí. Hodnocení tak plní hned několik funkcí. Je to jednak **funkce informativní**, která podává informaci o tom, jakých výsledků žák dosáhl, přičemž sem patří i **funkce kontrolní a diagnostická** (zjišťují se příčiny případného neúspěchu, učební styl žáka apod.), jednak **funkce formativní**, kdy je hodnocení zároveň stimulem pro rozvoj žákovy osobnosti.

Žáci by měli mít možnost dosáhnout úspěchu, měly by na ně být kladeny přiměřené nároky. Proto by mělo být hodnocení založeno na **individuální vztahové normě**, tj. mělo by být vztahováno k předcházejícím výkonům žáka a zohledňovat jeho individuální možnosti a míru vynaloženého úsilí. Nemělo by docházet ke srovnávání žáků mezi sebou. Žáci by měli být povzbuzováni k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení a měli by se mu postupně učit.

Sebehodnocení je charakteristické pro konstruktivistický přístup k vyučování. Žáka aktivizuje, vede k poznání svých možností a k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní

¹² Dostupné z <https://www.rodicevitani.cz/o-projektu/>

učení. K tomu, aby byl žák schopen sebehodnocení, potřebuje znát kritéria hodnocení a cíle, k nimž má dojít. *Hodnocení se tak z prostředků dosahování cílů vyučování stává i jedním z cílů vyučování. Vytváření optimálních podmínek pro sebevýchovné aktivity včetně aktivit sebezdvělavacích a sebehodnotících, to je jeden ze stěžejních úkolů současné školy* (Dvořáková, 2007, s. 247). Hodnotit by se neměly jen samotné výsledky, ale také proces učení, postup, zájem, míra úsilí, úroveň spolupráce, a to nejen formou **taxativního**, ale i **slovního** hodnocení (Spilková et al., 2005). Chyba by měla být považována za přirozený proces učení a žáci by se měli naučit s ní pracovat a využívat ji v procesu vlastního učení. Hodnocení je především zpětnou vazbou pro žáky, učitele i rodiče o tom, jak se žákům daří dosahovat stanovených cílů.

Pojem **formativní hodnocení** odkazuje k tomu, že na prvním místě je rozvoj člověka v jeho poznání i chování. Přináší žákům účinnou zpětnou vazbu a informaci o aktuálním stavu jejich vědomostí a dovedností. Používání formativního hodnocení pomáhá žákům dosahovat lepších vzdělávacích výsledků a vytváří klima podporující učení. *Formativní hodnocení je něco, co do současné školy patří prostě proto, že slouží žákům k tomu, aby se lépe učili a více se toho naučili* (Starý et al., 2016, s. 11). Účelem formativního hodnocení je objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí, co mohou dělat, zatímco **hodnocení sumativní** vyjadřuje, zda žáci vědí nebo rozumějí. Je to především informace pro rodiče, je chápáno jako finální hodnocení za určité časové období, např. pololetí. Oproti tomu formativní hodnocení hodnotí průběžné osvojování znalostí a dovedností a je určeno především pro samotného žáka. Mívá verbální nebo obrazovou podobu (emotikony, schody apod.). *Formativní hodnocení je založeno na faktu, že žáci se ne vždy naučí to, co je učíme, a proto bychom měli zjistit, co se ve skutečnosti naučili, než se je pokusíme naučit něco dalšího* (Wiliam & Leahy, 2016, s. 9).

Činitelem formativního hodnocení může být jak učitel, tak žák nebo spolužáci mezi sebou. Ukazuje se, že formativní hodnocení lze použít v jakémkoli věku, funguje u žáků základní školy stejně jako u starších studentů i dospělých. Zároveň je nezávislé na tom, co se žáci učí, důležité je, aby učitel měl jasnou představu o tom, co chce, aby se jeho žáci naučili, aby mohl sbírat důkazy o jejich učení a následně žákům pomáhat tam, kde to bude pro zlepšování jejich učení potřebné. Zjednodušeně lze říci, že formativní hodnocení lze chápat jako získávání důkazů o žakově učení a jeho použití za účelem zkvalitnění výuky (Wiliam & Leahy, 2016).

Pro hodnocení má velký význam jazyk, jež hodnotící používá. Je vhodné používat jazyk popisný, nikoli posuzovací. **Popisný (deskriptivní) jazyk** se vztahuje k úkolu, k žakově práci, konkrétně popisuje, co se skutečně stalo („Tvé poznámky ruší výklad.“), zatímco **jazyk posuzovací** vztahuje hodnocení k osobnosti žáka a k jeho vlastnostem, uvádí k situaci

subjektivní pohled, názor nebo dojem hodnotitele, „nálepkuje“ („Jsi výborný žák.“ „Jsi nevychovaný.“). Zachycuje, co si hodnotitel myslí, nikoli co se dělo. Popisný jazyk pomáhá žákům uvědomit si vlastní silné a slabé stránky, předmětem hodnocení není žák sám, ale proces a výsledky jeho učení (Dvořáková, 2007¹³; Kasíková, 2010).

Hodnocení by se mělo vždy vztahovat k cíli vyučování, k tomu, čeho mělo být dosaženo. Každý žák by měl mít možnost využít svých schopností a dosáhnout svého osobního maxima. *Potřebná samostatnost žáka a motivace pro celoživotní učení znamená i schopnost sebehodnocení a schopnost stanovení kritérií hodnocení, vytváření vědomí osobní hodnoty, pozitivního postoje ke svým reálným možnostem* (Dvořáková, 2007, s. 256). Uvědomění si svých osobních možností a schopnost reflexe vlastního učení pomáhá žákům budovat dovednosti, jež budou využívat po celý život.

2.5. Inkluzivní vzdělávání

S pojmem individualizace souvisí také aktuální téma inkluzivního vzdělávání. Je v souladu se strategickými dokumenty zmíněnými výše, které pro období do roku 2030 vymezují jako jeden ze základních cílů snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu dětí, žáků a studentů (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*).

Cílem inkluzivního vzdělávání má být naplnění filozofie *škola pro všechny*, tj. úplné přijetí každého dítěte jako samozřejmého člena školní komunity. Žádná školní třída není homogenní, do školy přicházejí děti s různými předpoklady, dovednostmi, znalostmi, ale i různými povahami a sociálními i emočními potřebami.

Aby bylo vzdělání skutečně inkluzivní a pro všechny, neměly by být zdůrazňovány deficity, aby nedocházelo k zjednodušujícímu „nálepkování“, neměly by se používat výrazy jako např. postižený žák apod., jež mohou být vnímány jako diskriminující.

Jak uvádí Kratochvílová (2013), v 70. letech 20. století byl zaveden koncept speciálních vzdělávacích potřeb, aby se pozornost přesunula od deficitních kategorií a zaměřila se spíše na individuální potřeby dětí. Dnes je však překonaný i tento pohled a v zahraničí i u nás je snaha najít pojmy, které spíše *akcentují podporu rozmanitosti, heterogenity než její deficity* (Kratochvílová, 2013, s. 17). Místo pojmu *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* byl

¹³ Dvořáková používá pojmy *jazyk popisující, jazyk posuzující* místo obvyklejšího *jazyk popisný, jazyk posuzovací*.

navrhován pojem *žák s rozmanitými schopnostmi* (Kratochvílová, 2013¹⁴). Při užívání tohoto pojmu je nezpochybnitelné, že do této kategorie patří i žáci nadaní a mimořádně nadaní. Pojem se však v praxi příliš neujal, v současné době se i v legislativě používá i nadále pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, přičemž zahrnuje všechny žáky, kteří potřebují nějaká podpůrná opatření, aniž by je nějak negativně označoval. Jsou to žáci se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a žáci mimořádně nadaní. S tím souvisí i pojem *inkluzivní vzdělávání, inkluze* místo dřívějšího *integrace*.

Zde je možné uvést dvě definice inkluze, které cituje Kratochvílová (2013):

Inkluze je proces zavádění hodnot do praxe. Zaměřujeme se na všechny žáky a překonávání překážek všech forem marginalizace, exkluze a podceňování. Nejde nám pouze o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Kratochvílová, 2013, s. 16¹⁵).

Inkluzi můžeme chápat jako pokus posunout představy o vzdělávání pro všechny za hranice tzv. „mainstreamu“, kdy jsou žáci sice integrováni – tedy umístěni ve stejném prostoru – avšak nejsou stejně zapojeni do vzdělávacího procesu jako jejich spolužáci. Inkluze znamená, že žáci se SVP mají „přístup k výuce stanovené osnovami“ zajištěn způsobem, který nejlépe vychází vstříc jejich potřebám (Kratochvílová, 2013, s. 16¹⁶).

Podíváme-li se na přístup k dětem s postižením nebo ohrožením z historického hlediska, můžeme sledovat posun od exkluze k inkluzi (Lechta, 2010). Exkluze takové děti vyčleňuje z edukačního procesu. Segregace je rozděluje tak, aby v co nejvíce homogenních skupinách měly vhodné podmínky pro své vzdělávání. To vedlo ke vzniku speciálních škol zaměřených na různé typy postižení. Integrace umožňuje dětem s postižením navštěvovat běžné školy s tím, že se jim tam poskytuje potřebná podpora. Je-li ale integrace neúspěšná, může dítě navštěvovat speciální školu. Existuje tu tedy vedle sebe integrativní i segregované vzdělávání. Inkluze už heterogenitu chápe jako normalitu a snaží se na straně školy odstranit veškeré překážky, které mohou dětem znesnadňovat přístup ke vzdělávání. *Různorodost je normální. Jde vlastně o dovršení procesu inkluze – inkluze se stává samozřejmostí. Jednou ze základních charakteristik*

¹⁴ Kratochvílová odkazuje na publikaci Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

¹⁵ Cituje z publikace Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.

¹⁶ Cituje z publikace Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Tvorba skupiny indikátorů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

inkluze je heterogenost žáků ve třídách (Lechta, 2010, s. 27). Zároveň se prosazuje označení žáků s postižením pomocí přístupu *osoba na prvním místě* (*person-first language*), tj. např. *dítě s postižením místo postižené dítě* (Osgood, 2006). Jak uvádí Kearney (1996), *každý má ve třídě své místo, každý je vítán a každý může něčím přispět* (Kearney, 1996, s. 6¹⁷).

2.5.1. Nadaný žák v inkluzivním vzdělávání

2.5.1.1. Nadaní žáci v legislativních dokumentech

Péče o nadané žáky je legislativně zakotvena ve školském zákoně¹⁸, který hned v úvodu v obecných ustanoveních jako jednu ze zásad vzdělávání uvádí zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Dále je vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů věnován § 27, podle něhož školy vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání žáků. Ředitel školy může vytvářet skupiny, v nichž se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků nebo umožnit žákům účast na výuce ve vyšším ročníku, případně přeražení do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí jmenovanou ředitelem školy. Možná je také stáž v jiné škole. Ředitel může povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, a to jak žákům nadaným, tak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podrobně upravuje vzdělávání nadaných žáků vyhláška MŠMT o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných¹⁹. Aktuálně platná *Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* ruší platnost předchozích vyhlášek *73/2005 Sb. a 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Již z názvu je patrné, že v nové vyhlášce došlo k zjednodušení názvu²⁰. Přestože v předchozích vyhláškách byli nadaní žáci zahrnuti, reálně jim vyhláška žádnou praktickou podporu nepřinášela. Změnu přinesla až vyhláška z roku 2016, která opravdu zahrnuje mezi žáky se speciálními

¹⁷ Cituje z Ayres, B., & Meyer, L. H. (1992). Helping teachers manage the inclusive classroom: Staff development and teaming strategies. *The School Administrator*. 30–31, 33, 35.

¹⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

¹⁹ Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných upravuje s odvoláním na tuto vyhlášku také RVP ZV (2021, s. 148).

²⁰ Místo *a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* je v názvu kratší formulace *a žáků nadaných* s tím, že přímo ve vyhlášce se pak přesně vymezují pojmy *žák nadaný* a *žák mimořádně nadaný*, jichž se tato část vyhlášky týká.

vzdělávacími potřebami i žáky nadané a mimořádně nadané. Poprvé jim přiznává přímou podporu při jejich vzdělávání.

Vyhláška definuje jak pojem *nadaný žák*, tak *mimořádně nadaný žák*:

Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (Vyhláška 27/2016 Sb., § 27). Mimořádně nadaný žák je pak takový žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (Vyhláška 27/2016 Sb., § 27).

Vyhláška dále uvádí, jaká opatření může škola využívat při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Ředitel školy může vytvořit skupiny žáků stejných nebo různých ročníků pro některé předměty, může nadaným žákům umožnit výuku některého předmětu ve vyšším ročníku nebo rozšířit obsah vzdělávání nad rámec vzdělávacího programu. Vyhláška také umožňuje stáže pro nadané žáky na jiné škole, a to i vyššího typu. Žák střední školy tak může navštěvovat přednášky na vysoké škole nebo pracovat na pokusech v jejich laboratoři s pomocí vysokoškolských učitelů oboru, v němž vyniká. Podobně je to možné i pro žáky základní školy, kteří mohou docházet na střední školu.

Otázkou je, nakolik jsou tato opatření využívána v praxi. Je potřeba zohlednit rozvrh obou škol, pro mladší žáky zajistit doprovod apod. Je to ale výborná příležitost pro nadané, kteří mají hluboký zájem o nějaký obor a mohou využít spolupráce s odborníky v době svého vyučování, nejen ve volném čase.

2.5.1.2. Podpora nadaných žáků v rámci inkluzivního vzdělávání

V rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* byl na Univerzitě Palackého v Olomouci vypracován pro potřeby MŠMT *Katalog podpůrných opatření* (Michalík et al., 2015) s cílem poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Zahrnuje obecnou i praktickou část a přináší jak obecné informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i objasnění pojmu podpůrná opatření. Je popsán princip jejich stupňů spolu s vysvětlením změn, k nimž dochází s platností nové vyhlášky. V podrobném přehledu jsou uvedena všechna dostupná podpůrná opatření. Dále je popsán základní rámec

činnosti školských poradenských zařízení a škol při poskytování podpůrných opatření a popis profesních pozic a administrativních postupů ve vzdělávání vztahujících se k žákům s potřebou podpůrných opatření.

Tento katalog však v souladu se zadáním MŠMT pro daný projekt neobsahuje oblast vzdělávání žáků s poruchou učení a poruchou chování ani vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Zmínky o nadaných žácích v katalogu však přece jen najdeme. V oblasti úprav obsahu vzdělávání je mezi podpůrnými patřeními uvedeno obohacování učiva. Je určeno především nadaným žákům. S obohacováním souvisí také akcelerace ve vyučování. Akcelerace by měla žáka podporovat v aktivním získávání vědomostí a v samostudiu. Obojí by mělo podporovat motivaci a kreativitu žáka. Uvažuje se také o zapojení *žáka experta* do vyučování formou předváděných experimentů nebo prezentace vlastních výsledků.

Z hlediska zabezpečení je třeba předpokládat především aktivní a kreativní přístup učitele, přístup ke zdrojům informací a citlivou práci se skupinou školní třídy, aby toto opatření nepřineslo jako negativní efekt vyloučení žáka ze skupiny. Depistáž a diagnostika nadaných žáků patří mezi standardní činnosti školního psychologa, což je v katalogu také uvedeno. Jiné zmínky o podpoře vzdělávání nadaných žáků zde nenajdeme.

Česká školní inspekce sledovala péči o nadané žáky v praxi, ovšem ještě před vstupem Vyhlášky 27/2016 Sb. v platnost. Ve své tematické zprávě o vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků²¹ uvádí, že podpora a vzdělávání těchto žáků je ve školách stále v počátečním stádiu. Ve srovnání se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tato oblast v praxi škol mnohem méně propracována. Česká školní inspekce konstatuje, že s ohledem na zavádění principů tzv. společného vzdělávání²² je změna přístupu ke vzdělávání nadaných žáků nezbytná.

Pokud chceme vědět, co nadaní žáci potřebují, měli bychom také naslouchat přímo jim. Z výzkumů (Prior, 2011) vyplývá, že nadaní často trpí „nálepkováním“ (tím, že jsou označováni za nadané) a tím, když je učitelé příliš využívají jako asistenty, kteří mají pomáhat slabším

²¹ *Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. Tematická zpráva. Česká školní inspekce. Praha 2016.

Vyhláška vstoupila v platnost 1. 9. 2016, inspekční šetření probíhalo od září 2015 do června 2016. Žádné další šetření zaměřené na péči o nadané žáky, např. reflektující zavedení podpůrných opatření do praxe, dosud neproběhlo.

²² Společné (inkluzivní) vzdělávání zavádí pojem tzv. podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, která pro ně představují konkrétní pomoc při vzdělávání. Mohou být poskytována těm, kteří mají jen menší a dočasné obtíže ve vzdělávání, žákům nadaným i žákům zdravotně znevýhodněným (zdravotně postiženým). Nastavují se také pravidla pro podporu žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami (cizinci, minority, sociálně znevýhodnění žáci).

(<https://www.nidv.cz/spolecne-vzdelavani>)

spolužákům. Nadaní naopak oceňují, když mají možnost výběru (tématu, studijních materiálů apod.), když mohou postupovat samostatně a spolupracovat se svými intelektovými vrstevníky. Potřebují si sami určovat tempo práce i hloubku, do níž se budou tématům věnovat, oceňují mentoring. Nadaní studenti mají potenciál do velké míry sami řídit své učení, pokud mají podporu v rozvoji svých individuálních potřeb. Velkou roli hraje vnitřní motivace.

2.5.2. Inkluze a věková heterogenita žáků

Inkluzivní přístup ve vzdělávání by měl umožnit všem dětem chodit do školy v místě bydliště, pokud o to bude mít rodina zájem, aby jejich spolužáci byli zároveň jejich kamarádi ze sousedství. Je ovšem otázka, zda je tento spíše tradiční model v dnešní společnosti stále platný. Řada rodičů dojíždí do zaměstnání a děti vozí do školy, která není v místě bydliště. V případě rozvedených rodičů děti někdy cestují z jedné domácnosti do druhé i na delší vzdálenost, pro obyvatele velkých měst se nabízí možnost výběru školy z mnoha hledisek, nejen z hlediska vzdálenosti, ale i s ohledem na zaměření na některý předmět, podle dobré pověsti školy apod. Kearneyová (1996) pokládá otázku, jak se ve věku internetu proměnila klasická *home school community*, kdy do jedné třídy chodily děti stejného věku, které bydlely v okolí školy, a jak se proměňuje pojem *vrstevník* z pohledu nadaných dětí. Často to není stejně staré dítě, ale *intelektový vrstevník*, dítě s podobnými rozumovými schopnostmi a zájmy. Třída stejně starých spolužáků nemusí nadané dítě sociálně ani intelektuálně rozvíjet. Kearneyová (1996) podporuje radikální myšlenku, že koncept rozmanitosti a inkluze by měl zohledňovat také věk dětí. Pokud má být přístup k celému kurikulu otevřen studentům na všech stupních, je nutné opustit rigidní hledisko stejného věku žáků v jednom ročníku. Ve třídách by měly být děti různého věku stejně jako děti různých schopností. Podobně uvažuje i Tonucci (1991), když říká, že v transmisivní škole vytváří dělení dětí podle věku představu, že *kdo má stejný věk, má i stejné schopnosti a dosahuje stejnou úroveň. (...) Nesourodá školní skupina by tvořila definitivní uznání různosti a zamítla by alibi zdánlivé stejnosti (rovnosti), kterou stejný věk sugeruje* (Tonucci, 1991, s. 18).

V této souvislosti se nabízí otázka, zda dokonale inkluzivní školou není malotřídní škola s dětmi různého věku v jedné třídě. Žáci jsou sice oficiálně rozděleni do ročníků, ale v praxi sdílejí jednu třídu a často spolupracují na různých úrovních na jednom úkolu. Je zde uplatňován princip tzv. otevřené třídy, kdy se stejný předmět učí žáci různých ročníků najednou. Mohou

pak dosáhnout stejných dovedností nebo znalostí bez ohledu na věk (Kučerová, 2013; Zormanová, 2015b).

Podobnou cestou jdou i některé alternativní školy, např. ScioŠkola²³, která většinu vyučovacího času pracuje s dětmi ve věkově heterogenních skupinách a využívá zejména práci na projektech. Děti mohou vytvářet skupiny podle zájmu o konkrétní témata, pouze v některých předmětech pracují ve skupině dané věkem jako v běžném školním ročníku.

3. Čtenářská gramotnost

3.1. Osvojování gramotnosti jako jeden z cílů primární školy

V České republice je výrazným rysem primární školy důraz na **osvojování gramotnosti** a orientaci v okolním světě. Obecný cíl byl dále konkretizován v požadavcích, např. tříbit jazyk, rozvíjet slovní zásobu, kultivovat smysly a smyslové vnímání aj. (Průcha et al., 2009). Důležitá je kontinuita předškolního a školního vývoje v souvislosti s rozvojem počátečního čtení a počátků gramotnosti. V současném pojetí je **cílem výuky počátečního čtení** nejen dekódování znaků (písmen a slov), ale také rozvoj čtení s porozuměním. Je zdůrazňován význam smyslu čteného, a to již od počátku výuky čtení (Wildová, 2005).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí, že vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání (RVP ZV, 2021, s. 8). Vzdělávací obor český jazyk a literatura, jenž je součástí vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace, klade na počátku školní docházky důraz na rozvíjení čtenářské gramotnosti, k němuž vede hlasité i tiché čtení s porozuměním textů přiměřeného rozsahu a náročnosti, praktické i věcné čtení, ale i naslouchání.

Na úplném počátku školní docházky si žáci musejí osvojit **základy čtenářských a písmařských dovedností**, v dnešní době však už nestačí „umět číst a psát“, pozornost se zaměřuje na čtenářskou gramotnost a její rozvíjení. Konkrétním cílem výuky prvopočátečního čtení je rozvoj dovednosti číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním žákům přiměřené texty (Wildová, 2002). Proto by už od počátku výuky čtení mělo být kromě techniky čtení rozvíjeno také porozumění čtenému textu, a tím by měly být budovány základy čtenářské gramotnosti.

²³ Dostupné z <https://www.scioskoly.cz/principy-scioskol/>

3.2. Definice pojmu čtenářská gramotnost

Historicky byla čtenářská gramotnost chápána především jako nástroj pro komunikaci v písemném projevu. Ještě ve 20. a 30. letech 20. století byla *gramotnost* spojována s dovednostmi číst, psát a počítat, byla protikladem pojmu *negramotnost*. Později se začalo objevovat komplexnější chápání gramotnosti, a to v souvislosti s proměnou pohledu na výchovně vzdělávací proces od nabývání vědomostí k osvojování si dovedností a rozvoji schopností jedince (Havlíková, 2016). Rozšíření pojmu *čtenářská gramotnost* je dáno především zásluhou mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA²⁴ a PIRLS²⁵, které jsou pravidelně realizovány od roku 2000 a 2001. V rámci pravidelného šetření PISA byla formulována a pravidelně aktualizována definice čtenářské gramotnosti. V souvislosti s tím byla pro šetření z roku 2000 použita následující definice: *Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (OECD, 2019).

Do této definice bylo v roce 2009 doplněno *zabývání se psanými texty*, aby se zdůraznil význam motivace a zaujetí pro četbu. To souvisí s názorem Šlapala et al. (2012, s. 8), že *cesta ke čtenářské gramotnosti vede přes čtenářství*. Tato definice zůstala zachována i v letech 2012 a 2015. Nejnovější definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 obsahuje navíc posuzování textů a vypouští slovo *psaný*, protože předpokládá, že čtenář by měl umět porozumět i jiným druhům textů, např. grafům: *Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (OECD, 2019).

Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost jako *komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umělecké texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.* (Průcha et al., 2013). Tato definice zdůrazňuje praktické využití čtení v běžném životě a nutnost vnímat text (ať už umělecký nebo jiný) v jeho kontextu. Zároveň však spojuje čtenářskou gramotnost jen s psanými texty²⁶.

²⁴ PISA – The OECD's Programme for International Student Assessment

²⁵ PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

²⁶ Definice OECD vypouští slovo „psaný“ v souvislosti s textem až v roce 2018. Je tedy možné, že i případné nové vydání Pedagogického slovníku už v budoucnu nebude v definici tento pojem uvádět.

Důležitou složkou čtenářské gramotnosti je postojová a hodnotová rovina, např. vztah ke čtení. Proto ji můžeme vnímat komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Metodická příručka *Čtenářská gramotnost ve výuce* vydaná v roce 2011 Národním ústavem pro vzdělávání uvádí následující definici: *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). Definice PISA se o postojích zmiňuje také, když uvádí, že čtenářská gramotnost je schopnost mj. o textech přemýšlet a posuzovat je, ale neuvádí je přímo.

Chápeme-li čtení v širším smyslu jako vnímání sdělení, nejen jako čtení psaného textu, považujeme za důležité definovat v tomto smyslu šířeji i čtenářskou gramotnost. Proto jsme se pokusili na základě výše uvedených definic formulovat vlastní pojetí pojmu čtenářská gramotnost. Vnímáme ji jako **celoživotně se rozvíjející schopnost porozumět různým druhům textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho v běžném životě k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a v různých individuálních a sociálních kontextech**. Můžeme tedy čtenářskou gramotnost považovat za základ dalších gramotností s tím, že její rozvíjení je celoživotní záležitostí a vyžaduje aktivní přístup každého člověka.

V čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná: doslovné porozumění, vztah ke čtení, vysuzování a hodnocení, metakognice a také sdílení a aplikace (Altmanová et al., 2011). Žijeme v rychle se měnícím světě, v němž roste množství i rozmanitost textů a od stále vyššího počtu lidí se očekává, že je budou používat novými, a to často složitějšími způsoby. Spolu se změnami ve společnosti se tak proměňuje i vnímání čtenářské gramotnosti. Na tyto měnící se okolnosti by měl reagovat i vzdělávací systém. Začátek školní docházky je klíčovým obdobím, kdy dítě získává základy čtenářské gramotnosti. Zároveň je třeba přihlížet k tomu, že třídy nejsou homogenní, často jsou zde děti na různých stupních znalostí a dovedností v rozličných oborech a předmětech. Do školy přicházejí děti s odlišným mateřským jazykem i děti se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí nadaných. Učitelé musejí svou třídu nejprve poznat a pak zvolit takové metody a formy práce, které budou vhodné pro každého žáka tak, aby se všichni mohli rozvíjet podle svých potřeb a možností. Jak uvádí Altmanová et al. (2011), *čtení je náročné. Na rozdíl třeba od mluvení, které je nám dáno vrozeně, nemáme v mozku strukturu geneticky připravenou čtení zajistit. Žádné centrum čtení v mozku neexistuje. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, a navíc aktivitu*

nesnadnou – myšlení. Proto je rozvíjení čtenářské gramotnosti důležitou součástí vzdělávání od počátku školní docházky a má své místo i dříve, již od raného věku dítěte.

3.3. Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Vývoj čtenářské gramotnosti bývá rozdělován do několika etap. Přestože časové vymezení etap má spíše hypotetický charakter, z hlediska didaktického je považováno za přínosné ontogenetické členění na tři základní období: období pregramotnosti, čtenářské gramotnosti (zahrnující etapy základní neboli počáteční a rozvíjející se čtenářské gramotnosti) a funkční gramotnosti, což je již gramotnost dospělých po ukončení školní docházky. Toto vymezení má význam při plánování cílů, obsahu a didaktických prostředků při výuce s ohledem na potřebu diferenciaci a individualizaci vzhledem k individuálním zvláštěm a podmínkám výchovy (Doležalová, 2014; Wildová, 2005, 2012).

Koželuhová (2020) uvádí, že funkční gramotnost je spíše kvalitativním vyjádřením míry osvojení a používání čtenářských kompetencí spojených se vztahem ke čtení než obdobími či vývojovou fází. Její pojetí ilustruje následující schéma.

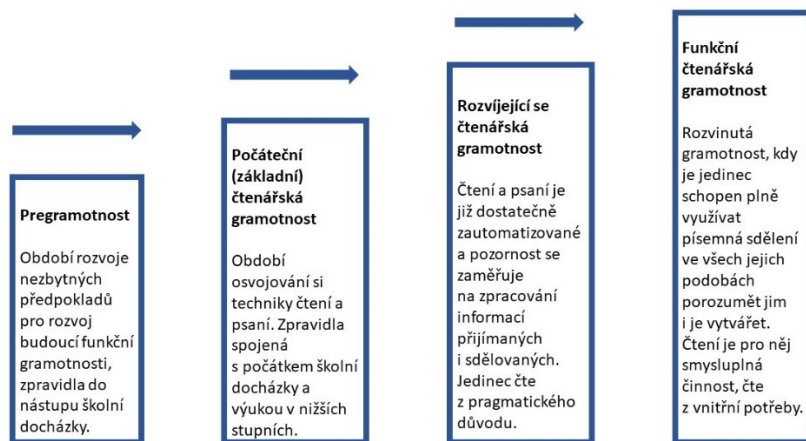


Schéma 1

Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti podle Koželuhové (2020, s. 21). Zobrazeny jsou vývojové fáze s přibližným časovým vymezením. Během vývoje gramotnosti dochází nejprve k rozvoji předpokladů, na něž navazuje rozvoj dovedností, schopností a postojů ke čtení. Jedná se o celoživotní proces.

Koželuhová (2020) upřesňuje, že gramotnost se vyvíjí v průběhu lidského života nejen ve smyslu časově na sebe navazujících etap, ale také kvalitativně.

3.3.1. Etapa pregramotnosti

Etapa pregramotnosti je časově ohraničena prvním rokem života a počátkem školní docházky, kdy začíná systematická výuka čtení a psaní. Někteří autoři označují etapu pregramotnosti jako etapu spontánní nebo emergentní (vynořující se) gramotnosti, čímž zdůrazňují vlastní aktivitu dítěte v interakci s okolím (Zápotočná, 2003; Doležalová, 2018). V tomto období se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, což vše se čtenářskou gramotností a motivací ke čtení souvisí (Wildová, 2012). V etapě čtenářské gramotnosti je zásadní období začátku systematické výuky čtení a psaní, tj. období počáteční čtenářské gramotnosti (Wildová, 2005, 2012) označované některými autory také jako etapa elementární, případně bazální gramotnosti (Maňouřová, 2015²⁷). Hlavním cílem v tomto období zhruba prvních dvou až tří let školní docházky je položit základy čtení a psaní s ohledem na jejich funkční využití společně s dalšími prvky gramotnosti, tj. poslechem, vyjadřováním, myšlením. Čtení a psaní jsou tak především prostředky k dosažení čtenářské a později i funkční gramotnosti (Wildová, 2005).

Koncept spontánně se vynořující (emergující) gramotnosti vychází z předpokladu, že díky zajištění vhodných podmínek a podnětného prostředí dostane dítě dostatek příležitostí, ale také důvodů k jeho zkoumání a na základě vlastní kognitivní aktivity se stává gramotným (Zápotočná & Petrová, 2010). Etapa pregramotnosti zahrnuje z velké části období, kdy děti navštěvují mateřskou školu. Čtenářská pregramotnost by měla být rozvíjena komplexně s ohledem na přirozené zájmy dětí, přičemž současné trendy v pojetí předškolního vzdělávání směřují spíše k podpoře spontánního rozvoje všech složek gramotnostních dovedností dítěte. Otázkou tedy zůstává, jakým způsobem a do jaké míry seznamovat děti v předškolním věku se systémem a funkcí psané řeči (Wildová, 2005; Maňouřová, 2015).

3.3.1.1. Čtenářská pregramotnost v České republice a ve vybraných evropských zemích

a) Čtenářská pregramotnost v České republice

Období rozvoje čtenářské pregramotnosti je z hlediska celkového rozvoje funkční gramotnosti velmi důležité. Kurikulum pro předškolní vzdělávání upravuje Rámcový

²⁷ Maňouřová odkazuje na mnohé autory, jimiž jsou např. Gavora, Doležalová, Havlínová a Zápotočná, a ve své práci uvádí přehledně jejich přístup k dané problematice.

vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018), jenž svou koncepcí navazuje na osobnostně orientovaný model předškolní výchovy a počítá s přirozeným vývojem dítěte v oblastech, jež jsou důležité pro zahájení systematické školní výuky. Tento dokument vymezuje klíčové kompetence²⁸, které mají být rozvíjeny, avšak pojmy čtenářská pregramotnost nebo předčtenářská gramotnost nepoužívá. To, co spadá do této oblasti, bychom mohli vysledovat v charakteristice komunikativní kompetence. Také v jiných částech RVP PV lze najít další požadavky související se čtenářskou pregramotností, ale k odhalení této souvislosti je třeba znalost dané problematiky. Jako příklad požadavků z oblasti komunikativní kompetence můžeme uvést např. rozlišování symbolů a porozumění jejich významu a funkci, rozšiřování slovní zásoby, samostatné vyjadřování svých myšlenek a pocitů aj. V oblasti dalších vzdělávacích cílů se objevují požadavky jako např. rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka, rozvoj paměti a pozornosti aj. Cílem předškolního vzdělávání je v tomto ohledu především rozvoj zrakového a sluchového vnímání, paměti a pozornosti, rozvíjení vyjadřování dětí, rozšiřování slovní zásoby apod., jež jsou považovány za důležité v přípravě dítěte na školní výuku čtení a psaní (RVP PV, 2018; Koželuhová, 2020).

Jak uvádí Koželuhová, která se podrobně věnuje tematicce čtenářské pregramotnosti, *hlavní důraz při rozvoji čtenářské pregramotnosti je kladen na přípravu pro osvojování si elementární dovednosti číst a psát, v otázce porozumění textu postačuje doslovné porozumění* (Koželuhová, 2020, s. 50).

Současné pojetí předškolního vzdělávání v České republice cílené seznamování dětí s výukou čtení a psaní nezahrnuje. Měl by být podpořen přirozený zájem dětí o poznávání písmen a slov, neměl by však být vyžadován. Zároveň je třeba upozornit na nevhodnost extrémního pojetí emergentního vývoje, jež zahrnuje veškeré řízené činnosti a vše ponechává výhradně na zájmu dítěte (Wildová, 2005).

b) Čtenářská pregramotnost ve vybraných evropských zemích

Předškolní systematická výuka čtení se v kurikulárních dokumentech evropských zemí objevuje spíše výjimečně. Je však několik zemí, kde jsou děti v mateřské škole cíleně seznamovány s písmeny. Je to např. ve Francii, v Belgii, ve Španělsku nebo Velké Británii, o jejichž pojetí pregramotnosti pojednáme podrobněji (Wildová, 2012; Zormanová, 2018). Většinou je však cílem celkový jazykový rozvoj dítěte zaměřený na obohacování slovní zásoby,

²⁸ Jsou jimi kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

porozumění syntaktickým pravidlům jazyka apod. Zápotočná (2010) k této otázce uvádí, že pokud by se rozvíjení předškolní jazykové gramotnosti omezilo jen na poznávání abecedy, znamenalo by to jen snížení věkové hranice tradiční výuky čtení, a považuje takto zjednodušené chápání předškolní gramotnosti spíše za nedorozumění.

Ve **Francii** začíná povinná školní docházka už ve třech letech²⁹ a realizuje se v mateřských školách (*école maternelle*). Podle Zormanové (2016) je efektivní mateřská škola silnou stránkou francouzského vzdělávacího systému a přispívá k vyšší školní zralosti dětí. Od šesti let pak děti navštěvují základní školu (*école élémentaire*). Hlavním cílem v oblasti jazykové výchovy v mateřské škole je objevit a pochopit vztah mezi hláskou a písmenem. Děti jsou seznamovány s tvary písmen, procvičují si psaní jednotlivých písmen a známých slov i vět tužkou a na klávesnici počítače. Učitelé dbají na to, aby si děti uvědomovaly symbolickou hodnotu písmen a aby nezůstala izolovaná žádná ze tří složek psaní (složka sémantická, tj. význam psaného textu, složka symbolická, tj. abecední kód, a motorická složka, tj. grafická zručnost). Když děti pochopí, že psané slovo je kód, který umožňuje předávání informací, je možné je vést k vlastnímu psaní. Na konci předškolního vzdělávání se od dětí očekává, že budou chápat rozdíl mezi psanou a mluvenou podobou jazyka, rozpoznávat písmena abecedy a napsat je pomocí klávesnice, umět se podepsat křestním jménem (tiskacím písmem), napsat samostatně známá slova (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015). Systematická výuka čtení a psaní je pak cílem vzdělávání v prvních ročnících základní školy. Vzhledem k povinnému předškolnímu vzdělávání je možné navázat na již získané znalosti a dovednosti (*Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*, 2015).

V **Belgii** byla v roce 2020 zavedena povinná školní docházka od pěti let, přičemž mateřskou školu mohou děti navštěvovat od dvou let, do základní školy nastupují v šesti letech. Přestože cílem předškolního vzdělávání není systematická výuka čtení a psaní, mateřská škola se snaží rozvíjet u dětí takové dovednosti, které jim později osvojování čtení usnadní. Děti se aktivně seznamují s psanou podobou jazyka podobně jako ve Francii (Caffieaux et al., 2007).

Další zemí, kde se děti v raném věku seznamují s psáním a čtením, je **Španělsko**. Formy práce připomínají spíše základní školu, často je výuka frontální, uspořádání prostoru připomíná školní třídy (Moravcová, 2005). Povinná školní docházka začíná v šesti letech.

²⁹ Také v Maďarsku byla zavedena povinná školní docházka již od tří let věku dítěte, a to v roce 2005. Francie a Maďarsko jsou tak země s nejnižším věkem zahájení povinného vzdělávání (*Compulsory Education in Europe 2020/21*). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5a630699-1f17-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

Ve **Velké Británii** začíná předškolní vzdělávání (*nursery*) ve třech letech, povinná školní docházka v základní škole (*primary school*) v pěti letech³⁰. Děti ale mohou již od čtyř let navštěvovat tzv. *reception class*, která je součástí základní školy (*The national curriculum*). Od čtyř let se děti učí základy čtení a psaní, takže v posledním ročníku mateřské školy umí napsat a přečíst krátká slova včetně svého jména (Zormanová, 2015a).

V některých evropských zemích je součástí předškolního vzdělávání jazyková výchova cíleně připravující děti na školní výuku čtení a psaní. Kromě Velké Británie, kde se děti učí přečíst a napsat krátká slova, se však jedná zejména o pochopení vztahu písmen a hlásek a o seznámení s písmeny. Systematická výuka čtení a psaní je pak součástí kurikula primární školy.

Přístup ostatních zemí k rozvoji pregramotnosti je podobný jako v České republice. Cílem předškolního vzdělávání tak většinou není naučit děti číst a psát, *důležité však je děti pro čtení motivovat, rozvíjet jejich vyjadřování, smyslové vnímání a psychické procesy, které s rozvojem čtení úzce souvisí. Jedná se tedy o otevření cest k pozdějšímu uchopení a rozvoji vlastní čtenářské gramotnosti* (Wildová et al., 2019, s. 4).

3.3.2. Etapa čtenářské gramotnosti

Etapa čtenářské gramotnosti zahrnuje poměrně dlouhý časový úsek – období povinné školní docházky. Z didaktického hlediska je proto vhodné rozlišit čtenářskou gramotnost počáteční a rozvíjející se (Kropáčková et al., 2014).

Etapa počáteční gramotnosti³¹ je spojena s počátkem školní docházky, tj. s prvními dvěma ročníky základní školy, a jejím primárním cílem je *položít základy čtení a psaní* (Wildová, 2005, s. 13), přičemž je kladen důraz také na jejich funkční využití. Pojem počáteční čtenářská gramotnost je tak širším pojmem než jen počáteční čtení a psaní, *neboť vyjadřuje rozvoj těchto dovedností ve smyslu rozvoje gramotnosti jedince* (Maňourová, 2015). Důležitý je také plynulý přechod z etapy pregramotnosti do etapy počáteční gramotnosti, kdy by měl být zohledňován individuální vývoj dítěte a aktuální stav jeho znalostí a dovedností.

³⁰ S výjimkou Severního Irsku, kde je povinná již od čtyř let, kdy také začíná primární vzdělávání (preprimární vzdělávání je určeno pro děti do čtyř let).

³¹ Doležalová (2014) rozděluje tuto etapu ještě na etapu *elementární* a *základní (bázové) čtenářské gramotnosti*. Časově umísťuje první z nich do 1. ročníku základní školy a druhou do 2.–3. ročníku, kdy se už žáci více používají čtení jako nástroj poznání a kdy se rozvíjí čtení s porozuměním.

Etapa rozvíjející se gramotnosti³² odpovídá období druhého stupně základní školy, kdy už žáci dovedou číst a psát dostatečně plynule a mohou tyto dovednosti využívat pro práci s různými druhy textu a zaměřit se tak především na jejich porozumění a interpretaci. K tomu využívají vyšší úroveň myšlenkové činnosti a bohatší zkušenosti s různými druhy textů. Velký význam zejména v oblasti porozumění uměleckému textu má v tomto období literární výchova (Doležalová, 2014; Hník, 2020).

3.3.3. Etapa funkční gramotnosti

Tato etapa je jakýmsi završením předchozích etap. Pedagogický slovník definuje funkční gramotnost jako *vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci* (Průcha et al, 2013, s. 80). Podobnou, ale obširnější definici formuluje UNESCO: *Člověk je funkčně gramotný, pokud je schopný se zapojit do všech takových činností, v nichž je vyžadována gramotnost pro efektivní fungování jeho skupiny a komunity, a které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v jeho vlastním zájmu a pro rozvoj komunity*³³ (UNESCO Institute for Statistic).

Poprvé byl tento pojem použit v roce 1956 W. A. Grayem, ale častěji byl používán až v 80. letech 20. století, v České republice až v 90. letech (Doležalová, 2005). Důležitou součástí funkční gramotnosti je sociální kontext, využívání osobních znalostí a dovedností pro fungování a rozvoj komunity. Funkční gramotnost můžeme chápat jako jakousi zastřešující gramotnost pro jiné, dílčí gramotnosti – čtenářskou, matematickou, finanční apod. Tento přístup dobře ilustruje schéma, jež uvádí Doležalová (2014, s. 19):

³² Doležalová (2014) tuto etapu nazývá *etapou rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti*.

³³ A person is functionally literate if they can engage in all those activities in which literacy is required for the effective functioning of their group and community and also which enables them to continue to use reading, writing and calculation for their own and the community's development.

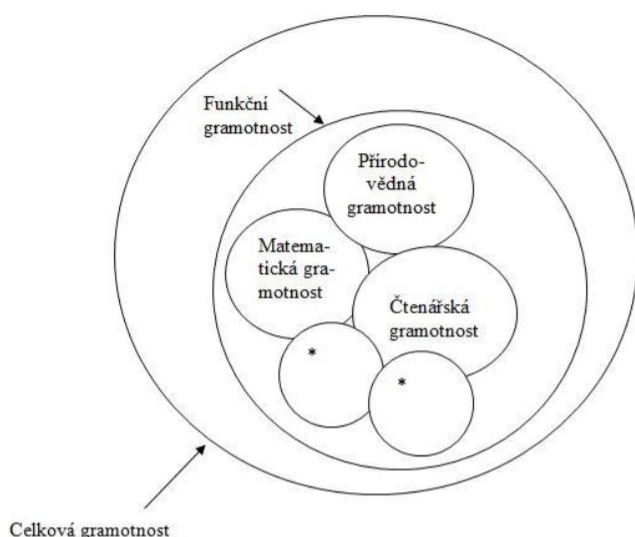


Schéma 2
Vztahy mezi gramotnostmi (Doležalová, 2014, s. 19)

Ze schématu vyplývá, že se funkční gramotnost bude postupně dále členit na nové gramotnostní oblasti tak, jak se bude vzhledem k měnícím se požadavkům na znalosti člověka rozšiřovat objem dovedností, jež bude třeba si osvojit.

4. Čtení a čtenářství

4.1. Čtení

Pojem **čtení** bývá chápán buď v užším smyslu jako *proces vnímání zrakem a porozumění smyslu textu* (Havlová, 2003b), případně *dovednost, obecná schopnost porozumění textu* (Trávníček, 2017), nebo širěji jako *druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)* (Průcha et al., 2013, s. 42). Z druhé definice jednoznačně vyplývá, že za čtení můžeme považovat i recepci jiných znaků než písmen, nicméně vnímaných pouze zrakem. Tyto znaky se stávají podnětem pro myšlenkovou činnost, tj. porozumění jejich významu. Pro potřeby mezinárodního šetření PISA 2018 bylo čtení definováno jako *dešifrování psaného textu nebo jako čtení nahlas* (OECD, 2019), další definice ho považuje za *vnímání psaného textu tak, abychom porozuměli jeho obsahu* nebo jako *komunikační akt, v němž je*

informace vysílajícím předávána příjemci (Definition of reading³⁴). Pouze tato definice používá pojmy *vysílající a příjemce*, tj. na rozdíl od těch ostatních neuvažuje o čtení jen v souvislosti s psaným textem. Domníváme se, že by bylo vhodnější definice čtení rozšířit o možnost vnímat text (nebo v širším smyslu jakékoli sdělení) i jinými smysly než jen zrakem, tj. hmatem (čtení Braillova písma) a sluchem (poslech audioknih, o nichž bude pojednáno dále)³⁵. V povídce Michala Ajvaze *Bílí mravenci*³⁶ se dokonce objevuje motiv čtení skrze chuť. V tomto příběhu písmo zaniká tím, že je čteno, nositelem významu nejsou tvary jako u běžného písma, ale chutě. Jednotlivé hlásky jsou označovány různými chutěmi masa mořských živočichů, jsou i chutě, které mají povahu interpunkčních znamének. Zůstává ale základní vztah mezi vysílajícím a příjemcem („čtenářem“) a předávané sdělení.

Jak uvádí Bednářová (2006), *dovednost čtení nabývá smysl porozuměním obsahu*. Pedagogický slovník definuje **porozumění** jako *schopnost jedince 1. pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové, nebo symbolické podobě; 2. zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadána; 3. využít zpracovaný obsah* (Průcha et al, 2013, s. 208). Porozumění je dovednost proniknout do podstaty textu a pochopit ho. Text by měl čtenáři dávat smysl a korespondovat s jeho představami a zkušenostmi. Porozumění čtenému je ovlivněno mnoha faktory, např. pozorností, pamětí, motivací, slovní zásobou i charakterem textu. Je to individuální záležitost vycházející z aktivního přístupu čtenáře a jeho způsobu interpretace (Wildová et al., 2019).

Z definice vyplývá, že nestačí pochopit význam sdělení, ale že je třeba jej také zpracovat a využít. Sledujeme-li význam pojmu porozumění v kontextu se čtením, je zřejmé, že čtení není pouhé dekodování znaků, ale porozumění je jeho nedílnou a významnou součástí. *Porozumění je vnímáno jako kvalita, která již v počátečním čtení tvoří základ čtenářské gramotnosti a později celkové gramotnosti jedince, a právě z tohoto důvodu je třeba jeho rozvoj již od počátků čtení různými způsoby sledovat* (Wildová, 2005, s. 85). Čtení s porozuměním se pak stává předpokladem ke čtenářství, o němž bude pojednáno v následujícím textu.

³⁴ *Perceiving a written text in order to understand its contents / Reading is an act of communication in which information is transferred from a transmitter to a receiver. Definition of reading.* UK Essays. Dostupné z <https://www.ukessays.com/essays/languages/definition-of-reading.php>

³⁵ Slovo *číst* se také používá v řadě frazeologismů, např. *číst někomu myšlenky, číst mezi řádky, číst budoucnost ve hvězdách* aj. Význam *rozpoznávat, uhadovat* je druhým významem slova *čtení, číst* vedle základního významu *vnímat zrakem psaný jazykový projev* (Slovník spisovného jazyka českého, Dostupné z <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=%C4%8D%C3%ADst>).

³⁶ Ajvaz, M. (1997). *Tyrkysový orel*. Praha: Hynek.

4.2. Čtenářství

Se čtením souvisí také pojem **čtenářství**. Havlová (2003a) ho vnímá jako zálibu ve čtení a doplňuje, že *čtenářství se liší od čtení tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou*. Podle Trávníčka (2008, s. 35) je to *plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí*, přičemž se tento pojem používá především v souvislosti s dětskou populací. Na jiném místě stejný autor definuje čtení velmi stručně jako *socio-kulturní návyk, cílené pěstování čtení* (Trávníček, 2017). Podobně vnímá čtenářství také Hník (2020), podle něhož je to komplexní fenomén zahrnující zejména aktivní vztah ke čtení a k literatuře. Četba ve smyslu výchovy ke čtenářství podle něj *není zdaleka jen v kompetenci školy jako instituce, popř. jiných institucí (knihovny), ale je především záležitostí výchovného působení v rodině: čtenářských i mluvních vzorů, hodnotových vzorů apod.* (Hník, 2020, s. 44). Hník zde upozorňuje, že četba je oprávněným požadavkem na součinnost rodiny a školy.

S tématem čtenářství je spojena řada pojmů. Budeme se věnovat těm nejdůležitějším, které mají podle našeho názoru vztah k tématu naší práce, tj. formám podpory čtenářství, jimiž je čtení jako volnočasová aktivita, předčítání dospělých (především rodičů) dětem, kniha jako dárek nebo návštěva knihovny. Pojďme také o formě textů, tj. knihám tištěným a elektronickým a audioknihám. Domníváme se, že toto všechno může rozvoj čtenářství výrazně podporovat.

4.2.1. Formy podpory čtenářství

V této kapitole se budeme věnovat formám podpory dětského čtenářství. Představíme podrobněji několik forem, které považujeme za významné, a to čtení dětem před spaním, darování knížek, návštěvu knihovny, e-knihy a audioknihy.

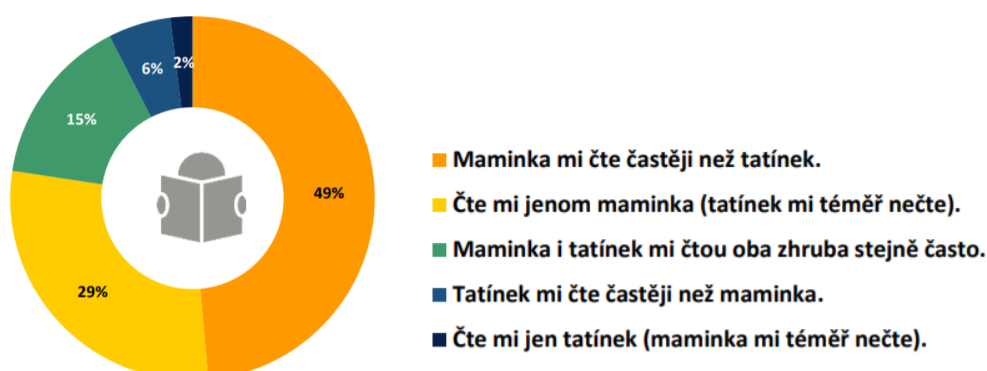
Národní knihovna České republiky zveřejňuje pravidelně výsledky rozsáhlých výzkumů a řadu dalších informací na téma čtenářství³⁷. Výsledky průzkumů četby jsou k dispozici za období od roku 2007 do roku 2018, kdy proběhl zatím poslední průzkum s názvem *Čtenáři a čtení 2018*³⁸. Podle něj za poslední rok přečetlo aspoň jednu knihu 78 % oslovených respondentů starších 15 let a 44 % čte více než jednou týdně. Výzkum *České děti jako čtenáři*

³⁷ Dostupné z https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1/12_Cten.htm#pruzkumy

³⁸ Tohoto výzkumu se zúčastnilo 2007 respondentů. Dostupné z https://ipk.nkp.cz/docs/tenai_infografika_fin.pdf

byl proveden v roce 2013 a v roce 2017. Jeho cílem bylo podrobně zmapovat dětské čtenářství v rámci ostatních volnočasových aktivit dětí, vztah dětí ke knihám, vliv rodinného prostředí a školy na rozvoj dětského čtenářství a sledování role knihoven (Friedlaenderová et al., 2018). Celkem 50 % dětí ve věku 6–8 let uvedlo, že si denně doma čte ze slabikáře a 40 % dětí si čte společně s rodiči. Kromě toho se věnuje 28 % z nich denně a 81 % alespoň jednou týdně listování a prohlížení obrázků v knížkách. Děti si ale čtou už samy knížky, denně se četbě věnuje 25 %, alespoň jednou týdně 67 % dětí. Z těchto údajů je patrné, že čtení je v dané věkové kategorii významným způsobem trávení volného času³⁹.

a) **Čtení dětem před spaním** je považováno za důležitý faktor pro rozvoj dětského čtenářství. Důvody pro čtení rodičů dětem jsou jak rozvojové (zlepšování kognitivních schopností dítěte), tak emocionální (radost ze společné aktivity), přičemž potěšení ze čtení mají většinou i děti. Společné čtení bývá součástí rodinné denní rutiny (Gavora, 2016, 2018), je také považováno za rituál a návyk, klíčový pro rozvoj kladného vztahu ke knihám a ke čtení (Friedlaenderová et al., 2018). Podle průzkumu z roku 2018 (*Výzkum Čtenáři a čtení 2018*) předčítá svým dětem nebo vnoučatům 73 % dotázaných, přičemž většině z nich (67 %) někdo v dětství předčítal. Podíváme-li se na výsledky průzkumu zaměřeného přímo na děti, zjistíme, že pravidelně nebo občas čte svým dětem 82 % rodičů. Graf 1 ukazuje, jak často čtou dětem matky a jak otcové. Matky čtou dětem častěji než otcové, přičemž ve 29 % čtou pouze matky (pouze ve 2 % rodin čtou dětem jenom otcové).



Graf 1
Kdo z rodičů ti čte častěji? (Děti 6–8 let; rodiče jim čtou alespoň občas)⁴⁰

³⁹ Počet dotazovaných dětí byl 504.

⁴⁰ Zdroj obrázku: *České děti jako čtenáři 2017. Prezentace z tiskové konference.*
 Dostupné z <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1/view>

Také řada zahraničních výzkumů potvrzuje význam předčítání rodičů dětem. Australský výzkum *Reading to young children: A head-start in life* (2012) uvádí, že pokud je dětem ve věku 4–5 let předčítáno 3–5krát týdně, jejich předčtenářské a čtenářské schopnosti jsou na úrovni dítěte o půl roku staršího. Pokud se jim předčítá 6–7krát za týden, dosahuje dítě výsledků srovnatelných s dětmi staršími o celý rok. Podle autorů výzkumu tak může pravidelné předčítání rodičů dětem vyvážit i případné nepříznivé socioekonomické podmínky, v nichž dítě vyrůstá. Potvrzuje se také přímý vztah mezi předčítáním dětem v raném věku a úrovní jejich čtenářských i kognitivních dovedností v pozdějších letech.

b) V níže uvedených průzkumech byli respondenti dále dotázáni na to, zda dávají dětem **knihu jako dárek**. Podle průzkumu *Čtenáři a čtení 2018* dávají knihu jako dárek pravidelně ve 33 %, zřídka 22 %. Pouze 8 % dotázaných uvedlo, že knihu jako dárek nedávají nikdy (viz obrázek 1).



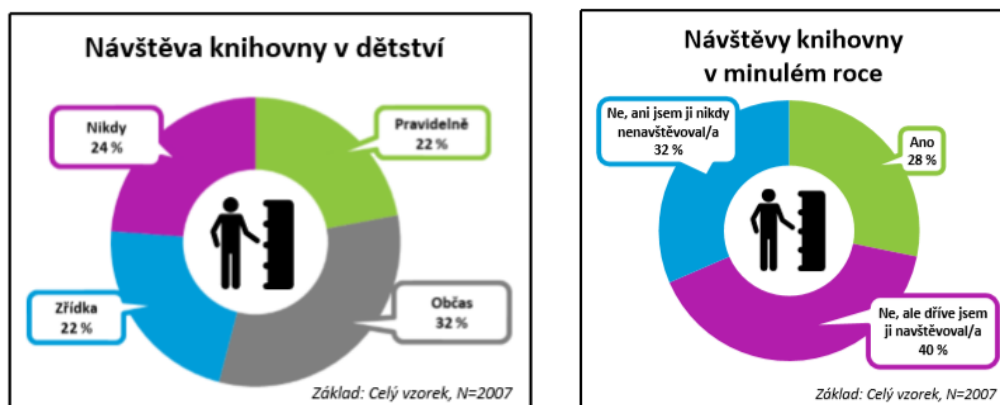
Obrázek 1
Knihy jako dárek pro děti⁴¹

V průzkumu *České děti jako čtenáři 2017* bylo zjištěno, že 87 % dětí ve věku 6–8 let dostává knihu jako dárek k narozeninám, k Vánocům, za vysvědčení apod. Jedna třetina je dostává pravidelně a více než polovina občas, přičemž tato pravidelnost se zvyšuje s rostoucím vzděláním vzdělanějšího rodiče v domácnosti (Friedlaenderová et al., 2018).

c) Dalším důležitým tématem v souvislosti se čtenářstvím je **návštěva knihovny**. K pozitivnímu přístupu ke knihovně může jistě přispět i škola, ale největší vliv na to, jestli dítě

⁴¹ Zdroj: *Výzkum Čtenáři a čtení 2018*. Dostupné z https://ipk.nkp.cz/docs/tenai_infografika_fin.pdf

bude chodit do knihovny, má rodina. Podle průzkumu *Čtenáři a čtení 2018* navštěvovalo 22 % dotázaných knihovnu v dětství pravidelně a 32 % občas. V minulém roce ji navštívilo 28 %, přičemž 32 % uvádí, že ji nikdy nenavštěvovalo. Podrobně jsou odpovědi na tyto otázky uvedeny na obrázku 2.

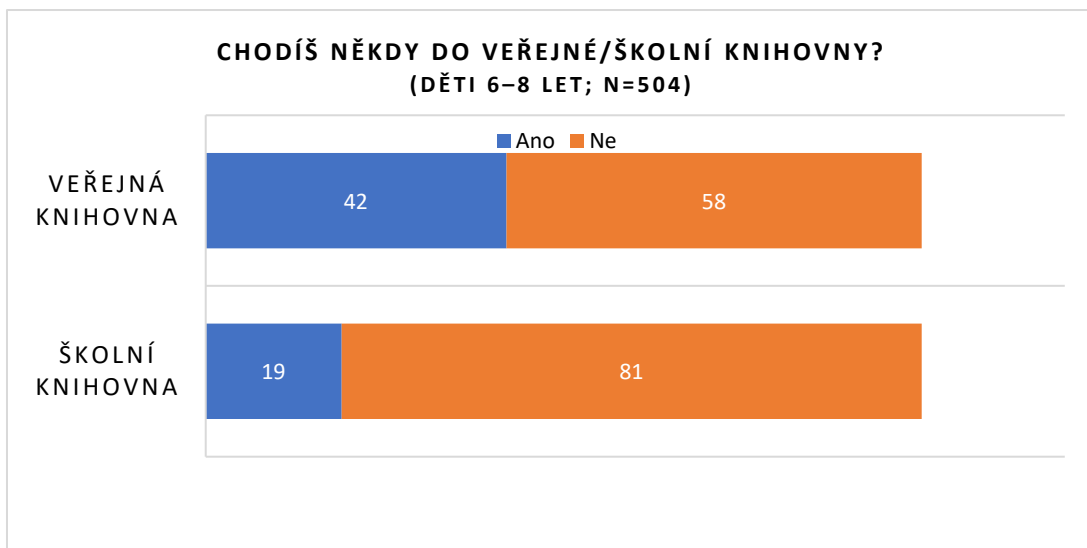


Obrázek 2
Návštěva knihovny v dětství a v minulém roce⁴²

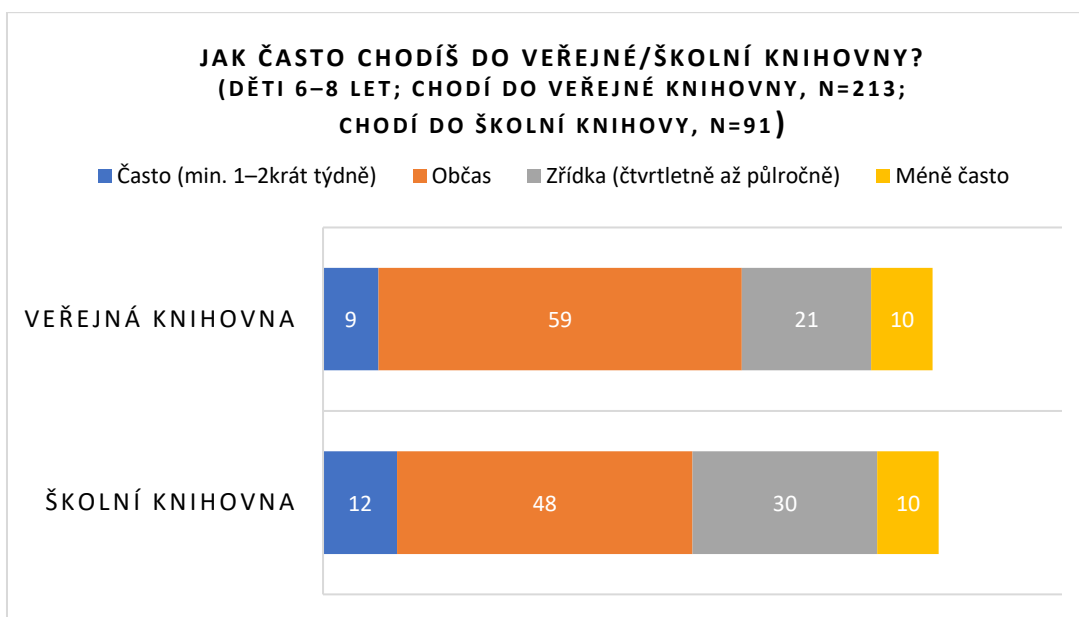
Pro mnohé rodiče představuje knihovna možnost, jak získat knihy, aniž by si je museli kupovat. Je to tedy v první řadě příležitost, jak se dostat ke knihám, které nemají děti doma. Kromě toho se knihovny stávají nejen místem, kde se půjčují knihy, ale také vzdělávacím centrem a partnerem dalších vzdělávacích institucí (Friedlaenderová et al., 2018). V rámci průzkumu odpovídali i rodiče, z nichž tři čtvrtiny uvedly, že souhlasí s výrokem *knihovny hrají stále nepostradatelnou roli v rozvoji dětského čtenářství*. Děti ve věku 6–8 odpovídaly na otázku, jestli chodí do školní nebo veřejné knihovny a jak často. Do školní knihovny chodí v této věkové kategorii spíše děti ze 2. a 3. třídy, využívání veřejné knihovny opět roste se vzděláním vzdělanějšího rodiče a souvisí i se čtenářstvím rodičů. Některé děti v 1. třídě nevědí, jestli ve škole knihovnu mají, odpovídají tedy např. takto: *Máme ve třídě takovou poličku, kde jsou knížky* (Friedlaenderová et al., 2018, s. 114). Odpovědi na otázky týkající se návštěvy knihovny dětmi ve věku 6–8 let znázorňují následující grafy 2 a 3⁴³.

⁴² Zdroj: *Výzkum Čtenáři a čtení 2018*. Dostupné z https://ipk.nkp.cz/docs/tenai_infografika_fin.pdf

⁴³ Zdroj: Friedlaenderová et al. (2018), s. 113–114.



Graf 2
Chodíš někdy do veřejné/školní knihovny? (Děti 6–8 let)



Graf 3
Jak často chodíš do veřejné/školní knihovny? (Děti 6–8 let)

Zajímavé je také sledovat, co děti v knihovně nejčastěji dělají. Mladší děti (6–8 let) si ve veřejné knihovně nejčastěji půjčují knížky nebo časopisy a také si zde hrají, především deskové hry. Starší děti si zde kromě půjčování knížek vyhledávají potřebné informace do školy nebo vypracovávají domácí úkoly, případně navštěvují speciální akce a besedy. Děti také chodí

do knihovny se školou, a to většinou na různé besedy a akce pro školy (Friedlaenderová et al., 2018).

d) Za formy podpory čtenářství můžeme považovat také nové formy textu⁴⁴, které se objevují s rozvojem moderních technologií a jež lze číst nejen v klasické tištěné podobě na papíře, ale také z počítačových monitorů a displejů na tabletech a chytrých telefonech. Jejich typickým příkladem jsou **e-knihy**. Další novou formou „čtení“ je poslech audioknih, jimž bude věnována následující podkapitola. Zamysleme se nad těmito dvěma fenomény a nad otázkami, které rozvoj digitálních textů a audioknih vyvolává také v souvislosti s dětským čtenářstvím.

Jedním z nejčastějších zdrojů digitálních neboli elektronických textů je internet. S velkým rozvojem chytrých telefonů a dalších elektronických zařízení se stává naléhavou i otázka, jak digitální texty ovlivňují čtení jako takové. Nastává konec čtenářské kultury a doba *digitální demence* (Spitzer, 2014)? Nebo je to příležitost, kdy *text dostává možnost vymanit se ze stránky coby svého materiálního vězení* (Trávníček, 2019, s. 37)? Nebo je digitální revoluce jen jedním z dalších historických milníků, jako byl vynález knihtisku, filmu či televize?

Téma digitálního čtení a elektronických knih⁴⁵ je dosud spíše na okraji zájmu český psané odborné literatury⁴⁶. Zahraniční literatura je oproti tomu velmi bohatá. V češtině je dostupný text Jiřího Trávníčka (2019), který se zabývá srovnáním digitálního a tradičního čtení. Vychází ze závěrů zahraničních studií, ale také z českých výzkumů, a to z průzkumu Národní knihovny ČR a Ústavu pro českou literaturu AV ČR a ze čtenářských životopisů z let 2009–2019. Snaží se popsat fenomén digitálního čtení a jeho místa v současné kultuře. Dochází k zajímavým zjištěním, např. že čtení papírových knih je stále vnímáno jako uživatelsky příjemnější než čtení digitálních textů, že čtení je operací nejen kognitivně-psychickou, ale také tělesnou, protože lidská mysl se aktivizuje výrazněji, pokud je stimulována i haptickými vjemy a jakousi potřebou dotyku. Čtenáři, kteří dávají přednost papírovým knihám, často uvádějí, že potřebují knihu držet v ruce a mít možnost listovat stránkami. Čtení považuje Trávníček za

⁴⁴ Slovo *text* zde používáme v souladu s definicí OECD: *Slovem „texty“ označujeme všechny útvary, v nichž se používá jazyk v grafické podobě: ručně psané, tištěné nebo elektronické. Mezi texty nezařazujeme čisté zvukové formy jazyka, např. zvukové nahrávky, filmy nebo videa. Patří sem však grafické záznamy, jako třeba diagramy, obrázky, mapy, tabulky, grafy a komiksy, které obsahují psaný jazyk (např. popisky). Takovéto „vizuální texty“ mohou vystupovat buď samostatně, nebo mohou být součástí rozsáhlejšího psaného textu.* (OECD, 2019, s. 10)

⁴⁵ Pojmy *elektronická kniha*, *e-kniha* a *digitální kniha* jsou v různých textech používány rovnocenně, přičemž jejich význam je *kniha publikovaná v elektronické (digitální) podobě*. Dostupné z <https://www.eknihovna.cz/jak-cist-eknihy/>

⁴⁶ Podrobněji jsme se tomuto tématu věnovali v článku publikovaném v časopise *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*: Zemanová, L. (2020). *Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 4(1), 63–83.*

součástí mediální kompetence, protože ke čtení digitálních textů jsou potřeba i jiné čtenářské dovednosti, např. se ve větší míře uplatňuje rychlé vyhledávání nebo nelineární čtení (Trávníček, 2019).

Čtení textů v elektronické podobě vyžaduje od čtenářů používání specifických čtenářských strategií a čtenářská gramotnost musí zahrnovat i jiné aspekty než jen schopnost přečíst a pochopit text. Zareagovalo na to i mezinárodní testování čtenářské gramotnosti PISA, jež čtení elektronických textů zahrnuje do svého koncepčního rámce poprvé už v roce 2009. V roce 2015 došlo k přechodu z papírových testů na testy elektronické zadávané prostřednictvím počítače. To se odrazilo i na obsahu testů (OECD, 2019).

Aby se žáci a studenti mohli plně zapojit do propojené digitalizované společnosti 21. století, musí být nejprve vybaveni základními dovednostmi pro čtenářskou a matematickou gramotnost. Čtenáři elektronických textů musejí mít základní povědomí o informačních technologiích, už jen proto, aby je dokázali ovládat a využívat. V souvislosti s tím si musejí osvojit nové dovednosti, potřebují vyhledávat texty, které potřebují nebo chtějí číst, a to pomocí vyhledávačů, odkazů, záložek a dalších navigačních nástrojů. Potřebují také porovnávat různé texty, aby si ověřili získané informace (OECD, 2015, 2019).

Děti ve 21. století se tedy potřebují naučit číst texty v různých formách, nejen klasické texty tištěné na papíru. Jednou z nových forem textu je *elektronická kniha* neboli *e-kniha* (jinak také *e-book* či *digitální kniha*), digitální ekvivalent tištěné knihy, který existuje ve formě počítačového souboru. Dají se číst na tabletech, počítačích, mobilních telefonech nebo na speciální čtečce. Jejich historie sahá do roku 1971, v roce 1998 se objevily zdarma v amerických knihovnách jako doplňková služba. Za bod zlomu při šíření e-knih je považován rok 2010, kdy internetový obchod Amazon.com oznámil, že prodal za čtvrtletí více elektronických než klasických knih⁴⁷. V roce 2018 se v České republice prodalo elektronických knih více než milion kusů (*Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019*, s. 17). K tomu je třeba uvést, že řada čtenářů e-knih je získává z internetu z nelegálních zdrojů. Podle průzkumu z roku 2012 odpovědělo 34 % čtenářů e-knih, že e-knihu, která je zajímavá, by nejdříve hledali na úložišti nelegálních souborů (Lajka, 2012). Průzkum provedený o dva roky později tuto tendenci potvrzuje, když uvádí, že 47 % čtenářů upřednostňuje stažení knihy zadarmo (Friedlaenderová,

⁴⁷ Viz *Wikipedie*, heslo *elektronická kniha* (https://cs.wikipedia.org/wiki/Elektronick%C3%A1_kniha)

2014). Pro srovnání uvedme, že audioknih se v roce 2018 prodalo o něco více než 530 tisíc. V tomto roce vyšlo 15 500 knižních titulů⁴⁸.

Elektronické knihy jako poměrně nová forma zobrazení textu mohou mít pozitivní vliv na čtenářství dětí, pro mnoho z nich, zejména pro chlapce, jsou často lákavější než klasické tištěné knihy. Podle výzkumu Pictonové a Clarkové (Picton & Clark, 2015), kterého se zúčastnilo více než 800 žáků z 18 škol z Velké Británie, se díky elektronickým knihám snížil počet chlapců, kteří hodnotili čtení jako obtížné, a zároveň se zdvojnásobil počet chlapců, kteří čtení považovali za příjemné. Ve čtenářské gramotnosti se na rozdíl od matematických a přírodovědných testů PISA objevuje ve výsledcích genderová nerovnost, kdy chlapci dosahují horších výsledků, a to jak v České republice, tak v zemích OECD (Blažek et al., 2019). Proto je třeba právě u chlapců podporovat zájem o čtení všech typů textů a rozvíjet čtenářskou gramotnost všemi dostupnými prostředky. Jednou z možností je nabízet jim ke čtení také texty v digitální podobě.

Děti při čtení elektronických textů oceňují nejen možnost číst na obrazovce, což je pro ně příjemné samo o sobě, ale vyhovují jim i technické možnosti, které jim usnadňují samotný proces čtení. Mohou si zvětšovat text nebo měnit barvu pozadí na displeji, oceňují podsvícení obrazovky a zejména pohodlnost – není třeba nikam pro knihu chodit, stačí na obrazovce nebo na displeji přepnout na e-knihu třeba z vyhledávání na internetu nebo psaní zpráv (Picton & Clark, 2015).

Většina dětí, které se účastnily tohoto výzkumu, čte častěji tištěné texty než texty elektronické. Řada z nich však využívá oba formáty textů, jsou to zejména studenti ve věku 14–18 let, kteří vyhledávají nejen různé druhy textů (beletrie, časopisy, zprávy, písňové texty aj.), ale i různé formáty, v nichž je mohou číst. Pictonová a Clarková (Picton & Clark, 2015, 2019a) také sledovaly čtení elektronických knih u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí⁴⁹. Ukázalo se, že tyto děti četly více textů v elektronickém formátu než na papíře. Díky podpoře ze strany učitelů, kteří jim nabízeli více textů ke čtení v elektronické formě, se zvýšila i jejich motivace ke čtení a zlepšily se jejich čtenářské dovednosti (Picton & Clark, 2015).

⁴⁸ Ze statistiky bohužel nelze vyčíst, kolik se prodalo výtisků klasických papírových knih. Jediný dohledatelný údaj mluví o 57 milionech knih za 11 miliard korun za rok a je z roku 2011.

Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1246353-rocne-se-v-cesku-proda-57-milionu-knih>.

Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019 odhaduje objem českého knižního trhu (bez audioknih a e-knih) na 7,5 miliardy korun.

⁴⁹ Hlediskem sociokulturního znevýhodnění pro účely této studie provedené ve Velké Británii byl nárok na školní oběd zdarma (*free schools meals – FSM*).

Učitelé z uvedeného výzkumu se domnívají, že technologie mají pozitivní vliv zejména na děti, které nechtějí číst (68,5 % učitelů) a na čtenáře chlapce (64,8 %). Na zdatnější čtenáře mají podle učitelů vliv méně (29,7 %). Vyplývá to z výzkumu prováděného na 166 britských školách v roce 2018 (Picton, 2019). V českém kontextu se uvádí, že 30 % dotazovaných dává přednost papírovým knihám, 50 % sice také, ale zároveň se nebrání elektronickým knihám, pouze 9 % preferuje elektronické knihy (*Knihy vs. e-knihy*). Tyto údaje se však týkají dospělých čtenářů (starších 15 let).

e) Další relativně novou formou recepce literárního textu je **audiokniha**, i když její historie sahá až do 19. století. První audioknihu vytvořil Thomas Alva Edison v roce 1877, kdy začal nahrávat příběhy na fonograf. Na počátku 30. let 20. století začaly vznikat audioknihy pro nevidomé veterány z 1. světové války. Nosičem nahrávek byly tehdy už gramofonové desky, později následovaly magnetické pásky, audiokazety a kompaktní disky. Pojem *audiokniha* se začal běžně používat až v roce 1994. Patent na soubory mp3 umožnil nahrávat velké množství zvuku na jeden kompaktní disk a díky internetu na počátku nového tisíciletí přišla možnost stahování nahrávek bez nutnosti nákupu fyzického nosiče. Rozšíření chytrých mobilních telefonů pak umožnilo masové stahování audioknih (Schultze, 2016a). Hledáme-li texty, které se zabývají audioknihou a čtenářstvím, opět nenacházíme v podstatě žádné studie v češtině.

V současné době jsou audioknihy velmi rozšířené a mezi posluchači oblíbené. Ve Velké Británii se v roce 2018 prodalo 14 milionů audioknih (Best, 2020), 18 % z nich byly knihy pro děti. Jak bylo uvedeno výše, v České republice se ve stejném roce prodalo o něco více než 530 tisíc kusů (*Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019*). Podle průzkumu z roku 2019⁵⁰, kterého se účastnilo více než tři tisíce respondentů, poslouchají audioknihy nejčastěji lidé ve věku 35–44 let. Děti ve věku 0–18 let jsou zastoupeny pouze jedním procentem. V podobném průzkumu z roku 2015⁵¹ nebyla tato věková kategorie ještě vůbec zastoupena, z toho lze vyvodit, že u dětí a mládeže je obliba audioknih poměrně nová a má vzrůstající tendenci. Rozložení mezi posluchačkami a posluchači je téměř rovnoměrné (48 a 52 %). Dnes je potenciálním uživatelem audioknih každý majitel chytrého telefonu.

Můžeme si položit otázku, zda lze poslech audioknihy považovat za čtení. Lee (2018) uvádí, že čtení knihy nebo poslech audioknihy jsou dvě různé cesty, které vedou ke stejnému

⁵⁰ Velký audioknižní průzkum 2019, Audiolibrix.
Dostupné z <https://d2emjept89nv7b.cloudfront.net/assets/VAP/VAP-2019/audioknizni-pruzkum-2019-infografika.pdf>

⁵¹ Velký audioknižní průzkum 2015, Audiolibrix.
Dostupné z <https://blog.audiolibrix.cz/cs/velky-audioknizni-pruzkum-2015/>

cíli. Většina definic (jak bylo uvedeno výše) pracuje s pojmem *psaný text*, ale zároveň se shodují na důležitosti *porozumění textu*⁵². Podle některých studií si studenti vybavují lépe informace, které četli, než ty, které slyšeli (Best, 2020, cituje Daniela a Woodyho, 2010⁵³). Ale již v roce 1977 byl proveden výzkum porovnávající porozumění čtenému a slyšenému textu (Kintsch & Kozminsky, 1977). Studenti, kteří poslouchali krátké příběhy⁵⁴, je byli schopni shrnout se stejnou přesností jako ti, kdo stejný příběh četli.

Mnohé čtenářské dovednosti se uplatňují stejně při čtení i poslechu, jediný rozdíl je v tom, že porozumění psanému slovu skrze zrak je nahrazeno porozuměním slyšenému slovu skrze sluch (Larson, 2015 cituje Wolfsona, 2008⁵⁵). Jak uvádí (Schultze, 2016b), *každá kniha je vlastně dialogem mezi autorem a čtenářem. (...) Tenhle dialog probíhá v případě audioknih stejně – navíc se ke kompletnímu hodnocení přidává nová složka – přednes*. U obou jde ale především o porozumění textu. Při poslechu může být dokonce snazší si představovat podněty z knihy. Koníčková (2012) uvádí: *Četba vychází z obrazů, které si na jejím základě generujeme v mysli. Při čtení je většina mozkových buněk obstarávajících vizualizaci zaměstnána dekódováním textu a pro vytváření obrazů na základě jeho obsahu jich tak zbývá méně. (...) A v tomto tkví rozhodující moment ve prospěch audioknih – při poslechu obrazy přicházejí téměř nečekaně samy*. V tomto ohledu mají tedy audioknihy výhodu oproti knihám tištěným. Koníčková (2012) uvádí i jejich další pozitiva: učení kritickému poslechu, zvýraznění humoru v knihách, kde nemusí být při nesoustředěném čtení patrný (s přispěním hlasové intonace vypravěče), dramatizace poslechu prostřednictvím hudebního doprovodu, požitek z poslechu příběhů vyprávěných talentovanými vypravěči, věrná interpretace dialektů rodilými mluvčími, bonusové materiály (např. rozhovory s herci nebo autorem knihy) aj.

U všech druhů knih je důležité jejich sdělení, a to je přítomné v textové i zvukové podobě, v tištěné i digitální formě, každý si může vybrat, co mu vyhovuje. Poslouchat audioknihy může čtenář i tehdy, když chce slyšet knihu namlouvanou svým oblíbeným hercem; je to tedy jakýsi druh představení jako např. divadlo nebo rozhlasová hra, díky technickým možnostem lze „přepínat“ mezi papírovou a elektronickou knihou a audioknihou.

⁵² Slovo „porozumět“ odkazuje na široce uznávaný koncept „čtení s porozuměním“, který předpokládá, že veškeré čtení vyžaduje určitou míru propojování informací z textu se znalostními strukturami čtenáře. Už začínající čtenář při dekódování textu využívá své symbolické znalosti a musí znát význam slov, aby textu porozuměl (OECD, 2019).

⁵³ Daniel, B. D. & Woody, W. D. (2010). They hear, but do not listen: Retention for Podcasted Material in a Classroom Context. *Teaching of Psychology* 37(3), 199–203.

⁵⁴ Tři literární texty v rozsahu přibližně dva tisíce slov.

⁵⁵ Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105–114.

Obvykle se předpokládá, že poslech je snazší než čtení, a že co je těžší, to je lepší. (Irwin, 2009, s. 360). Pokud připustíme, že je poslech opravdu snazší než čtení, umožňuje to čtenáři snáze rozumět a ocenit, co poslouchá. U některých literárních děl, zejména u poezie, je dokonce lepší vnímat je sluchem a moci tak ocenit jejich zvukovou stránku a bohatství jazyka. Je-li záznam na audioknize namluven profesionálním hercem, může být poslech ještě bohatším zážitkem než čtení samotného textu. A nakonec může posluchače proměnit v čtenáře, pokud si bude chtít knihu ještě přečíst sám, případně může poslech a čtení jedné knihy střídat. Larsonová (Larson, 2015) uvádí, že podle výzkumů děti v 6. ročníku základní školy vydrží číst déle, pokud čtou text v digitální podobě, a nejdéle vydrží, pokud mohou souběžně s psaným textem sledovat i jeho zvukovou podobu.

Poslech může být snazší než čtení tištěného textu, ale není to pasivní činnost. Poslech je také aktivní činností, při níž posluchač stejně jako čtenář vytváří svou vlastní interpretaci slyšeného. Nevýhodou audioknihy oproti tištěné knize může být skutečnost, že posluchači nějakou interpretaci už svou formou nabízí. Pokud čteme tištěný text, sami si tvoříme představu o čteném ve své mysli, ale při poslechu je nám částečně nabízena tím, kdo knihu čte nahlas, případně hudebním doprovodem apod. Podobně je tomu i u filmového zpracování literárních děl. Pokud nějaký příběh nejprve vidíme jako film a teprve potom čteme v knize, máme už představu o hrdinech i prostředí danou filmovým zpracováním⁵⁶. U audioknih je nám interpretace nabízena např. prostřednictvím intonace a zdůrazňování slov, podobně jako je tomu v případě, že posloucháme hudbu, kde zvukové provedení je interpretací notového záznamu. Irwin (2009) to přirovnává k situaci, kdy čteme knihu v originále nebo v překladu – text je a není stejný.

Už Platon se obával, jaký vliv bude mít inovace jeho doby – psaný text a jeho čtení – na intelekt. Obával se, že intelektuální kapacita a schopnost porozumění se sníží, když lidé nebudou literaturu poslouchat a učit se ji z paměti. Nyní se objevuje obava, že tomu bude naopak – že něco ztratíme, když přestaneme číst a budeme literární díla poslouchat. Stále je tu přítomný předpoklad, že když se vzdáme starého způsobu, jak něco dělat, o něco přijdeme. Mnoho spisovatelů například odmítalo přestat psát rukou a začít používat psací stroj nebo počítač v dobré víře, že něco zásadního by bylo ztraceno (Irwin, 2009). V případě audioknih však nejde o náhradu tištěných knih, ale jejich doplnění.

⁵⁶ Filmové zpracování je ale tištěnému textu vzdálenější, nemá k němu stejný vztah jako audiokniha. Lze poslouchat audioknihu a pak přejít na čtení stejného textu v tištěné knize, zatímco u filmu toto možné není. (Irwin, 2009, s. 364)

Audioknihy mohou některé nesmělé čtenáře přivést ke čtení tištěného textu. Mohou pomoci dětem, které mají se čtením potíže, ale nejen jim. Všichni posluchači audioknih získávají poslechem správný vzor čtení a stejně jako čtením rozvíjejí fantazii a schopnost vyjadřování, rozšiřují si slovní zásobu. Poslech je také dobrý pro ty, kteří chtějí zároveň dělat něco jiného, např. poslouchají audioknihu, když si jdou zaběhat nebo když uklízejí, případně na cestách (Irwin, 2009). Poslech je běžně využíván při výuce cizích jazyků, je ale možné použít ho i při výuce jazyka mateřského pro rozvoj čtenářských dovedností (Best, 2020). Pro děti mají audioknihy jednu velkou výhodu – mohou je poslouchat ještě dřív, než se naučí číst natolik, aby si celou knihu dokázaly přečíst samy, jsou pro ně přístupné, mohou zlepšit jejich čtenářské dovednosti, také jim umožňují skrýt před ostatními, co čtou, což může být pro některé děti příjemné. Děti mohou poslouchat náročnější knihy, než jaké by si zvládly přečíst, a v neposlední řadě jsou audioknihy také zdrojem zábavy (*Why Audiobooks are Great for Kids*).

Audioknihy však nejsou náhradou společného čtení dětí a rodičů nebo prarodičů (Kratochvílová, 2010). Nabízejí se jako vhodný doplňkový zdroj k psaným textům. Audioknihu může pro své dítě namluvit také rodič, např. když s ním nemůže po nějakou dobu být, je pracovně někde daleko nebo žijí každý jinde. Ve Velké Británii existuje např. aplikace pro rodiče, kteří slouží v armádě. Mohou svým dětem namlouvat pohádky, které si pak děti pouští před spaním⁵⁷.

Nevýhodou audioknih je nemožnost psát si poznámky na okraj textu, což někteří čtenáři klasických knih dělají. Je ale možné, že v budoucnu budou audioknihy interaktivní a bude možné si nahrávat „poznámky“. Možná se čtenáři dočkají i multimediálních knih, které budou obsahovat jak tištěný text, tak jeho zvukovou verzi a případně i další materiály (Irwin, 2009; Larson, 2015). Taková audiokniha s multimediálním obsahem (vedle zvukového záznamu zahrnující také text a ilustrace) by byla *digitální multimediální audioknihou*, tj. *m-audioknihou* (Egidi & Furini, 2006). Možná se dočkáme i propojení digitálního textu a zvukové nahrávky. Takové multimediální knize se blíží např. román Jana Němce *Možnosti milostného románu*, jenž vyšel jako klasická tištěná kniha (2019), jako e-kniha (2019) i jako audiokniha (2020).

⁵⁷ Little Troopers Treasure. Dostupné z <https://soldierscharity.org/launch-new-bedtime-story-app-military-families-supported-10k-grant-abf-soldiers-charity/>;
<http://www.littletroopers.net/Treasures/>

Autor navíc sestavil *playlist s hudbou, která v této knize hraje* (Němec, 2019, s. 416) a kterou si zájemci mohou poslechnout na YouTube⁵⁸ nebo na Spotify⁵⁹ přímo k četbě.

V této kapitole jsme popsali různé aspekty, které do problematiky čtení a čtenářství přinášejí nové formy textu – e-knihy a audioknihy (považujeme-li poslech audioknih za čtení). Z mnohých výzkumů (Irwin, 2009; Picton, 2019; Picton & Clark, 2015) vyplývá, že jak čtení digitálních knih, tak poslech zvukové nahrávky mohou přivést ke čtení děti, které klasické tištěné knihy číst nechtějí nebo jim to připadá příliš náročné. Mohou také pomoci dětem, jež mají se čtením problémy nebo se teprve učí číst. Pro některé čtenáře je lákavé, že mají na výběr a mohou formy textu střídat, mohou podle potřeby nebo i podle nálady číst jak klasickou tištěnou knihu, tak její digitální verzi nebo si mohou poslechnout zvukové zpracování.

4.3. Časné čtenářství

Pojem časní čtenáři většinou označuje děti, které se naučily číst dřív, než začaly chodit do školy. V této kapitole nastíníme současný stav výzkumů týkajících se časného čtenářství jak v českém, tak zahraničním kontextu. Pokusíme se také o podrobnější definici tohoto pojmu.

4.3.1. Výzkumy časného čtenářství v českém kontextu

Téma časného čtenářství není v české odborné literatuře téměř zastoupeno. Ve druhé polovině 20. století se mu vedle svého výzkumu dyslexie věnoval Matějček (1995, 1997, 1999) a později Seidlová Málková (2017). Naopak v zahraniční, zejména anglofonní literatuře je výzkumů dostatek. Většina těchto studií však popisuje čtení v anglickém jazyce, v menší míře jsou dostupné i výzkumy týkající se jiných jazyků (finština, řečtina)⁶⁰, které cituje Seidlová Málková (2017). Vycházíme tedy z obecné definice pojmu časné čtenářství a pro účely této studie nerozlišujeme mezi jednotlivými jazyky a jejich rozdíly.

⁵⁸ *Možnosti milostného románu. Soundtrack k románu.*

Dostupné z <https://www.youtube.com/playlist?list=PL3elmK7vXeCkoG2n4Xs1087AxcLTVNlv->.

⁵⁹ *Možnosti milostného románu. Soundtrack k románu.*

Dostupné z <https://open.spotify.com/playlist/5QZ0NIU69956f3nyxaUu9H>

⁶⁰ Silven, M., Poskiparta, E., & Niemi, P. (2004). The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 96, 152–164.

Tafa, E., & Manolitis, G. (2008). A Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Readers. *Reading Research Quarterly*, (3)2, 165–185.

V českém kontextu zpracoval téma časného čtenářství **Zdeněk Matějček** (1995, 1997, 1999), který na něj nezáměrně narazil při výzkumu dyslexie a různých čtenářských obtíží. Pracoval jak s dětmi hyperlektickými, u nichž se schopnost dekódovat text bez porozumění pojila s poruchami autistického spektra nebo se sníženým intelektem, tak s dětmi, u nichž používá termín *druhá forma hyperlexie – mimořádně časní čtenáři* (Matějček, 1995). Podle něj je v tomto případě časně čtenářství spojeno s mimořádně rychlým intelektovým vývojem dítěte. V kontextu individuálních schopností pak není čtení vnímáno jako něco výjimečného, dítě v řadě ohledů působí a dosahuje podobných výsledků jako starší děti.

Matějček se tématu časného čtenářství věnoval podrobněji ve dvou výzkumech. Ve svém prvním výzkumu (Matějček, 1997) shromáždil údaje přibližně o sedmdesáti dětech, které se naučily samy číst před dosažením věku čtyř let. Matějček využil své dlouholeté poradenské praxe a inzerátů, na něž se mu řada rodičů časných čtenářů přihlásila. Tímto způsobem získal výzkumný vzorek 76 časných čtenářů, mezi nimiž výrazně převažovali chlapani (5:1). Zajímavé je, že stejně nerovnoměrné genderové rozložení zjistil Matějček u dětí s dyslexií, opět ve prospěch chlapců. Mezi deseti nejčasnějšími čtenáři nebyla dokonce ani jedna dívka. Výzkumný vzorek byl vysoce selektivní a nijak nevypovídá o výskytu časných čtenářů v populaci. Všechny tyto děti pocházely z rodin, kde měli rodiče vysokoškolské, případně středoškolské vzdělání. Pouze jedna rodina uvedla, že mají ještě jedno dítě, které je také časným čtenářem, ve všech ostatních rodinách se časní čtenáři ve svých schopnostech odlišovali od svých sourozenců a byl u nich patrný mimořádně rychlý intelektový vývoj, tyto děti také brzy dobře počítaly a měly zájmy typické pro starší děti. Celkově byly v době, kdy se začínaly učit číst, na úrovni školních začátečníků. Čtení tedy v tomto kontextu bylo zcela přirozené. Výjimečně se objevili časní čtenáři, u nichž bylo čtení nápadné oproti poměrně běžným projevům typickým pro věk dítěte. Časní čtenáři, které Matějček sledoval, měli akcelerovaný vývoj řeči, přičemž první slova se objevila nejčastěji ve věku kolem jednoho roku, nejčasnější údaj uvádí věk sedm měsíců. Ve věku osmnácti měsíců děti tvořily první věty a ve dvou letech měly bohatou a zralou řeč. Většina z nich začala projevovat zájem o psané texty kolem dvou let. Nejčasnějším doloženým rozpoznáním písmene bylo rozpoznání velkého tiskacího B na televizní obrazovce ve věku dvanáct měsíců.

Matějček zjistil, že děti si znalost písmen osvojují třemi základními způsoby. V prvním případě se děti zajímají o to, co je kde napsané. Ptají se rodičů „Co to je?“ a rodiče jim nejen přečtou daný nápis, ale také slovo vyhláskují a dítě si zapamatuje jednotlivé hlásky i grafickou podobou celého slova. Takto se děti naučily „číst“ např. nápis ROYAL na šicím stroji, CALEX na ledničce nebo HARDMUTH na tužce.

Druhou cestou k poznávání písmen byly abecední knížky, např. Ferdův slabikář, kde je uvedeno vždy velké tiskací písmeno a obrázek. Rodiče dětem četli z těchto knížek a vysvětlovali jim podle obrázků, na jakou hlásku slova začínají. Takto si děti brzy zapamatovaly písmena celé abecedy, a to většinou do svých tří let. Nejčasnější údaj uvádí věk 21 měsíců.

Třetím způsobem osvojování znalosti písmen bylo přímé seznámení s písmeny, např. na psacím stroji (v současné době spíše na počítači), na kalkulačce, na tapetách apod. Děti se ptaly rodičů na písmena a projevovaly zájem o další. U všech těchto přístupů se děti naučily chápat vztah hláska – písmeno podobně, jako rozumějí vztahu název – obrázek (např. v knížce). Hláska se pro dítě stává jménem písmene, *dítě je fascinováno objevem, že grafický znak má stálý zvukový korelát – pojímá jej jako jméno* (Matějček, 1995, s. 107). Stejně se časní čtenáři brzy naučili poznávat čísla, a to i několikanásobná (např. číslo domu nebo autobusu, čísla v kalendáři), aniž by uměli počítat. Stejně tak děti poznávaly písmena, ale nečetly slova ani slabiky. Často byli rodiče zaskočeni, že se dítě naučilo velmi rychle poznávat písmena, ale dál ve čtení nepokračovalo. Matějček (1997) uvádí, že děti přistupují k psanému slovu globálně, a aby mohly udělat další krok a naučit se číst, musí dojít k určitému vývoji ve schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Podněty globální povahy, jako jsou obrázky nebo lidské obličejy, jsou zpracovávány pravou hemisférou, zatímco levá hemisféra provádí sekvenční analýzu a je třeba spolupráce obou hemisfér, aby dítě dokázalo číst. Ve čtení se uplatňuje především syntéza – časní čtenáři většinou postupují tak, že vyjmenují všechna písmena (hláskují), počkají, až to dozní, a řeknou celé slovo. Pokud jim nedává smysl, zkusí to celé znovu. Tento postup je velmi blízký genetické metodě výuky čtení. Matějčkův výzkum (1997) ukázal, že děti s ranou schopností takové syntézy měly často v oblibě slovní hry (např. slovní fotbal), dovedly zapsat slova a rozkládat je na hlásky. Nejčasnější údaj o skládání písmen do slabik jsou dva roky, u většiny časných čtenářů se však tato schopnost neobjevuje dříve než ve věku tři a půl roku.

Dá se předpokládat, že stejný vývoj jako u časných čtenářů, ale v pomalejším tempu, se odehrává i ostatních dětí, a zároveň, že nedokonalá spolupráce obou hemisfér je hlavním problémem pro děti s dyslexií – naučí se dobře znát písmena, ale mají problém se zvukovou a zrakovou analýzou a syntézou.

Na tento svůj výzkum navázal Matějček o něco později dalším výzkumem (Matějček, 1999). Z předškolních dětí v mateřské škole, které jejich učitelky označily za časně čtenáře, vybral ty, jež přečetly za minutu aspoň padesát slov. Takových dětí bylo 12 z 85 nominovaných. Všichni byli chlapci, a to z rodin, kde oba rodiče měli vysokoškolské nebo středoškolské vzdělání. Matějček došel k závěru, že existuje vztah mezi akcelerovaným jazykovým vývojem dětí a podporujícím rodinným prostředím. To se prokázalo v obou jeho výzkumech (Matějček,

1997, 1999), stejně jako v řadě zahraničních výzkumů (např. Leahy & Fitzpatrick, 2017; Olson et al., 2006). V našem výzkumu také sledujeme rodinné zázemí časných čtenářů, abychom zjistili, zda bude tento závěr potvrzen, i když na málo početném vzorku.

V podstatě jedinou studií, která se zabývala časným čtenářstvím v českém kontextu v nedávné době, je výzkum gramotnostního profilu českých časných čtenářů, jenž vycházel z longitudinálního výzkumu *Enhancing Literacy Development in European Languages – ELDEL* a o němž podrobně pojednává **Seidlová Málková** (2017). Výzkum sledoval během tří let devět časných čtenářů od předškolního věku prostřednictvím úloh zaměřených na pregramotnost, časně čtení, psaní písmen a slov s tím, že děti řešily tyto úlohy v posledním ročníku mateřské školy a pak v prvním a druhém ročníku základní školy. Kontrolním vzorkem bylo devět stejně starých dětí, které však mezi časně čtenáře nepatřily. Závěry ukazují, že časní čtenáři dosahují lepších výsledků ve většině testovaných dovedností, tj. čtení a psaní písmen a slov, znalost písmen, fonemické uvědomování. Výběr respondentů vycházel z existujícího souboru dat získaného v rámci longitudinálního výzkumu rozvoje čtenářské gramotnosti. Byly využity také testové úlohy z tohoto výzkumu, což se ukázalo jako jisté omezení – nebylo možné použít jiné úlohy než tyto. Např. úlohy na čtení s porozuměním byly zařazeny až ve 2. ročníku základní školy, a nebylo je tak možné jako významný indikátor časného čtenářství použít již v mateřské škole. Časní čtenáři byli vybráni podle výsledků v rozsáhlejší výzkumu, nebylo třeba je speciálně vyhledávat. S každým dítětem bylo možné pracovat individuálně, při některých úlohách v malých skupinách.

4.3.2. Časně čtenářství v zahraničních výzkumech

Otázky týkající se časného čtenářství jsou zpracovány v řadě zahraničních odborných článků. Výzkumy v této oblasti probíhaly v posledních padesáti letech zejména na různých amerických univerzitách. Jednou z prvních, kdo upozornil na téma časného čtenářství, byla **Durkinová** (Durkin, 1966, cit. podle Cobb, 2014). Prováděla výzkum v 60. letech 20. století v Kalifornii a New York City. Ukázalo se, že ze zkoumaného souboru 9500 dětí prvního stupně byla 2 % dětí, které na začátku školní docházky uměly číst⁶¹. Přínosem této studie je, že upozornila na čtenářské dovednosti některých dětí předškolního věku.

⁶¹ Olson et al. (2006) uvádí, že těchto dětí je 1 %.

Na Durkinovou pak navázali další autoři, kteří se již cíleně věnovali časnému čtenářství jako samostatnému fenoménu. Jak se malé dítě naučí číst? Je možné ho to naučit? Jak se řada dětí naučí číst sama? Co mají tyto děti společného? Na tyto a další otázky dodnes hledají odpověď mnohé výzkumy (Cobb, 2014; Gross, 1999, 2006; Jones & Reutzell, 2015; Leahy & Fitzpatrick, 2017; Olson et al., 2006; Shaughnessy et al., 1994). Shodují se v tom, že na časně čtenářství má zásadní vliv rodinné prostředí a osobnost rodičů, zejména otců.

Většina výzkumů má však na mysli především matky, když mluví o rodičích, i když některé výzkumy potvrzují význam zapojení obou rodičů do čtenářských aktivit s dětmi (např. Duursma & Pan, 2011). V poslední době se objevují i výzkumy zaměřující se přímo na **vliv otců** na rozvoj čtenářství dětí a na jejich celkový rozumový rozvoj. Potvrzují, že otcové mají pozitivní vliv na rozvoj jazykových a čtenářských dovedností svých dětí, na jejich sociální zdatnost i lepší školní výsledky. Děti mají zároveň méně problémů s chováním (Clark, 2009; Sarkadi et al., 2008). Jen málo výzkumů však rozlišuje, zda jde o pozitivní vliv mužského prvku v rodině nebo prostě jen druhého rodiče. Výzkumy, které si všimají důležitosti otcovské postavy v rodině, uvádějí několik příčin. Jednou z nich je rozdílnost otcovské a mateřské mluvy, kdy otcové používají více abstraktních a pro dítě neznámých slov, čímž podporují spíše kognitivní rozvoj dítěte. Jazyková interakce dítěte s otcem je pro dítě náročnější a představuje pro něj větší výzvu (Le Chanu & Marcos, 1994), zatímco matčina mluva je pro dítě více srozumitelná, matky více opakují a vysvětlují slova a působí spíše na emoční rozvoj dítěte (Šulová, 2004). Zapojení otců do čtenářských aktivit v rodině může být méně viditelné než u matek, ale může to být tím, že otcové více vyhledávají spíše netradiční příležitosti pro rozvíjení čtenářských dovedností, např. čtení nápisů na ulici nebo různých letáků, psaní prstem do písku apod. Někteří otcové také využívají příležitosti spojené spíše s mužskými zájmy, např. čtení seznamu hráčů fotbalového týmu nebo nahrazování slov v dětské říkance názvy oblíbených fotbalových klubů (Clark, 2009; Morgan, Nutbrown, & Hannon, 2009). Pokud se zaměříme na otázku, kdo si s dítětem čte, jsou otcové až na třetím místě za matkami a učiteli. Za nimi následují sourozenci, kamarádi a prarodiče. Podobné pořadí je i v odpovědi na otázku, kdo dítě učil číst – otcové jsou na třetím místě, následují prarodiče, sourozenci a kamarádi (Clark & Foster, 2005).

Všechny tyto výzkumy shodně docházejí k závěru, že čtení dětem a s dětmi v rodinách je pro zdravý vývoj dětí mimořádně důležité. Ideální je zapojení obou rodičů s tím, že matka i otec mohou dítě obohatit jiným způsobem a dobře se tak doplňovat. Pro zvýšení zájmu chlapců

o čtení je také důležité zapojit více mužských čtenářských vzorů, nejen otců, ale také učitelů nebo známých osobností (Clark & Foster, 2005).

Zatímco v Termanově výzkumu stability nadání se jako důležitý faktor jeví vzdělání rodičů (Hříbková, 2009), Olsonová (Olson et al., 2006) uvádí, že podle různých výzkumů se v případě časného čtenářství souvislost se **sociekonomickým statusem rodiny** překvapivě neprokázala. Zaměstnání rodičů bylo různé a nepotvrdil se předpoklad, že by rodiče byli vždy ze vzdělanějších vrstev. Prokázalo se však, že rodiče nebo starší sourozenci v těchto rodinách čtou dětem každý den, někdy i vícekrát denně, zároveň jsou sami nadšenými čtenáři. Zároveň jsou děti více obklopeny materiály vedoucími ke čtení, zejména dětskými knihami, navštěvují často knihovnu apod. Rodiče s nimi tráví dostatek času, hrají a povídají si s nimi, čímž jsou jim jazykovým vzorem. Klíčovým faktorem je ochota rodičů reagovat na zájem dítěte o čtení a na jeho časovou dovednost čtení.

Cobbová (2014) cituje výzkum z Filadelfie (Neuman & Celano, 2006⁶²), který probíhal mezi dětmi z chudinských čtvrtí. V předškolních zařízeních četlo dokonce 11 % dětí, přestože jejich rodinné prostředí příliš podnětné nebylo a nikdo je ke čtení nevedl, ani jim nebyl vzorem svým kladným vztahem ke knihám. Tyto děti své rané čtenářské dovednosti pravděpodobně získaly díky podnětnému prostředí v kolektivním zařízení v interakci s vrstevníky i dospělými a díky dostupnosti vhodných motivujících materiálů a knih. Ukazuje se tedy, že zcela zásadním faktorem pro rozvoj časného čtenářství je **jazykově podnětné prostředí a dostatečná interakce s dospělými**, případně dalšími dětmi. Nutným předpokladem zároveň je, aby dítě dosáhlo určité zralosti (Leahy & Fitzpatrick, 2017).

Podle Cobbové (2014), jež sledovala 44 časných čtenářů v mateřské škole, se 11 % dětí naučilo číst úplně samo, polovině z nich pomohli rodiče, 23 % učitelé a ostatním dětem prarodiče nebo sourozenci. Opět se tedy potvrzuje významný vliv rodiny. Co se týká věku, ze sledovaných dětí se nejvíce z nich naučilo číst ve věku pěti (43 %) a čtyř let (39 %). Více než desetina dětí (11 %) uvádí, že se naučily číst ve třech letech. Pouze 7 % dětí nedokázalo uvést, od kdy umějí číst. Některé děti měly časový údaj spojený s nějakým výrokem svých rodičů, např. že rodiče dítě pochválili, jak je šikovné, když mu byly čtyři roky (Cobb, 2014, s. 90). Cobbová tyto údaje získávala přímo od dětí, s nimiž vedla rozhovory.

⁶² Neuman, S., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176–201.

Olsonová (Olson et al., 2006) uvádí, že v rámci svého výzkumu vedla rozhovory pouze s rodiči a že ani žádná ze studií, na něž odkazuje, nezkoumala názory a pohledy dětí na to, jak se naučily číst. Cobbová (2014) poukazuje na to, že abychom mohli lépe pochopit fenomén časného čtenářství, je třeba ptát se samotných časných čtenářů, tj. dětí předškolního věku, případně dětí na počátku školní docházky, nejen jejich rodičů nebo učitelů. Podle Cobbové (2012, 2014, 2016, 2017) jsou děti věrohodnými účastníky výzkumu, protože jestliže se v raném věku naučily číst, je velmi pravděpodobné, že budou také schopny tuto svou schopnost věrohodně reflektovat. Proto sama Cobbová vedla rozhovory s dětmi předškolního věku a podařilo se jí tak významně rozšířit pohled na časné čtenářství. Ve svém výzkumu časného čtenářství v mateřské škole (Cobb, 2014) ověřila, že kombinace výzkumných metod složená z rozhovorů s dětmi a z pozorování je nosná a využitelná v dalších výzkumech. I naše studie vychází z názoru, že děti kolem věku šesti let mohou být plnohodnotnými účastníky výzkumu, a proto jsou také jednou z použitých metod rozhovory s dětmi – časnými čtenáři.

4.3.3. Definice časného čtenářství

Podle Olsonové (Olson et al., 2006) neexistuje univerzální **definice časného čtenáře**. Uvádí však několik charakteristik, podle nichž je možné dítě za časného čtenáře považovat. Je to především schopnost **dekódování slov**. Druhým charakteristickým rysem je **porozumění přečtenému textu**. Právě to odlišuje časné čtenáře od hyperlektiků, kteří jsou schopni text dekodovat, ale bez porozumění tomu, co přečetli. Mnohé studie, na něž odkazuje Olsonová (Olson et al., 2006)⁶³, definují časné čtenářství jako schopnost předškolního dítěte bez jakékoli formální výuky čtení dekodovat text a následně čtenému porozumět v takové míře, jaká je obvyklá pro žáky druhého ročníku základní školy. Třetím rysem časných čtenářů jsou pak **neformální a nezáměrné instrukce pro čtení**, které časní čtenáři dostali od svých rodičů, sourozenců nebo učitelů v mateřských školách. Tyto děti se tak naučily číst ne proto, že by je to někdo záměrně učil, ale že uměly pokládat správné otázky a dostávaly na ně odpovědi. Aktivita tedy vycházela od dětí, které měly zájem seznámit se s písmeny a psaným textem a

⁶³ Plessas, G. P., & Oakes, C. R. (1964). Prereading experiences of selected early readers. *Reading Teacher*, 17, 241–245.

Stroebel, S., & Evans, J. (1988). Neuropsychological and environmental characteristics of early readers. *Journal of School Psychology*, 26, 243–252.

Thomas, B. (1984). Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders. *Child Development*, 55, 424–430.

postupně se naučily číst. Jejich dovednost číst s porozuměním tak není výsledkem záměrného působení dospělých, případně starších sourozenců, ale zájmu samotného dítěte.

Na základě uvedených zjištění můžeme časně čtenářství definovat jako **schopnost dítěte předškolního věku číst s porozuměním přiměřeně náročné texty, a to bez formální výuky čtení**. Závěry Cobbové (2014) ukazují, že na počátku školní docházky byla celkem 2 % dětí, které četly jednoduchá slova, 1 % dětí četlo i věty. Z těchto časných čtenářů bylo 11 % dětí, jež se naučily číst už ve 3 letech, 39 % ve 4 letech a 43 % v 5 letech. Údaj 1 % jako počet časných čtenářů uvádí také Olsonová (Olson et al., 2006). Z těchto údajů vyplývá, že časně čtenářství je opravdu výjimečný jev, který si však vyžaduje odbornou pozornost, aby i tyto děti dostaly ve škole potřebnou podporu a mohly se rozvíjet podle svých schopností.

4.3.4. Vývojový proces získávání časných čtenářských dovedností

Řada výzkumů se podle Olsonové (Olson et al., 2006)⁶⁴ zabývá tím, jaké jsou první projevy časného čtenářství, např. znalost písmen, fonemické uvědomování apod. Olsonová definuje na základě různých výzkumů⁶⁵ fáze procesu rozvoje emergentních čtenářských dovedností. Přehledně je uvádí tabulka 1.

⁶⁴ Olsonová cituje řadu výzkumů, např.:

Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453–485.

Snowling, M. J. (2002). Reading development and dyslexia. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of children cognitive development*, 21, 53–68.

⁶⁵ Podrobně uvádí dva výzkumy:

Lass, B. (1983). Portrait of my son as an early reader II. *Reading Teacher*, 43, 508–515.

Anbar, A. (1986). Reading acquisition of preschool children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 69–83.

Tabulka 1

Vývojový model získávání časných čtenářských dovedností

| Fáze získávání časných čtenářských dovedností |
|---|
| Zájem o knihy a jiné tištěné materiály jako o předmět hry |
| Poznávání písmen |
| Porozumění vztahu písmeno – hláska, slovo napsané a slovo vyslovené, vzájemné přiřazování |
| Čtení v oblíbené knize |
| Schopnost číst neznámá slova a neznámé knihy |
| Čtení pro radost |

Dítě vychází ze svého zájmu o knihy a při získávání čtenářských dovedností využívá znalosti svých oblíbených knih. To jsou většinou také první texty, které čte, spolu s různými nápisy. Mohou to být nápisy na ulici nebo texty na různých výrobcích, např. na krabici s oblíbenými cereáliemi. Později čte souvislé texty nejprve ve známé knize, později je schopno číst i texty neznámé. Čtení pro radost je jakýmsi završením celého vývoje získávání čtenářských dovedností. Děti přitom uplatňují řadu metakognitivních strategií, řeknou si o pomoc, dokáží si přečíst úsek textu znovu, navazují na to, co už znají, dokáží si samy vybrat, co si chtějí přečíst, některá obtížnější slova si přečtou nahlas apod. Olsonová uvádí, že by bylo vhodné provést další výzkumy a podrobněji sledovat proces časného čtení, aby bylo možné mu lépe porozumět a nabídnout praktická doporučení pro rodiče a učitele, případně připravit speciální programy pro děti (Olson et al., 2006).

5. Nadání

Problematika nadání je v současné době velmi aktuální a podle mnoha autorů má souvislost s časným čtenářstvím (Gross, 1999, 2006; Olson et al., 2006; Laznibatová, 2007). Proto se v následující kapitole budeme věnovat definici pojmu nadání, modelům nadání a způsobům vyhledávání nadaných dětí.

5.1. Pojmy nadání a talent

Nejprve je třeba vysvětlit pojem **nadání**. Často je používán jako synonymum ke slovu **talent**, ale někdy jsou tato dvě slova používána v odlišných významech. Za synonyma je považuje např. Hříbková (2009), která také uvádí výčet autorů, s nimiž tento názor sdílí (např. V. Dočkal, F. J. Mönks, E. J. Mason aj. – viz Hříbková, 2009, s. 41). Zmiňuje se také o tom, že k diferenciaci pojmů se přiklání méně autorů, např. Laznibatová nebo F. Gagné. Např. Pasch et al. (2005) používá pojem talent, jen pokud se týká dětí, naopak pojem nadání vyhrazuje pro dospělé. V obou případech je to ale potenciál, vlastnost, která je ovlivněna zkušenostmi a buduje se v průběhu času. Naopak Laznibatová (2007) používá pojem talent pro sportovní nebo uměleckou oblast (hudební, výtvarné, taneční umění). Jako nadání pak označuje rozumové schopnosti. Nadání dětí je obvykle chápáno jako rychlejší vývoj v porovnání s vrstevníky, zatímco u dospělých je to vysoká úroveň nějaké činnosti založená na mnohaleté usilovné práci v určité oblasti (Laznibatová, 2007).

Laznibatová (2007, s. 64) definuje nadání takto: *Nadání je (...) výsledkem vzájemného působení vnitřních dispozic, celkového osobnostního potenciálu, ale také komplexu sociálních a kulturních podmínek pro učení a podávání nadprůměrných výkonů*. Chápe tedy nadání jako potenciál i jeho využití za vhodných podmínek. S touto její definicí se ztotožňujeme i v tomto textu a ve shodě s Laznibatovou používáme také pojem *nadání*.

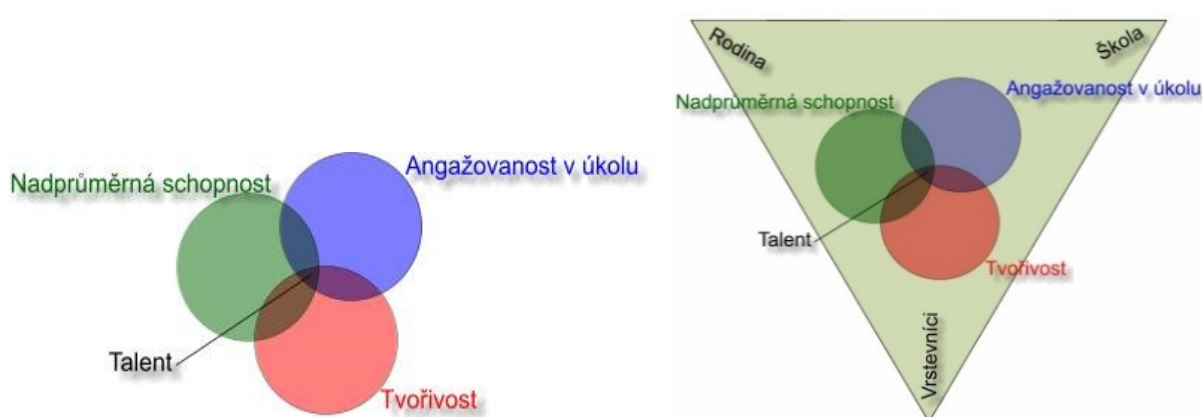
Podle staršího pojetí bylo nadání spojováno pouze s mimořádným intelektovým potenciálem. Jeho představitelem je především americký psycholog L. M. Terman, který v roce 1916 upravil Binetův inteligenční test na Stanford-Binetův test, na jehož základě vybíral vysoce inteligentní děti s IQ nad 140 do svého longitudinálního výzkumu. Ztotožňoval nadání s inteligencí, již považoval za dědičnou a za stabilní v průběhu života (Hříbková, 2009).

Dnes je však nadání považováno za komplexní jev zahrnující celou osobnost člověka. Koncept nadání není dán jen vysokou inteligencí, ale zahrnuje i tvořivost a schopnosti ve specifických oblastech. První formální definice, která **nadání** formulovala v tomto širším pojetí, byla definice *U. S. Office of Education Definition* z roku 1972. Legislativně zakotvila pojem nadaný a talentovaný žák ve federální legislativě USA, upozornila na specifické vzdělávací potřeby nadaných a zároveň iniciovala vznik speciálních vzdělávacích programů. Podle této definice jsou za nadané a talentované děti považovány ty, *kteří identifikuje kvalifikovaná osoba a které jsou díky svým výrazným předpokladům schopny podat výjimečný výkon. Jsou to děti, které potřebují diferencované vzdělávací programy a/nebo služby nad*

rámcem běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby mohly být přínosem sobě i společnosti (Portešová, 2009, s. 31). Zároveň jsou uvedeny oblasti, v nichž se nadání může projevit: obecná intelektová schopnost, specifická akademická schopnost, kreativní a produktivní myšlení, vůdcovská schopnost, umělecké a psychomotorické schopnosti. Tento výčet připomíná Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence, která zahrnuje osm oblastí, v nichž se projevuje nadání, a podle nich definuje osm inteligencí: lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální a přírodní (Gardner, 2018).

5.2. Modely nadání

Dále je třeba zmínit se také o nejznámějších **modelech nadání**, které vycházejí z osobnostního pojetí nadání. Většina autorů, kteří ve svých textech popisují nadání z teoretického hlediska, citují především tři autory – Renzulliho, Mönkse a Czeisela. Vycházíme především z podrobného popisu Laznibatové (2007), jež všechny tři jejich modely uvádí i s grafickým znázorněním, které též přebíráme (viz obrázek 3)⁶⁶. Podle Renzulliho tvoří nadání tři důležité komponenty – kromě vysokého potenciálu (nadprůměrných intelektových schopností) je to tvořivost a motivace (zaujetí pro úkol). Mönks k tomu přidává ještě vnější faktory, tj. vliv školy, rodiny a vrstevníků, především spolužáků dítěte.

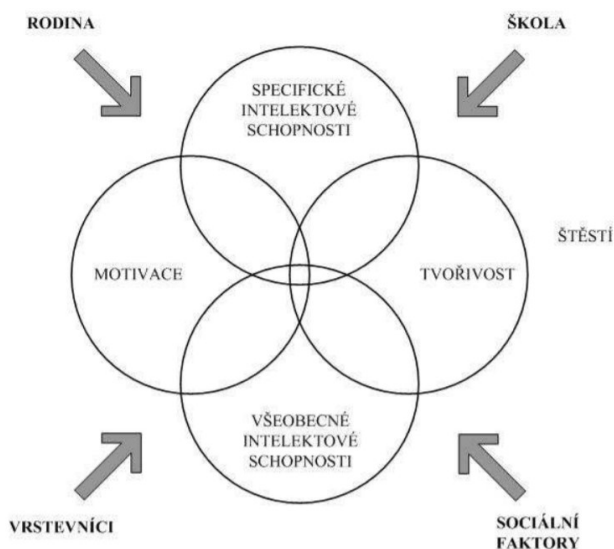


Obrázek 3

⁶⁶ Přeloženo do češtiny podle slovenské verze J. Laznibatové (2007).

Renzulliho a Mönksův model nadání⁶⁷

Czeisel tento model ještě rozpracoval, rozšířil ho o specifické a všeobecné intelektové schopnosti a doplnil faktor štěstí, který považuje za nutný předpoklad pro objevení, identifikaci a rozvoj nadání (Laznibatová, 2007). Jeho model je uveden na obrázku 4.



Obrázek 4

Czeiselův model nadání⁶⁸

V současnosti převládá multidimenzionální pojetí nadání, jež zahrnuje kromě vysoce rozvinutých intelektových schopností také další schopnosti ovlivňující průběh činnosti a její výsledky a také jejich rozvoj v interakci s okolím (Hříbková, 2009).

Z hlediska vzdělávací praxe nadaných dětí se nadání rozlišuje podle projevených výkonů. Pokud už dítě své mimořádné nadání projevilo a dosahuje mimořádných výsledků ve srovnání s vrstevníky, jde o manifestované nadání, obvykle spojované s dětmi staršího školního věku. Naopak u mladších dětí se většinou setkáváme s nadáním latentním, tj. zatím neprojeveným (Hříbková, 2009). S pojetím nadání souvisí také klíčová otázka identifikace nadaných dětí, o níž bude pojednáno dále.

⁶⁷ Zdroje obrázků: Renzulli: <https://www.nadanedeti.cz/domains/nadanedeti.cz/pro-psychology-spatne-znamky>
Mönks: <https://www.nadanedeti.cz/domains/nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani>

⁶⁸ Zdroj obrázku: Czeisel: podle Laznibatové (2007), s. 66

5.3. Stabilita nadání

Jednou z častých otázek týkajících se nadání je jeho stabilita v čase. Ukazuje se totiž, že ne ze všech nadaných dětí vyrostou nadaní dospělí. Označení „nadaný“ (nebo i naopak „žák s poruchou učení“ apod.) je zařazením dítěte do kategorie, jejíž hranice nejsou přesné, a navíc nemusí být ani trvalé. Dítě se nemusí projevovat stejně v šesti jako v šestnácti letech a není třeba hledat pro odlišné výsledky chybu v testech.

Tomuto problému se věnoval **Lewis Madison Terman** ve svém longitudinálním výzkumu, který byl zahájen v roce 1921 a trvá dodnes. Terman tehdy na základě inteligenčního testu vybral 1528 dětí z Kalifornie, jež pak sledoval během celého jejich života. Po Termanově smrti v roce 1956 převzala výzkum M. Odenová s předsevzetím, že bude výzkum pokračovat do té doby, dokud budou respondenti naživu. Termana zajímala rodina nadaných dětí, jejich zdraví, studium i pozdější kariéra, jejich zájmy i charakterové vlastnosti. Inteligenci považoval v podstatě za jediné kritérium nadání a přikláněl se k její vrozené determinaci. Terman předpokládal, že z geniálních dětí vyrostou geniální dospělí, což se však nestalo. Více než polovina z nich dokončila vysokou školu, ale řada z nich vykonávala v životě běžná povolání. Určujícím faktorem budoucího úspěchu bylo rodinné zázemí – vysokoškolské vzdělání rodičů a příslušnost ke střední nebo vyšší třídě. Ukázalo se tedy, že pro výrazný úspěch v nějaké oblasti v dospělosti mimořádná inteligence nestačí (Hříbková, 2009; Portešová, 2009). Gladwell (2009, s. 96) k tomu uvádí: *Je však smutnou pravdou Termanovy studie, že prakticky žádné geniální dítě ze slabého sociálního prostředí žádnou díru do světa neudělalo. (...) Chybělo jim to, co jsme jim mohli snadno dát, kdybychom jen bývali věděli, že to potřebují – prostředí, které by je dobře připravilo na život.*

Protože časné čtenářství bývá považováno za jeden ze znaků nadání, věnují se některé výzkumy testům čtení v různých časových obdobích s cílem sledovat vývoj nadání dětí (Mills & Jackson, 1990; Lohman & Korb, 2006). Čtení je jednou z oblastí, která se dá sledovat už v časném dětství a která dobře ukazuje kognitivní a vývojové prvky. Čtení je běžnou součástí života dítěte a dá se dobře sledovat a hodnotit. Proto může studium časného čtenářství pomoci porozumět některým aspektům časného vývoje a školního nadání dítěte. Jakmile se ale dítě naučí plyně číst, samotné čtení se stává méně důležitým a je třeba se zaměřit na porozumění čtenému, slovní zásobu a další jazykové dovednosti.

Mills a Jacksonová (Mills & Jackson, 1990) sledovali děti, které na konci předškolního období byly výjimečně napřed ve čtení, a porovnávali jejich vynikající výkony s pozdějšími

testy čtenářských dovedností ve věku kolem deseti let. Předpokládali, že tito časní čtenáři budou mít i nadále nejlepší porozumění čtenému. Použili běžné testy na slovní zásobu, pravopis, jazykové vyjadřování apod. Tyto děti dopadly v testu lépe než kontrolní skupina, ale jejich výsledky nebyly tak výborné jako při prvním testování. Asi polovina dětí si své nadání udržela. Testování ale probíhalo pokaždé v jiných podmínkách, druhé testy se dělaly odpoledne po vyučování nebo o víkendu, a tak děti mohly být unavené nebo nemusely být dostatečně motivované. Autoři výzkumu došli k závěru, že vývojovou stabilitu nadání není možné posuzovat na základě tohoto typu testu, a zároveň uvádějí, že je důležité si ujasnit, jaké dovednosti jsou relevantní pro výjimečné nadání ve čtení (např. zda mezi ně patří všechna pravopisná pravidla). Některé děti si své nadání udržely, z jiných se stali průměrní čtenáři, a naopak vynikajících výsledků dosáhly i děti, které mezi časně čtenáře nepatřily. To upozorňuje na skutečnost, že než testovat děti, jež už byly jednou označené za nadané, a k nim hledat kontrolní skupinu, by bylo vhodnější raději vybrat větší skupinu dětí, z níž některé budou vykazovat znaky nadání a jiné ne, ale testy se budou dělat vždy v této stejné skupině. Bude možné lépe sledovat vývoj všech zúčastněných dětí, i ti zpočátku méně úspěšní budou mít příležitost se zlepšit.

Je možné, že nadaní budou mít sice stále výborné výsledky, ale nebudou mezi úzkou skupinou nejlepších, protože se k nim přidají i další děti, které původně tak výborných výsledků nedosahovaly. To konkrétně dokládají Lohman a Korbová (Lohman & Korb, 2006), když uvádějí, že jen 35–40 % dětí, které byly mezi 3 % nejlepších ve třídě, bylo v této skupině i o pět let později. Zatímco tyto výzkumy (Mills & Jackson, 1990; Lohman & Korb, 2006) probíhaly ve Spojených státech, Stammová (Stamm, 2016) prováděla podobný výzkum ve Švýcarsku a sledovala děti, jež při vstupu do 1. třídy základní školy prokazovaly bez předchozí výuky akcelerované čtenářské a matematické dovednosti (tj. byly aspoň o půl roku napřed před školním kurikulem) a tyto jejich dovednosti byly považovány za projev nadání. Stejně děti při vstupu na střední školu byly stále mezi nejlepšími studenty ve třídě. Autorka dochází k závěru, že akcelerované čtenářské a matematické dovednosti mohou předpovídat budoucí projevy nadání, přičemž u dětí, které byly předčasnými čtenáři i počtáři zároveň, se projevilo mimořádné nadání charakterizované vysokou intelektovou kapacitou, zvědavostí, ale také výbornou pamětí, rychlým učením a užíváním účinných kognitivních strategií. Podobně i Jacksonová a Kearneyová potvrzují ve své práci zaměřené na vývoj nadání (Jackson & Kearney, 1995), že časně čtenářství je prediktorem nadání v pozdějších letech a zároveň že

podobně nadprůměrných výsledků mohou dosahovat i vysoce inteligentní studenti, kteří nebyli časnými čtenáři.

Lohman a Korbová (Lohman & Korb, 2006) na základě těchto závěrů doporučují, aby děti byly vybírány do specializovaných programů pro nadané na základě přístupu *average rule*, který vybírá žáky na základě průměru výsledků několika testů oproti přístupu *or rule*, kdy žák musí uspět aspoň v jednom ze dvou nebo více testů, případně *and rule*, kdy je potřeba získat vysoké výsledky ve všech testech (ve dvou nebo více). Za velmi důležité považují také *multiple assessment*, tj. nevybírat žáky na základě jednoho testování, ale kombinovat výsledky různých testů, sledovat nejen výsledky, ale i schopnosti žáků a brát v potaz i nominaci učitelů, kteří dítě dobře znají.

5.4. Identifikace nadání

V rámci inkluzivního vzdělávání by mělo být zajištěno odpovídající vzdělání všem dětem. Aby mohlo být vhodně rozvíjeno nadání nadaných a mimořádně nadaných žáků, je třeba je nejprve identifikovat, což má velký význam pro individualizaci vzdělávání, ať už v rámci integrace žáka v běžné třídě nebo pro jeho adekvátní zařazení do specializovaného programu (Čavojská et al., 2010).

Podle toho, jestli chápeme nadání jako potenciál, nebo jako již projevovaný výkon, liší se i proces identifikace. Hříbková (2009) rozlišuje pojmy **identifikace** a **výběr**, přičemž identifikaci chápe jako odhalování potenciálu dítěte, zatímco výběr je zaměřen na děti, které už nějaké nadání projevily (úspěchem v soutěži, vynikajícími školními výkony apod.). Identifikaci lze tedy chápat také jako vyhledávání dětí, které by splňovaly podmínky pro nějakou konkrétní vzdělávací nabídku, např. speciální program ve škole, kroužek, letní tábor aj. V praxi je častější výběr nadaných, zatímco identifikace v našich podmínkách probíhá výjimečně. V dalším textu však tato slova budeme používat jako synonyma, a to právě proto, že pro účely této práce jejich rozlišování nemá zásadní význam.

Hříbková (2009) popisuje dva základní přístupy k vyhledávání nadaných, přístup expertní a psychometrický. **Přístup expertní** vychází z konkrétní edukační nabídky nebo programu, a tak obsah i použité metody jsou určeny cíli a obsahem této nabídky. Vybírání jsou takoví žáci, u nichž se předpokládá, že úspěšnost v použitých identifikačních metodách zaručuje zároveň úspěch v dané nabídce. Tento přístup je používán při identifikaci různých typů

nadání včetně intelektového. Nadání je chápáno jako vyvíjející se expertnost, tj. že žák je schopen ve srovnání s ostatními žáky projít při získávání určitých dovedností nebo znalostí vývojovou křivkou učení od bodu „začátečník“ do bodu „expert“ rychleji. Cílem je dosažení vysoké, až mistrovské úrovně výkonu v určité oblasti, případně ve více oblastech.

Psychometrický přístup se soustřeďuje na potenciál dítěte, nejčastěji intelektový, jenž se dá „změřit“. Identifikace založená pouze na psychologických metodách nemůže ale poskytnout dostatečné informace o výkonech v konkrétní oblasti. Tento přístup se častěji používá u menších dětí, u nichž zatím není nadání výraznější v jedné oblasti jako ve starším školním věku.

Jak upozorňuje Hříbková (2009), výsledkem identifikace nejsou „srovnatelné“ populace nadaných vzhledem k tomu, že se používají různé metody, dává se důraz na různé komponenty nadání (např. výsledky inteligenčních testů, kreativita aj.) a vychází se z různých koncepcí nadání.

5.4.1. Přístupy k procesu identifikace nadání

Konkrétním příkladem propojení konceptu nadání s identifikačním modelem je **Renzulliho Model tří kruhů**. Vychází z předpokladu, že u nadaných jedinců se propojují tři skupiny schopností: nadprůměrný potenciál, zaujetí pro úkol a tvořivost, jak již bylo uvedeno výše v kapitole o modelech nadání. Rozvoj nadání je založen na tom, že nadprůměrné schopnosti jsou výchozím bodem identifikace, na něž pak navazují příležitosti pro rozvoj kreativity a zaujetí pro daný úkol. V praxi dochází k vytvoření *líně talentů* (*talent pool*), tj. studentů, kteří dostanou ve specializovaném programu příležitost zmíněné tři komponenty nadání uplatnit (Renzulli, 2008). Renzulli pro tento proces navrhuje několik kroků, které se příliš neliší od jiných identifikačních postupů. Předpokládá, že do líně se dostane přibližně 15 % studentů. Každá škola si pak může připravit vlastní program pro své studenty. Většinou bývá tato nabídka založena na obohacování a akceleraci učiva.

Chápeme-li nadání spíše jako potenciál než jako výkon, je třeba zde upozornit ještě na jednu Renzulliho (Renzulli & Reisová, 2008, s. 46) myšlenku, a to na jeho **model otáčivých dveří** (*Revolving door identification model*). Tento model umožňuje vstup do rozšiřujícího programu (ať už v rámci vyučování nebo v podobě mimoškolní aktivity) všem dětem, přičemž ti, kteří nároky nebudou zvládat, mohou z programu opět vystoupit – stejně jako vstupujeme do

otáčivých dveří a buď při otočení dveří postoupíme dál, nebo se vrátíme zpátky. Nikdo není předem vyloučen, dále však pokračují jen ti, kteří náročný program zvládnou (Sejvalová, 2004).

Většina autorů se shoduje v tom, že proces identifikace nadání by neměl být jednorázový, ale měl by zahrnovat více fází, a to jak subjektivních, tak objektivních. První fází bývá **nominace**, již řadíme k metodám subjektivním. Většinou jsou to rodiče, kdo si jako první všimne, že se dítě projevuje v některé oblasti netypicky ve srovnání se svými vrstevníky. Někteří rodiče reagují tak, že dítě v jeho zájmech podporují, jiní se však obávají, že když bude dítě příliš napřed, bude se později nudit ve škole (o tom se zmiňují např. Fořtík & Fořtíková, 2007; Laznibatová, 2007; Machů, 2005). Řada odborníků se shoduje na důležitosti časně identifikace nadání (Benito & Moro, 1999; Hříbková, 2009; Kaya, 2013; Laznibatová, 2007 aj.), Fořtíkovi (Fořtík & Fořtíková, 2007) dokonce upozorňují na to, že časná identifikace nadání může být dobrou prevencí pozdější školní podvýkonnosti. Proto je nominace někdy i v předškolním věku dítěte velmi důležitá. Někdy na projevy nadání u dítěte upozorní učitel, u starších dětí je možné použít i metodu posouzení spolužáky, kteří dítě znají i v jiných situacích než učitelé. To doporučuje např. Kaya (2013), protože se domnívá, že vrstevnická nominace může zachytit nadané děti, které nezachytí klasické inteligenční testy nebo si jejich nadání nepovšimne učitel, přičemž důvody mohou být různé, např. sociální znevýhodnění nebo nesmělost dítěte v komunikaci s dospělými. Kromě toho může vrstevnická nominace doplnit jiné metody. Opominout nelze ani autonominaci, tj. nominaci sebe sama (např. když se dítě samo přihlásí do nějaké soutěže).

Z objektivních metod se pak při identifikaci nadání u dětí používají metody pedagogické i psychologické. Z **metod pedagogických** jmenujme např. dotazníky, pozorování, analýzu školních prací a různých výtvorů dítěte, výsledky didaktických testů aj. Pro usnadnění pozorování nabízí *Metodická příručka pro vyhledávání nadaných žáků* (Čavojská et al., 2010) tři typy pozorovacích archů, jež učitelům usnadní pozorování projevů žákovy nadání v různých školních situacích.

5.4.2. Inteligenční testy a identifikace nadání

Významné místo mezi **metodami psychologickými** mají inteligenční testy, které např. Laznibatová (2007) považuje za základní podmínku jakéhokoli dalšího postupu při identifikaci intelektově nadaných dětí. Domnívá se však, že schopnost měřit inteligenci pomocí

intelligenčních testů dosáhla vrcholu a bude potřeba vyvinout nové metody, jež přesněji zhodnotí praktickou schopnost řešení problémů, motivaci, tvořivost apod. V počátcích zavádění intelligenčních testů byly jejich výsledky často přeceňovány a žák, který dosáhl hodnoty IQ vyšší než 130, byl pouze na základě tohoto údaje považován automaticky za mimořádně nadaného (Fořtík & Fořtíková, 2007). Postupně se však ukazovalo, že kromě inteligence je třeba zajímat se také o další projevy dítěte, o jeho pracovní a školní úspěšnost apod. Také Hříbková (2009) upozorňuje na to, že tyto testy by neměly být jediným identifikačním nástrojem, měly by být doplněny např. rozhovorem s dítětem, testy divergentního myšlení nebo testy kreativity.

5.4.3. Posuzovací škály chování jako metoda identifikace nadání

Důležitou součástí procesu identifikace nadání a zároveň jednou z poměrně jednoduchých metod jsou **posuzovací škály chování**. Jejich výhodou je, že je vyplňují nejčastěji učitelé a rodiče, tj. osoby, které dítě znají delší dobu a měly možnost ho sledovat v různých situacích. Tyto škály využívají zjištění z mnohých výzkumů, že určité charakteristiky jsou u nadaných dětí zjišťovány opakovaně a jsou pro ně považovány za typické. Položky pozorovacích škál se týkají učení, tvořivosti, motivace aj. Pro předškolní věk je základní metodou pozorování ve standardních situacích zaměřené na jemnou a hrubou motoriku a projevy v sociální oblasti i jiných oblastech. Z projevů dítěte v oblasti intelektové je výrazný zejména zájem dětí o čtení. Časné čtení bývá považováno za jednu z charakteristik nadaných dětí a za významný signál při posuzování intelektového potenciálu dítěte, i když samozřejmě ne jediný (např. Benito & Moro, 1999; Cobb, 2014; Čihounková, 2012; Laznibatová, 2007; Matějček, 1995; Shaughnessy et al., 1994). V zahraničí se používají různé posuzovací škály, na něž odkazuje Hříbková et al., (2018)⁶⁹. První z nich byla *Scale for rating behavioral characteristic of superior students* (Renzulli & Hartman, 1971), která vznikla na počátku 70. let 20. století a později byla modifikována, následovaly např. *Screening assessment for gifted elementary students* (Johnsen & Corn, 1992) nebo *GATES – Gifted and Talented Evaluation Scales* (Gilliam et al., 1996). Tato posuzovací škála je poměrně podrobná, protože sleduje

⁶⁹ Renzulli, J. S., & Hartman, R. K. (1971). Scale for rating behavioral characteristic of superior students. *Exceptional Children*, 38(3), 243–248.

Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (1992). *Screening assessment for gifted elementary students*. Austin, TX: PRO-ED.

Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales. A Norm-referenced procedure for identifying gifted and talented students*. Austin, TX: PRO-ED.

projevy dětí v oblastech intelektových, kreativních, specificky akademických, uměleckých a v oblasti řízení (Hříbková et al., 2018). Pro české prostředí byl v roce 2013 vytvořen soubor posuzovacích škál zařazený do screeningové baterie IDENA (Hříbková et al., 2018), o níž pojednáme dále.

5.4.4. Využití deskových her pro identifikaci a rozvoj nadání u dětí

Z vlastní pedagogické praxe s výukou nadaných a mimořádně nadaných žáků na 1. stupni základní školy máme velmi dobré zkušenosti s **deskovými hrami**. Nadané děti většinou zajímají a rády je hrají, přičemž zejména v logických hrách bývají velmi úspěšné, často vyhrávají i nad staršími dětmi. Zájem o šachy, logické a jiné deskové hry jako jeden ze znaků nadání uvádí mj. metodická příručka Výzkumného ústavu pedagogického s názvem *Vyhledáváme rozumově nadané žáky* (Čavojská et al., 2010). Mezinárodní organizace Mensa, která sdružuje osoby s IQ vyšším než 130 a která se také věnuje vyhledávání nadaných dětí a jejich podpoře, uvádí na svých webových stránkách⁷⁰ tipy na deskové a jiné hry vhodné pro rozvoj nadání. Podobné tipy najdeme i na stránkách mateřské organizace Mensa for Kids⁷¹. Reffel et al. (2015) doporučuje hry a hlavolamy především pro rozvoj kreativity nadaných dětí. Různé školy a organizace, např. Centrum nadání v Praze⁷², pořádají kroužky zábavné logiky, kde také deskové hry a hlavolamy využívají.

Že jsou hry vhodné pro rozvoj nadání, uvádí dále např. Vávrová (2019), která se dlouhodobě věnuje práci s nadanými dětmi a s využitím her má dobré zkušenosti. Navíc vnímá hry jako vhodný prostředek k rozvoji kompetencí podle RVP, např. kompetence k učení – žák se učí plánovat, vyhledává potřebné informace, experimentuje, operuje nejen s obecně užívanými termíny, ale také se znaky a symboly. Právě v řadě her se objevují symboly, hry mívají různé hrací kameny nebo karty. Vávrová (2019) v tomto směru vyzdvihuje především šifry, které propojují různé oblasti vzdělávání. Díky hrám se žáci učí rozumět různým typům záznamů a obrazových materiálů, učí se formulovat své myšlenky a komunikovat se spoluhráči, tj. rozvíjí kompetenci komunikativní. Podobně bychom mohli uvádět příklady, jak hry přispívají k rozvoji kompetence sociální a personální, občanské i pracovní (RVP ZV, 2021). Hry se podílejí jak na samotném vzdělávání, tak i na rozvoji morálně volných vlastností. U

⁷⁰ <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=tipy--hry>

⁷¹ <https://www.mensaforkids.org/?Keywords=games&display=search&newSearch=true&noCache=1>

⁷² <http://www.centrumnadani.cz/krouzek-zabavne-logiky.html>

nadaných dětí je potřeba zaměřit se také na kompetence, jež souvisejí spíše s rozvojem osobnosti. Díky svému nadání jsou děti většinou zvědavé, s chutí vyhledávají a řeší problémy, bohužel na druhou stranu se často spokojí jen s jedním řešením nebo se vzdávají při neúspěchu (Vávrová, 2019).

Vhodné jsou zejména tzv. *smart games*, tj. hry, které se podobají hlavolamům, často jsou určeny jen pro jednoho hráče a náročnost jejich zadání se stupňuje. Děti se během hry učí strategie nutné pro řešení dalších úrovní. Hry tedy vyžadují i určitou trpělivost. Pokud hráč začne zadání přeskakovat, velmi brzy se dostane do situace, že si dál neví rady. Pokud ale vytrvá a řeší postupně všechna zadání, většinou se dostane mnohem dál. Využívá totiž zkušenosti z předchozích úloh a používá je při dalším uvažování. Tyto hry rozvíjejí různé kognitivní, jazykové i sociální dovednosti. Děti se učí, že skrze hru a soustředění mohou rozvíjet své schopnosti k řešení komplexních problémů, a také to zvyšuje jejich sebedůvěru. Podle britských autorů konceptu *Smartgames*⁷³ je učení se skrze hry jedním z nejvýznamnějších prvků pro rozvoj dítěte. *Smartgames* nabízí logické hry s několika úrovněmi, které jsou určeny především dětem, ale také dospělým. Zadání ke hře bývá několik desítek a bývají uvedena v sešitě, v němž hráči najdou také správná řešení. Jednotlivá zadání jsou rozdělena do více úrovní podle náročnosti, obvykle *starter – junior – expert – master*⁷⁴. V České republice vydává tyto „chytré hry“ vydavatelství Mindok⁷⁵. Na principu *smart games* je založena i hra Meta Forms, kterou jsme se rozhodli využít v našem výzkumu a o níž podrobněji pojednáme v metodologické části práce.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

6. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

6.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je přispět k rozšíření povědomí o problematice časného čtenářství a hledat odpovědi na výzkumné otázky formulované níže. K tomu bylo použito kvalitativních metod výzkumu, o nichž bude podrobně pojednáno v metodologické kapitole, stejně jako o

⁷³ Dostupné z <https://www.smartgames.eu/uk/play-learn>

⁷⁴ Tato označení v angličtině se používají i v českém vydání těchto her.

⁷⁵ Dostupné z <https://mindok.cz/hry/smart-hry/>

způsobu analýzy získaných dat. Během dvou školních roků jsme získávali potřebná data, sledovali jsme časné čtenáře na úplném počátku jejich školní docházky a spolupracovali jsme s jejich učiteli, kteří nám umožnili ve svých třídách realizovat zkoušky čtení s porozuměním nejen u časných čtenářů, ale u všech žáků. Měli jsme tak možnost porovnat úroveň počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů ve srovnání s jejich spolužáky, kteří se teprve začínali učit číst. Zároveň jsme provedli odhad nadání těchto dětí a snažili jsme se postihnout souvislost časného čtenářství s rozumovým nadáním.

Vycházeli jsme z publikovaných závěrů řady především zahraničních výzkumů, ale též výzkumů dostupných v českém kontextu (Matějček, 1997, 1999; Seidlová Málková, 2017), v nichž se opakovaně objevuje téma podnětného rodinného zázemí časných čtenářů a vztah časných čtenářských dovedností a rozumového nadání (např. Olson et al., 2006, Shaughnessy et al., 1994). V našem výzkumu se budeme těmito otázkami také zabývat, protože se ukazují jako zásadní.

Seidlová Málková (2017) sledovala u dětí rozvoj dovednosti čtení slov od předškolního věku až po 2. ročník základní školy. Rámec výzkumu neumožňoval zadat test čtení s porozuměním dětem dříve než ve 2. ročníku, což sama autorka považuje za limitující. Náš výzkum klade důraz na čtení s porozuměním, a proto tuto dovednost sleduje u dětí od začátku 1. ročníku a využívá ji také pro výběr respondentů.

Závěry vzešlé z tohoto výzkumu by mohly být jak východiskem pro další, podrobnější výzkumy, tak inspirací pro učitele prvních ročníků základní školy při práci s dětmi, které se naučily číst dřív, než začaly chodit do školy.

6.2. Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly formulovány na základě studia odborné literatury, cílů disertační práce a stanovených východisek:

1. Jak se rozvíjí počáteční čtenářská gramotnost dětí, které přicházejí do školy se znalostí čtení?
2. Jaké jsou vhodné aktivity pro časné čtenáře v 1. ročníku základní školy? Jak udržet jejich motivaci?
3. Jak a kdy se tyto děti naučily číst? Naučily se to samy, nebo je to někdo naučil?
4. Jaké je rodinné zázemí časných čtenářů?
5. Jaká je souvislost časného čtení a rozumového nadání dítěte?

První dvě otázky se týkají práce učitelů a jejich výchovně vzdělávacího působení na žáky, třetí otázka se soustředí na dítě a na jeho čtenářské počátky a souvisí s následující otázkou zaměřenou na rodinné zázemí dítěte. Poslední otázka propojuje problematiku časného čtenářství s rozumovým nadáním. Na tyto otázky se pokusíme odpovědět jednak s využitím informací přímo od dětí a jejich rodičů, jednak z výsledků diagnostických zkoušek čtení, z pozorování práce učitelů v hodinách čtení a z analýzy prací žáků.

7. Časový harmonogram výzkumu

Výzkum byl realizován během dvou po sobě následujících školních roků v několika pražských základních školách. Třetí školní rok byl věnován analýze dat a zpracování výsledků výzkumu.

7.1. Školní rok 2018–2019

V červnu 2018 jsme **oslovili několik učitelů** z různých pražských škol, s nimiž jsme spolupracovali už v minulosti, a požádali je o spolupráci. Buď se pak do výzkumu zapojili oni sami, nebo jejich kolegové. Díky tomu se nám podařilo získat pro spolupráci na výzkumu šest učitelů ze čtyř základních škol v Praze. Kromě nich bylo ještě dalších pět učitelek, jež se chtěly zapojit jen do první části výzkumu, tj. do skupinové aktivity, jejímž cílem bylo v 1. třídách vyhledat děti, které už umí přečíst s porozuměním krátký text.

Následně jsme s prosbou o spolupráci **oslovili rodiče** jedenácti dětí, které se v první fázi výzkumu projeví jako časní čtenáři. Kritériem výběru byla prokázaná dovednost přečíst krátký text s porozuměním a předpoklad souhlasu rodičů. Z jedenácti oslovených rodičů devět souhlasilo s účastí na výzkumu, jež potvrdili podpisem informovaného souhlasu.

Od října 2018 do června 2019 jsme pravidelně jednou měsíčně navštěvovali těchto šest tříd a **sledovali práci učitelů s dětmi**. Měli jsme také možnost ve třídách realizovat některé **testové úlohy** potřebné pro náš výzkum, a především sledovat časné čtenáře v jejich školní práci.

V září a říjnu 2018 byly provedeny úvodní polostrukturované **rozhovory** s dětmi a jejich rodiči. Učitelé vyplňovali krátký dotazník zaměřený na jejich vzdělání, praxi a metody používané při práci s dětmi. Dále následovaly rozhovory s rodiči v lednu 2019 a s učiteli, dětmi

a rodiči v dubnu 2019. V průběhu školního roku byly také vedeny krátké nestrukturované rozhovory s dětmi a učiteli během pozorování ve třídách.

Na konci školního roku, tj. v červnu 2019, jsme se obrátili na rodiče s prosbou o odpovědi na dvě otázky, a to formou e-mailu. Někteří rodiče v červnu neodpověděli, ale zaslali nám pak své odpovědi v září 2019, tj. na počátku dalšího školního roku, kdy jejich dítě nastupovalo do 2. třídy.

Na jaře 2019 jsme ve třídách provedli **orientační test nadání** pomocí hry Meta Forms. Zároveň jsme využili testovací škálu IDENA, na jejíž otázky odpovídali učitelé a rodiče dětí. Na základě zjištěných dat jsme vybrali čtyři děti, u nichž byly zaznamenány projevy nadání nebo mimořádného nadání.

V červnu 2019 jsme ve třídách provedli **diagnostickou zkoušku čtení**, jež nám umožnila sledovat, jaká je úroveň čtenářských dovedností časných čtenářů v porovnání s ostatními dětmi ve třídě.

Na konci školního roku 2018–2019 jsme požádali rodiče a učitele dětí, u nichž byly zaznamenány projevy nadání nebo mimořádného nadání, o spolupráci i pro **další školní rok**, s čímž všichni souhlasili. Ve školním roce 2019–2020 pokračovala tedy spolupráce už jen se čtyřmi dětmi, rodiči a učiteli.

7.2. Školní rok 2019–2020

Od září 2019 do března 2020 jsme pokračovali v návštěvách tříd, pozorování práce učitelů i dětí. Do výzkumu byly zapojeny čtyři děti a jejich učitelky. V pololetí jsme vedli krátký polostrukturovaný **rozhovor s učiteli**, přičemž nás zajímaly především projevy nadání časných čtenářů v 1. pololetí 2. třídy a rozvoj jejich čtenářských dovedností. Zároveň jsme v září 2019 zopakovali v jedné ze sledovaných škol orientační zkoušku čtení, abychom ověřili její reliabilitu.

Na konci prvního pololetí, tj. na přelomu ledna a února 2020, jsme ve třídách provedli další **diagnostickou zkoušku čtení**.

Měli jsme v úmyslu navštěvovat třídy a provádět pozorování ve výuce až do června 2020, kdy jsme chtěli výzkum ukončit. V březnu 2020 však došlo k uzavření škol z důvodu pandemie koronavirového onemocnění Covid 19 a spolupráce se všemi účastníky výzkumu byla nečekaně **ukončena**. Učitelé hledali způsob, jak realizovat distanční výuku, a spolupráce na výzkumu se v danou dobu zdála příliš komplikovaná.

V tomto školním roce jsme dokončili přepisy rozhovorů, které jsme prováděli průběžně, a provedli jsme třídění záznamů z pozorování.

7.3. Školní rok 2020–2021

V tomto školním roce proběhla analýza rozhovorů pomocí programu MAXQDA a analýza záznamů z pozorování a obrazové dokumentace, jež byla prováděna průběžně během pozorování ve třídách.

8. Metody výzkumu

V této kapitole popíšeme, jaké metody jsme použili v našem výzkumu časného čtenářství. Prvním úkolem bylo vyhledání potřebného počtu respondentů. K tomu jsme v několika třídách 1. ročníku ZŠ využili skupinovou aktivitu, vytvořenou speciálně za tímto účelem, což můžeme označit za první fázi výzkumu. Děti, které byly identifikovány jako časní čtenáři, se staly účastníky druhé části výzkumu, a to spolu se svými rodiči a učiteli. Jako výzkumné metody byly využity především metody pozorování, rozhovoru a analýza dokumentů. Zároveň jsme během školního roku 2018–2019 chtěli posoudit míru nadání těchto dětí, k čemuž jsme využili dva nástroje – pozorovací škálu IDENA (Hříbková et al., 2018) a deskovou hru Meta Forms.

V této kapitole popíšeme nejprve běžně používané metody kvalitativního výzkumu (pozorování, rozhovor, analýza dokumentů) a poté dvě metody pro identifikaci nadání (IDENA, Meta Forms). Popis metody identifikující časně čtenáře na počátku školní docházky bude zároveň kapitolou popisující první fázi výzkumu, tj. vyhledání časných čtenářů, u nichž budeme dále sledovat rozvoj jejich počáteční čtenářské gramotnosti s využitím dříve představených metod.

8.1. Pozorování

Pozorování bylo uplatněno jak v první části výzkumu (pozorování reakcí dětí během skupinové aktivity ve třídě), tak i v jeho druhé části (především pozorování hodin čtení v několika třídách 1. ročníku základní školy).

Pozorování je v kvalitativním výzkumu typickou metodou sběru dat. Aby pozorovatel nepůsobil v daném prostředí rušivě, měl by si nejprve získat důvěru osob, s nimiž se bude během pozorování setkávat (Gavora, 2010). U dětí na počátku školní docházky je to velmi důležité, protože by neměl být narušen obvyklý průběh vyučovacích hodin a děti by měly reagovat tak, jak jsou zvyklé. Díky tomu, že jsme třídy navštěvovali pravidelně po dobu celého školního roku, podařilo se nám s dětmi i jejich učiteli navázat bližší vztah a mohli jsme sledovat vše, co bylo pro náš výzkum důležité.

Pozorování jsme prováděli zpočátku v roli úplného pozorovatele, který se dění ve třídě nijak neúčastní, ale během výzkumu jsme se postupně stávali i „pozorovatelem jako účastníkem“ a někdy i „účastníkem pozorovatelem“ díky tomu, že děti si na naše návštěvy ve třídě postupně zvykly. Na konci školního roku 2018–2019 jsme měli možnost ve třídách realizovat diagnostickou zkoušku čtení, všichni učitelé zapojení do výzkumu nám umožnili vyměnit si na hodinu role – oni se stali pozorovateli a my naopak účastníky. (Rozdělení rolí při pozorování podle míry zapojení pozorovatele uvádíme podle Hendla, 2016.)

Záznam dat z pozorování byl prováděn formou poznámek přímo během pozorování, přičemž tyto ručně psané poznámky byly pak doplněny obrazovou dokumentací (fotografiemi) a komentáři, které nebylo možné z časových důvodů zaznamenat přímo v průběhu pozorování.

8.2. Rozhovory

Rozhovor je nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se především pojem *hloubkový rozhovor*, který lze definovat jako *nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek* (Švaříček et al., 2014, s. 159). Umožňuje zachytit v přirozené podobě výpovědi účastníků výzkumu. Hloubkový rozhovor může být polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem daných otázek, které mohou být v průběhu rozhovoru doplněny dalšími tématy, naproti tomu rozhovor nestrukturovaný používá otázky, jež vznikají přímo v průběhu rozhovoru, a výzkumník tak může ihned reagovat na odpovědi

účastníka výzkumu a pokládat další otázky. Někteří autoři (např. Gavora, 2010) uvádějí ještě jeden typ rozhovoru, a to rozhovor strukturovaný, jenž je však spíše ústně realizovaným dotazníkem, protože otázky jsou předem pevně dané. Hendl (2016) dodává, že strukturovaný rozhovor je vhodný tam, kde je potřeba minimalizovat variaci otázek, aby data získaná v jednotlivých rozhovorech nebyla výrazně strukturně rozdílná. Je třeba zmínit se ještě o rozhovorech neformálních, které vznikají v přirozeném kontextu setkávání s účastníky výzkumu. Otázky nejsou předem připraveny, vycházejí přímo z dané situace (Hendl, 2016).

V našem výzkumu byly rozhovory významnou metodou sběru dat, a to jak rozhovory hloubkové, tak neformální. Vedli jsme nejprve úvodní rozhovory na začátku školního roku 2018–2019, dále průběžné rozhovory během školního roku, a to s dětmi (časnými čtenáři), jejich rodiči i učiteli. Úvodní rozhovor byl polostrukturovaný s otevřenými otázkami. Během výzkumu pak byl tento typ rozhovoru ještě několikrát zopakován, ale zároveň probíhaly také nestrukturované a neformální rozhovory, a to především s učiteli a dětmi během pozorování ve třídách. Ukázky z rozhovorů s dětmi, rodiči a učiteli jsou uvedeny v příloze 1–3.

Otázky z úvodního rozhovoru pro děti byly inspirovány prací Cobbové (2014), která pětiletým dětem v mateřské škole pokládala otázky týkající se čtení. Naše otázky byly téměř totožné s otázkami Cobbové, ptaly se na to, kdy se dítě naučilo číst, jak se to naučilo, jestli si pamatuje, zda se naučilo číst samo, nebo jestli ho to někdo naučil. Zajímalo nás také, jestli už dítě přečetlo nějakou knížku samo, jestli má svou oblíbenou knížku a co by doporučilo ke čtení ostatním. Doplňili jsme ještě otázku na zájmy dítěte a na to, co ho baví ve škole. Úplné znění otázek ze všech rozhovorů je uvedeno v příloze 4–11.

V září 2018 byl proveden výběr respondentů. Devět dětí – časných čtenářů – a jejich rodičů souhlasilo s účastí ve výzkumu. Úvodní rozhovory byly vedeny v září a říjnu 2018 jak s rodiči (většinou matkami), tak s dětmi. Někdy byli rodiče rozhovoru s dětmi přítomni, někdy ne. Děti většinou u rozhovoru s rodiči nebyly.

Rodičům jsme kladli podobné otázky jako dětem, ale zajímalo nás také, kdo žije ve společné domácnosti, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, jak častý je kontakt dítěte s prarodiči a zda si s nimi čtou, sledovali jsme také společné čtení rodičů s dětmi.

V pololetí 1. ročníku jsme vedli krátký polostrukturovaný rozhovor s rodiči, v němž jsme jim položili jen dvě otázky:

*1) Podle čeho jste vybírali školu pro své dítě? (Zvláště není-li to spádová škola.)
Naplnuje zatím škola Vaše očekávání, s nimiž jste do ní v září se svým dítětem přišli?*

2) *Jak se podle Vás během 1. pololetí vyvíjela znalost čtení Vašeho dítěte, které už před vstupem do školy určitou znalost čtení mělo? Vidíte nějakou změnu v jeho motivaci ke čtení?*

Vzhledem k tomu, že většina rodičů už si neudělala čas na osobní setkání, byl tento rozhovor veden s některými z nich pouze e-mailovou formou. Na konci školního roku už touto formou odpovídali všichni, někteří odpovědi zaslali až po prázdninách. V tomto posledním rozhovoru už jsme rodičům položili jen jednu obsáhlejší otázku, která byla zaměřena na shrnutí celého školního roku:

Chtěli bychom Vás poprosit o krátké ohlédnutí za 1. třídou v souvislosti s čtenářstvím. Vaše dítě přišlo do školy už s určitou znalostí čtení. Jak vnímáte jeho rozvoj v této oblasti? A jak se během 1. třídy rozvíjela jeho motivace ke čtení?

Učitelé vyplňovali na začátku školního roku stručný informační dotazník o svém vzdělání, délce praxe apod. (Dotazník je uveden v příloze 12.) Vedli jsme s nimi hloubkový polostrukturovaný rozhovor v pololetí 1. ročníku a také řadu nestrukturovaných rozhovorů během celého školního roku ve dnech, kdy jsme byli přítomni v jejich třídě a prováděli jsme pozorování dětí při výuce. Při hloubkovém rozhovoru jsme učitelům kladli podobné otázky jako rodičům na počátku školního roku (jakou mají zkušenost se čtením před spaním, jestli chodí do knihovny, jaké knihy rádi čtou, jestli čtou také e-knihy apod.) a také jsme se zajímali o jejich přístup ke čtení jako ke školnímu předmětu. Ptali jsme se, zdali zařazují do výuky dílnu čtení, jestli vedou děti k záznamům četby a zda jim dávají seznam knih doporučených ke čtení, jaké mají zkušenosti s časnými čtenáři aj.

Několik dětí, které během 1. ročníku projevovaly mimořádné nadání, jsme sledovali ještě během 1. pololetí 2. ročníku. Jejich učitelé jsme se v pololetí ptali, jak se rozvíjejí čtenářské dovednosti těchto dětí v současné době a jestli je učitelky vnímají jako nadané, případně jak se toto nadání projevuje.

8.3. Analýza dokumentů

Třetí hlavní metodou sběru dat byla analýza dokumentů. Tato analýza nám umožnila doplnit data získaná rozhovory a pozorováním. *V dokumentech se projevují osobní nebo skupinové vědomé nebo nevědomé postoje, hodnoty a ideje. (...) Za dokumenty se mohou obecně považovat veškeré stopy lidské existence* (Hendl, 2016, s. 134). Výhoda dokumentů spočívá především v tom, že informace v nich obsažené nejsou ovlivněny subjektivitou

výzkumníka, což se může stát u rozhovorů a pozorování. Výzkumníková subjektivita se může odrazit ve výběru dokumentů, ne však v jejich obsahu. V našem výzkumu jsme dokumenty využívali především jako doplnění nebo verifikaci platnosti poznatků, které jsme získali pozorováním a z rozhovorů. Pokusili jsme se analyzovat různé dokumenty, jež jsme měli k dispozici a o nichž jsme se domnívali, že nám mohou pomoci formulovat odpovědi na výzkumné otázky. Byly to především práce dětí – pracovní listy, pracovní sešity, záznamy četby, kulturní deníky. Ale také vlastní tvorba dětí nebo i výzdoba třídy a materiály, jež nám poskytli učitelé (např. metodika výuky čtení genetickou metodou). To vše nám umožnilo doplnit informace získané jinými metodami. Ukázky některých analyzovaných dokumentů budou uváděny průběžně v dalším textu podle témat, k nimž se vztahují.

8.4. Testovací nástroj IDENA jako metoda identifikace nadání

Učitelé nemají možnost pracovat s psychologickými diagnostickými nástroji, ale potřebují doplnit běžně používané postupy pro identifikaci nadání ve škole, jako je především pozorování dítěte ve třídě, výsledky didaktických testů a soutěží, známky, rozbor portfolia apod. Na základě informací z více zdrojů s použitím různých metod může být pak dítě, které se jeví jako nadané, doporučeno do pedagogicko-psychologické poradny k potvrzení nadání (Hříbková et al., 2018).

Jedním z nástrojů určených pro učitele je screeningová baterie IDENA (Hříbková et al., 2018), jež obsahuje sedm souborů posuzovacích škál a dva didaktické testy, přičemž použití tohoto nástroje je omezeno kvalifikačními požadavky na hodnotitele, jenž musí mít magisterský titul v oboru učitelství, speciální pedagogiky nebo psychologie. Cílem je usnadnit učitelům identifikaci nadaných žáků na základní škole a poskytnout jim nástroj pro přesnější posuzování projevů nadání – zaměřit jejich pozornost na ty projevy a charakteristiky, které s nadáním souvisejí, zvýšit tedy objektivitu posuzování. Pro učitele 1. stupně je určena *Posuzovací škála pro žáky 1. a 2. ročníků*, která je zaměřena na zvládání trivia a na charakteristiky poznávání u žáka včetně několika emočně-sociálních charakteristik, a *Posuzovací škála pro žáky 3. až 5. ročníků*, jejím hlavním obsahem jsou charakteristiky učení, motivace k učení a řešení problémů. Pro učitele 2. stupně jsou určeny úžeji zaměřené škály pro 8. a 9. ročník, a to v předmětech český jazyk, matematika, fyzika, chemie a biologie.

Východiskem posuzovacích škál IDENA je osobnostně-vývojový a sociálně-kulturní přístup ovlivněný také teorií mnohočetné inteligence amerického psychologa Howarda Gardnera (Gardner, 2018). Výchozí definicí pro tyto škály se stala multidimenzionální definice, jež chápe nadání jako *potenciál, který vzniká díky specifické interakci kognitivních a dalších osobnostních charakteristik s různými vývojovými oblastmi a podmínkami prostředí, jež na ně působí* (Hříbková et al., 2018, s. 17). To dítěti umožňuje podávat výkony překračující svou kvalitou nebo kvantitou kritéria pro jeho věk. Autoři dodávají, že neoddělitelnou součástí nadání je tvořivost.

Proces identifikace nadání na počátku školní docházky pracuje především s pravděpodobností, protože nadání v tomto věku nelze spolehlivě odlišit od akcelerace ve vývoji dítěte, velký vliv má také rodinné prostředí, které na dítě působí. Nadání v tomto období je považováno za latentní, nemusí se ještě příliš projevovat a učitel si ho tak nemusí všimnout. Charakteristiky uvedené v pozorovací škále pomáhají učiteli odhadnout nadání i tehdy, když ze školních výkonů dítěte není na první pohled zřejmé. První část škály se týká trivia, popisuje kognitivní charakteristiky a projevy, tj. nadání a tvořivost v oblasti čtení, psaní a počítání. Druhá část je věnována motivačním, sociálním a emocionálním charakteristikám a projevům dítěte. Důležité je, že posuzovací škály jsou jen jedním ze zdrojů informací o žákovi, které je potřeba doplnit dalšími zdroji (Hříbková et al., 2018).

Pozorovací škála pro 1.–2. ročník základní školy obsahuje 27 otázek nebo tvrzení, u nichž učitel vybírá ze čtyř možností odpovědí na škále *ne (zřídka) – spíše ne (občas) – spíše ano (často) – ano (vždy)*, přičemž tyto položky odpovídají bodovým hodnotám 0–1–2–3. Doporučená hraniční hodnota odhadu nadání je hrubý skóre 51 bodů z maximálního počtu 81 bodů a percentil 85–100. Děti, které dosáhnou tohoto výsledku, mohou být považovány za mimořádně nadané. Otázky se týkají jak oblasti kognitivní, např. *Rádo čte encyklopedie a „náročnou literaturu“* nebo *V matematice by zvládlo náročnější látku, než je probíraná*, tak sociálně-emoční, např. *Rádo vyhledává společnost starších dětí nebo dospělých* nebo *Velmi těžce nese neúspěch*. Právě tato položka se jeví pro odhad nadání jako velmi významná, dobře rozlišuje mezi dětmi s nadáním a bez něj. Pro potřeby naší práce je dále důležitá položka *Čtení (ve smyslu aktivity, nikoli školního předmětu) patří k jeho oblíbeným činnostem*, která podle autorů pozorovací škály také dobře diferencuje děti s nadáním a bez něj. Zároveň je čtení dobrým rozlišovacím kritériem u méně nadaných dětí, zatímco s vyšším nadáním rozlišovací schopnost klesá (Hříbková et al., 2018).

Protože je tento identifikační nástroj dostupný a obsahuje pozorovací škálu pro učitele 1. a 2. ročníku základní školy, využili jsme ho pro odhad nadání v našem výzkumu. Přestože jsou pozorovací škály určeny pro učitele, rozhodli jsme se je dát k vyplnění také rodičům dětí, abychom mohli porovnat oba pohledy. Navíc se domníváme, že některé charakteristiky dítěte zná lépe rodič a jiný učitel (např. jak se dítě chová při vyučování, jak řeší úlohy ve školním kolektivu ve srovnání s tím, co dělá doma ve volném čase apod.). Učitelé a rodiče vyplňovali pozorovací arch nezávisle na sobě ve stejné době.

8.5. Hra Meta Forms jako metoda identifikace nadání

Protože jsou logické hry osvědčeným prostředkem k rozvoji nadání, rozhodli jsme se využít v rámci našeho výzkumu hru, která podle našich zkušeností baví právě nadané děti. Z několikaleté zkušenosti, kdy tuto hru hrály děti zařazené do skupinového programu pro nadané žáky v jedné pražské základní škole, u nichž bylo pedagogicko-psychologickou poradnou potvrzeno nadání především v oblasti logického myšlení, můžeme říct, že nadané děti tato hra baví, hrají ji tak dlouho, jak mohou (většinou je čas limitován vyučovací hodinou) a dosahují v ní výborných výsledků. Ostatní děti většinou o hru projeví zájem, ale nevydrží ji hrát dlouho, jakmile začnou být úlohy příliš náročné a je třeba nad jejich řešením déle přemýšlet, kombinovat možnosti a také využívat to, co se hráč naučil v předchozích úlohách.

Hra je dostupná pod názvem *Meta Forms* nebo také *Logeo*, případně *Logeo Ratio* a jedná se spíše o určitý druh hlavolamu, protože je určena pro jednoho hráče. Je určena pro děti od osmi let a řadí se mezi hry rozvíjející logické myšlení. Pro starší a zkušenější hráče je určena hra *Logeo Profi* založená na stejném principu, ale s mnohem vyšší náročností. *Meta Forms* obsahuje hrací desku se čtvercovou sítí o devíti polích a devět geometrických tvarů – čtverec, trojúhelník a kruh, vždy ve žluté, modré a červené barvě. Úkolem hráče je umístit podle zadaných informací všechny hrací kameny na hrací plochu tak, aby každé políčko bylo obsazené. Hra obsahuje 80 úloh se stupňující se náročností v šesti úrovních, které jsou odlišeny barvami, takže hráč má představu, jak náročné úlohy právě řeší. Zadání jsou uvedena v příloženém sešitě spolu se správným řešením. Na obrázku 5 je pro lepší představu uvedeno, jak tato hra vypadá.



Obrázek 5
Hra Meta Forms⁷⁶

Na základě oficiální verze hry Meta Forms jsme připravili její zjednodušenou variantu tak, aby se úlohy daly stihnout i s vysvětlením a případnými otázkami dětí během jedné vyučovací hodiny. Inspirací nám byla paní učitelka Alena Vávrová ze ZŠ Kodaňská v Praze (která řadu her při práci s žáky využívá), a to jak při osobním setkání, tak skrze svou publikaci věnovanou tomuto tématu (Vávrová, 2019). Naším hlavním cílem bylo zjistit, jakých výsledků dosáhnou časní čtenáři. Jako kontrolní skupina byly vybrány i další děti z jejich tříd, a to podle možností a domluvy s třídními učitelkami. Ani v jedné třídě se nestalo, že by někdo z dětí nebo učitelů tuto hru znal.

Děti dostaly k řešení celkem 12 úloh⁷⁷ se stupňující se náročností, přičemž poslední dvě úlohy byly nejnáročnější a neočekávali jsme jejich úspěšné řešení. Přehled úloh, záznamová tabulka a ukázka řešení jsou uvedeny v příloze 13–15. Děti mohly přestat řešit úlohy kdykoli, kdy budou chtít, většina pokračovala, dokud byla schopná vyřešit aspoň část úlohy. Některé děti se nevzdávaly, pokud se jim nepodařilo nějakou úlohu vyřešit, zkoušely další. Některé ale skončily ve chvíli, kdy se jim nepodařilo najít řešení, které by považovaly za správné. V žádném případě se nestalo, že by někdo nevyřešil úlohy z nedostatku času. Naopak většina dětí odevzdávala svá řešení dříve, málokdo potřeboval čas až do konce vyučovací hodiny. Na úvod byla hra dětem vysvětlena a první úloha byla řešena společně, aby všichni dobře porozuměli zadání. I během řešení úloh se mohli žáci ptát a ujistit se, že vše správně pochopili.

Vše probíhalo během března 2019 v jednotlivých školách ve dnech, kdy zároveň probíhalo ve třídách naše pozorování. V Bílé škole ve třídě 1.A paní učitelka Sedmikráska vybrala kromě Vojty osm dětí, u nichž ji zajímalo, jak budou úlohy řešit. Děti řešily úlohy

⁷⁶ Obrázek dostupný z <http://www.deskovehry.com/recenze-meta-forms-kdyz-kolecka-trojuhelniky-a-ctverecky-tanci-logicke-tango/>

⁷⁷ Jejich číslování neodpovídá číslování v originální verzi hry.

během jedné vyučovací hodiny v samostatné třídě, pomáhala nám speciální pedagožka, která ve škole vede kroužek deskových her a snaží se i v rámci vyučování o podporu a rozvoj nadání u žáků 1. i 2. stupně. Ve třídě 1.B si kromě Adélky tento úkol vyzkoušelo dalších šest dětí. Byly vybrány náhodně pomocí rozpočítávadla, aby se zdůraznilo, že jde o hru. Na řešení úloh byl čas během jedné vyučovací hodiny, k dispozici byly stolky a židle na chodbě před třídou.

Ve Žluté škole pan učitel Petrklíč chtěl, aby si hru vyzkoušela celá třída, zúčastnili se tedy kromě Marušky i všichni ostatní žáci, kteří byli daný den ve škole, a to místo jedné vyučovací hodiny. Pan učitel byl v hodině přítomen a sledoval reakce svých žáků.

Stejná situace nastala i ve Fialové škole, kde se také zapojili všichni žáci, nejen Karlík v 1.A a Jirka, Dianka a Ninka v 1.B. Opět byly učitelky při řešení úloh ve třídě přítomny. Všichni učitelé měli zájem o výsledky, protože jim to umožnilo podívat se na své žáky z jiné perspektivy a vidět, jak řeší nezvyklý typ úloh.

V **Modré škole** byla hra využita při práci ve skupinovém programu pro nadané žáky, neprobíhala tedy ve třídě 1.A, kam chodí Bětka a Liduška, ale ve skupině bylo 12 žáků z 1.–3. ročníku. Žáky hra nadchla tak, že si vyžádali další úrovně zadání a pracovali na nich postupně tři vyučovací hodiny.

8.6. Skupinová aktivita pro vyhledání respondentů

8.6.1. Vytvoření a realizace skupinové aktivity pro identifikaci časných čtenářů

Pro náš výzkum byl výběr respondentů zásadní. Na počátku jsme byli postaveni před otázku, jak rychle a efektivně provést screening čtení v prvním ročníku základní školy v omezeném časovém limitu (první týden školního roku), aby byla dodržena zásada, že zkoumáme znalosti a dovednosti, s nimiž děti do školy přišly, ne to, co se ve škole naučily.

Pro výzkumy, na něž odkazuje Seidlová Málková (2017)⁷⁸, byli časní čtenáři vybíráni na základě informací od rodičů nebo učitelů mateřské školy. Takto předběžně vybrané skupiny dětí pak byly testovány pomocí specifických testů čtení, jako je test čtení slov (byla sledována plynulost a rychlost – Matějček, 1997), nebo pomocí obecnějších testů čtení (sledovala se

⁷⁸ Matějček, 1995; Tafa & Manolitis, 2008.

plynulost, rychlost a porozumění – Tafa & Manolitis, 2008). Seidlová Málková (2017) navrhuje pro další výzkumy tříkrokový postup pro vyhledání časných čtenářů. Je to znalost velkých tiskacích písmen (pro češtinu), dále test čtení za jednu minutu (ten se ukázal jako dobrý indikátor časného čtenářství) a v neposlední řadě test čtení s porozuměním. Ten by byl zadáván jen těm dětem, které uspěly v prvních dvou úkolech výrazně lépe než ostatní (tento úkol odliší čtenáře od hyperlektiků a potvrdí tak, že se opravdu jedná o časné čtenáře v rámci výše uvedených kritérií).

Vzhledem k vysokému počtu dětí, které byly zahrnuty do první části výzkumu, nebylo možné provádět individuální testování, bylo třeba hledat možnosti, jak využít nějaké skupinové aktivity ideálně pro celou třídu najednou. Podobné úlohy však podle dostupných informací nejsou k dispozici, proto byla pro účely tohoto výzkumu vyvinuta aktivita zcela nová, vyhovující jeho potřebám⁷⁹. Byla použita ve všech zkoumaných třídách kromě dvou tříd Fialové školy (o čemž bude pojednáno dále), tj. zúčastnilo se jí celkem 210 žáků prvního ročníku základní školy v devíti třídách čtyř základních škol v Praze. Vyhledávání respondentů se zároveň stalo první fází našeho výzkumu.

Naším cílem bylo najít přibližně deset dětí, které se naučily číst dřív, než zahájily školní docházku. Na základě předchozích výzkumů (Cobb, 2014; Olson et al., 2006), podle nichž jsou takových dětí 1–2 %, jsme se rozhodli hledat přibližně v deseti 1. třídách různých základních škol. Počet deset tříd jsme zvolili proto, abychom získali dostatečně velký vzorek pro požadovaný počet časných čtenářů. Oslovili jsme několik vyučujících z různých škol, s nimiž jsme již nějakým způsobem spolupracovali v minulosti. Díky nim se nám podařilo získat ke spolupráci učitele z několika pražských škol s tím, že kromě jedné školy byli učitelé ochotni spolupracovat na výzkumu i nadále, tj. během celého následujícího školního roku.

Školy tedy nebyly vyhledány podle žádného předem stanoveného kritéria, které by se mohlo týkat jejich velikosti, umístění, zřizovatele, počtu žáků, zaměření apod. Školy byly pro účely výzkumu z důvodu anonymizace označeny barvami. Všechny školy se nacházejí na území hlavního města Prahy a jsou zařazeny do Rejstříku škol a školských zařízení⁸⁰. Informace o školách byly získány z tohoto rejstříku a z internetových stránek jednotlivých škol.

⁷⁹ Podrobně byl tento postup popsán v článku publikovaném v časopise *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*: Zemanová, L. (2019). Časní čtenáři na počátku školní docházky. Výběr respondentů pro výzkum časného čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 73–89.

⁸⁰ <https://profa.uiv.cz/rejskol/>

Bílá škola je spádová škola, jejímž zřizovatelem je jedna z pražských městských částí. Má devět ročníků s celkem osmnácti třídami, které navštěvuje 500 žáků. V prvním ročníku jsou dvě třídy, v každé z nich je 27 žáků.

Černá škola je škola spádová, zřizovatelem je městská část. Škola má všech devět ročníků a celkem 28 tříd, z toho na prvním stupni 18 a na druhém stupni 10 tříd. V prvním ročníku jsou čtyři třídy, celkem 97 žáků. Škola má také jednu přípravnou třídu s patnácti žáky. Kapacita školy je 800 žáků, ale v současné době ji navštěvuje 650 dětí. Škola nemá žádnou speciální profilaci. Tato škola byla jediná, která měla zájem zúčastnit se pouze první části výzkumu. Zatímco v ostatních školách probíhala veškerá komunikace přímo s třídními učiteli daných tříd (se souhlasem vedení školy), v Černé škole vše vyřizovala zástupkyně ředitele, která také požádala vyučující v jednotlivých třídách, aby se do výzkumu zapojili.

Fialová škola je škola s rozšířenou výukou angličtiny s nestátním zřizovatelem, má pět ročníků, v každém z nich dvě třídy po 22 žácích. O školu je ze strany rodičů velký zájem, proto škola, která není spádová, provádí při zápisu do 1. třídy výběr z většího množství uchazečů. Škola vybírá školné.

Modrá škola je školou s církevním zřizovatelem, má všech devět ročníků a 18 tříd (dvě třídy v každém ročníku). Školu navštěvuje 450 žáků. V prvním ročníku je 47 žáků, v jedné třídě 23 a ve druhé 24 žáků. Protože škola není spádová a rodiče o ni mají velký zájem, je při zápisu do 1. třídy prováděn výběr dětí do prvního ročníku na základě plnění různých úkolů testujících školní připravenost.

Také **Žlutá škola** je školou s církevním zřizovatelem, má devět ročníků a v každém z nich jednu třídu. Kapacita školy je 230 žáků. V prvním ročníku je 28 žáků. Škola není spádová.

Tabulka 2 ukazuje přehledně charakteristiky jednotlivých škol, jak byly naznačeny výše.

Tabulka 2

Charakteristika škol zapojených do výzkumu

| Škola | Spádovost školy | Zřizovatel | Počet tříd ve škole | Počet žáků ve škole | Počet 1. tříd | Počet žáků v 1. třídách |
|---------|-----------------|--|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| Bílá | Ano | Městská část | 18 | 500 | 2 | 54 |
| Černá | Ano | Městská část | 28 | 650 | 4 | 97 |
| Fialová | Ne | Nestátní (obecně prospěšná společnost) | 10 | 220 | 2 | 44 |
| Modrá | Ne | Nestátní (církevní) | 18 | 450 | 2 | 47 |
| Žlutá | Ne | Nestátní (církevní) | 9 | 230 | 1 | 28 |

V přípravném týdnu v srpnu 2018 jsme učitele těchto škol oslovili a domluvili si s nimi návštěvu ve třídě. Předem jsme jim poslali informované souhlasy pro rodiče, které jsme od nich při následné návštěvě dostali zpět už podepsané. Souhlasy podepsali všichni oslovení rodiče, jedinou výjimkou byla Černá škola, kde rodiče osmi žáků informovaný souhlas nepodepsali. Tito žáci se výzkumu ve třídě neúčastnili. Všech deset tříd jsme navštívili v době od 5. do 17. září, tedy co nejdříve po zahájení školního roku, abychom zachytili co nejlépe znalost čtení, s níž děti do školy přišly. V každé třídě jsme strávili jednu vyučovací hodinu.

Po úvodním seznámení a motivaci dětí, kdy jsme si povídali o tom, co se dělá ve škole a jestli už se za několik prvních dní děti něco naučily, jsme v devíti třídách provedli orientační test čtení s porozuměním. Dětem jsme promítli na interaktivní tabuli nebo na televizní obrazovku úkol, který měly splnit, zadaný formou obrázku (viz obrázek 6). Byl to **obrázek skřítky**, jenž zvedá ruku. Děti měly zvednout ruku stejně jako skřítek. Všechny děti tento úkol splnily správně a dostaly kartičku s číslem 1. Podobně pak dostávaly kartičky s dalšími čísly úkolů, pokud je splnily. Se sledováním reakcí dětí a rozdáváním kartiček pomáhaly učitelky daných tříd a asistentky, které tam většinou byly přítomné. Úkoly s lichými čísly byly vždy obrázkové, ale úkoly se sudými čísly byly zadané formou psaného textu, jehož náročnost se stupňovala. Děti na to nebyly připravené, takže se musely rychle zorientovat a vyřešit nečekanou situaci. Kdo byl schopen text přečíst, úkol splnil. Při dalších úkolech už děti psaný text očekávaly a komentovaly situaci, např. se ptaly, jestli to skřítek zase poplete a zadá úkol napsaný místo nakreslený, i když ví, že děti jsou v 1. třídě a že ještě číst neumějí. Pro nás hodnotitele bylo důležité sledovat, kdo reaguje na psaný text a plní úkol hned, a kdo se podívá

kolem sebe a napodobí někoho, kdo text přečetl. Velmi rychle se ale ukazovalo, které děti jsou schopné text přečíst, takže pak stačilo zaměřit se hlavně na ně. Vždy to bylo jen několik dětí ve třídě, a navíc se zvyšovala náročnost textu a tím zároveň klesala úspěšnost dětí při čtení. Poslední úkol byl opět kreslený a bylo to zároveň rozloučení se skřítkem a jeho úkoly. Děti získané kartičky s čísly vložily do podepsaných obálek, které jsme jim na začátku hodiny rozdali na lavici. Pak je děti zalepily a odevzdaly. Nakonec dostala každá třída jako dárek knížku do třídní knihovničky.

Úkoly zadané formou textu:

2. ZAMÁVEJ

4. ZVEDNI PENÁL

6. Zatleskej.

8. ZAVŘI OBĚ OČI.

10. Stoupni si a zamňoukej jako kočička.

Obrázkem byly zadané tyto úkoly (viz obrázek)

1. Zvedni ruce.

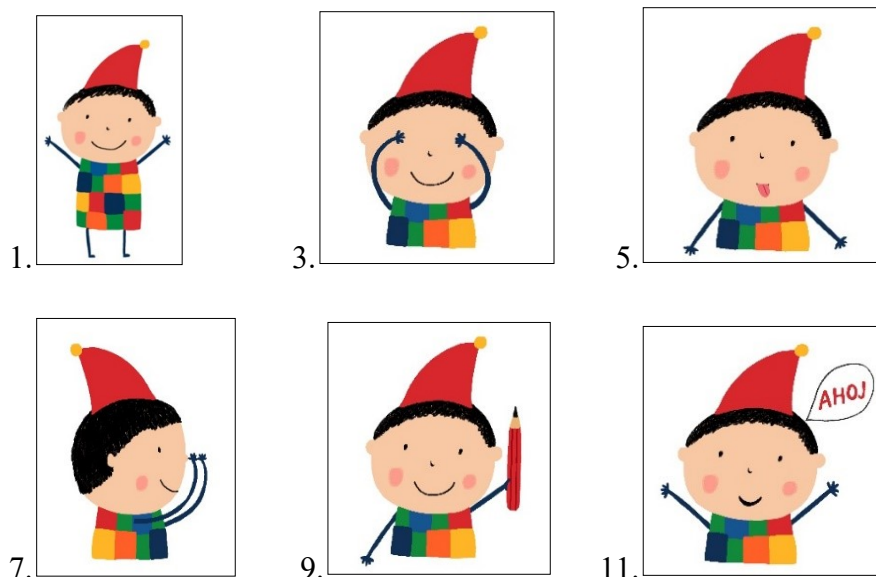
3. Zakryj si oči.

5. Vyplázni jazyk.

7. Udělej dlouhý nos.

9. Zvedni tužku.

11. Zamávej a řekni AHOJ. (U tohoto úkolu bylo slovo AHOJ napsané v bublině vedle skřítky a nehodnotili jsme, kdo ho přečte, stačilo zamávat a přidat se k těm, kdo slovo přečetli.)



Obrázek 6

Úkoly zadávané v devíti třídách prvních ročníků základní školy v září 2018⁸¹

Náročnost jednotlivých textů se zvyšovala. První text (ZAMÁVEJ) sestával pouze z jednoho tříslabičného slova, které bylo napsané velkými tiskacími písmeny, obsahovalo tři otevřené slabiky bez souhláskových shluků. Druhý text (ZVEDNI PENÁL) už byl složen ze dvou slov, přičemž bylo zachováno psaní velkými písmeny a v prvním slově už se vyskytla náročnější skupina hlásek (N+I). Třetí text (Zatleskej.) byl opět jednoslovný, ale byl napsán jako věta malými tiskacími písmeny pouze s prvním písmenem velkým. Navíc za slovem následovala tečka, tedy nový znak oproti prvním dvěma textům. Zatímco první dva texty přečetly děti, které znají jenom velká tiskací písmena, třetí text už vyžadoval pokročilejší znalost, a to čtení malých písmen. Čtvrtý text (ZAVŘI OBĚ OČI.) tvořila krátká věta se třemi slovy, ale opět byla napsaná pouze velkými tiskacími písmeny. Až pátý, tj. poslední text (Stoupni si a zamňoukej jako kočička.) byl celý napsán malými písmeny pouze s počátečním velkým písmenem. Náročnost textu byla ale dána i tím, jaká písmena se ve slovech vyskytují – poměrně málo běžné ň a písmeno s háčkem (č). Věta byla poměrně dlouhá a zahrnovala dva úkoly najednou, nebyla tedy snadná ani z hlediska krátkodobé paměti. Texty tedy byly podle náročnosti stupňovány jak z hlediska grafického záznamu (velká a malá tiskací písmena, tečka za větou), tak z hlediska použití častých nebo méně častých písmen a také z hlediska obsahové

⁸¹ Autorkou ilustrací je MgA. Michaela Bergmannová.

obtížnosti (jednoduchý pokyn na začátku a náročný úkol složený ze dvou pokynů na konci). Toto strukturování zadaných úkolů vedlo k jasnému zjištění, které děti na psaný text reagují.

Celá aktivita byla pojatá jako **hra**. Během plnění úkolů jsme komentovali reakce dětí tak, abychom je povzbudili a ubezpečili, že úkoly plní správně, že psaný text je „chyba“ od skřítky poplety. Pokud někdo text přečetl a úkol splnil, poděkovali jsme mu, že ostatním pomohl, a úkol jsme pak splnili ještě jednou všichni společně. Tím se zmírňovaly případné nepříjemné pocity dětí, které mohly vnímat jako neúspěch, že nepřečetly daný text. Dařilo se nám udržovat mezi dětmi dobrou náladu i díky tomu, že skřítek byl nejen popleta, ale dělal i věci, jež se dělat nemají, což děti také komentovaly a skřítky napomínaly (nevyplazovat jazyk, nedělat dlouhý nos). Většinou děti po skončení aktivity chtěly ještě nějaké další úkoly, protože je aktivita zaujala.

Obálky s čísly splněných úkolů jsme po skončení návštěv ve třídách vyhodnotili a sestavili jsme tabulku pro každou třídu, kde jsme vyznačili, kdo přečetl některé z krátkých textů. Výsledky jsme poslali e-mailem učitelům jednotlivých tříd a u těch, kteří byli ochotni spolupracovat i na další části výzkumu, jsme vybrali děti, které přečetly všechny texty. Učitele jsme pak požádali, aby potvrdili, jestli dítě opravdu umí číst s porozuměním alespoň jednotlivá slova nebo krátké věty, nebo jestli byl test chybně vyhodnocený. Všichni potvrdili, že test ukazuje takovou znalost čtení, kterou mezitím oni sami ověřili ve třídě v dalších hodinách.

Ve dvou třídách z oslovených škol nebylo možné udělat stejnou aktivitu. Došlo k tomu zcela neplánovaně, protože učitelky 1. tříd **Fialové školy** si hned v prvním týdnu školního roku udělaly vlastní test čtenářských dovedností a s pomocí asistentek u každého dítěte individuálně testovaly znalost písmen a čtení. Den před plánovanou návštěvou ve třídě nám poslaly výsledky. Ukázalo se, že v těchto dvou třídách jsou děti vybrané z většího množství zájemců a že jejich znalost čtení je nadprůměrná. Výsledky ukazuje tabulka 3. V jedné třídě byla do kategorie *čtenáři* zařazena zhruba třetina a ve druhé třídě téměř polovina dětí, více než třetina dětí v obou třídách byla v kategorii *čtení krátkých slov* a jen malá část (v jedné třídě pět a ve druhé čtyři děti) byla označena za *nečtenáře* (což znamenalo, že tyto děti „pouze“ poznaly většinu písmen abecedy). Testem prošli k danému datu všichni žáci obou tříd. V těchto dvou třídách by aktivita s úkoly zadávanými skřítkem jako v ostatních třídách nepřinesla nic nového. Vzhledem k tomu, že rodiče už podepsali informovaný souhlas s tím, že ve třídě bude prováděn výzkum formou skupinové aktivity, bylo potřeba to dodržet (nebylo možné např. zadávat úkoly ze čtení jednotlivým dětem mimo třídu). Proto jsme zvolili sadu odlišných, a to náročnějších úkolů. Jejich cílem bylo hlavně seznámení s dětmi a příprava na další část výzkumu. Promítali

jsme dětem opět úkoly na interaktivní tabuli, ale nyní už všichni pracovali se znalostí písmen. Netestovali jsme jednotlivé děti, jejich odpovědi jsme nijak nezaznamenávali. Pracovali jsme s dětmi kolektivně, ty se zapojovaly podle svého zájmu (hlásily se, kdo chce odpovědět, někdy odpovídaly společně, někdy děti řekly odpověď potichu každé zvlášť). Celá aktivita trvala téměř celou vyučovací hodinu a děti zaujala natolik, že se ptaly, jestli někdy budou dělat zase podobné úkoly.

Tabulka 3

Výsledky čtení ve Fialové škole

| | Třída 1.A | Třída 1.B |
|---------------------|------------------|------------------|
| Čtenáři | 10 | 8 |
| Nečtenáři | 4 | 5 |
| Čtení krátkých slov | 8 | 9 |
| Počet dětí ve třídě | 22 | 22 |

Vzhledem k platným právním předpisům o ochraně osobních údajů (GDPR) nebylo možné, aby nám učitelé dali k dispozici e-mailové adresy rodičů žáků, které jsme chtěli oslovit pro další výzkum. Proto jsme napsali dopisy, jež pak učitelé poslali e-mailem rodičům. Ti, kdo měli zájem, pak kontaktovali přímo nás, a to e-mailem nebo telefonicky. Oslovili jsme rodiče celkem jedenácti dětí (ve třech třídách to bylo jedno dítě, v jedné třídě dvě děti a ve dvou třídách tři děti). Z nich odpovědělo devět. S těmito rodiči a jejich dětmi jsme pak udělali úvodní rozhovor o tom, jak a kdy se děti naučily číst, jaké knížky rády čtou apod. Od října jsme pak začali každou z těchto šesti tříd navštěvovat jednou měsíčně a sledovat hodiny českého jazyka. Byly to hodiny, které byly věnovány především čtení. Ve třídě jsme vždy sledovali hlavně dítě zapojené do výzkumu, ale i ostatní žáky. Výběr respondentů dokumentuje tabulka 4.

Tabulka 4

Výběr respondentů (září 2018)

| Škola a třída | Celkový počet žáků ve třídě | Počet žáků v 1. části výzkumu | Počet žáků, kteří přečetli všech 5 textů | Děti označené učitelkami za čtenáře ⁸² | Počet žáků oslovených k účasti na 2. části výzkumu | Počet žáků ve 2. části výzkumu |
|---------------|-----------------------------|-------------------------------|--|---|--|--------------------------------|
| Bílá 1.A | 27 | 27 | 1 | - | 1 | 1 |
| Bílá 1.B | 27 | 27 | 1 | - | 1 | 1 |
| Černá 1.A | 24 | 24 | 3 | - | 0 | 0 |
| Černá 1.B | 23 | 22 | 0 | - | 0 | 0 |
| Černá 1.C | 24 | 21 | 1 | - | 0 | 0 |
| Černá 1.D | 26 | 19 ⁸³ | 0 | - | 0 | 0 |
| Modrá 1.A | 23 | 22 | 2 | - | 2 | 2 |
| Modrá 1.B | 24 | 22 | 1 | - | 0 | 0 |
| Fialová 1.A | 22 | - | - | 10 | 3 | 1 |
| Fialová 1.B | 22 | - | - | 8 | 3 | 3 |
| Žlutá 1. tř. | 28 | 26 | 1 | - | 1 | 1 |
| Celkem | 270 | 210 | 10 | 18 | 11 | 9 |

Z celkového počtu 210 žáků v první části výzkumu bylo deset žáků, kteří přečetli všech pět zobrazených krátkých textů, které obsahovaly jak velká, tak malá tiskací písmena. Školy nebyly vybírány podle žádných zvláštních kritérií, vzorek byl příliš malý a testování bylo jen orientační. S vědomím všech těchto omezení je však přesto možné uvést, že počet dětí, jež četly zadané texty s porozuměním, tvoří přibližně 4,8 % z celkového počtu dětí, což převyšuje počet, jež uvádí Cobbová (2014) i Olsonová (Olson et al., 2006)⁸⁴. Při bližším zkoumání výsledků vidíme, že jsou třídy, kde je čtenářů několik, zatímco jinde není žádný. Nebyl zohledňován ani věk dětí (např. děti s odkladem školní docházky, případně rozdíl věku dětí přicházejících do školy v řádném termínu, jenž se může lišit o celý rok), ani typ školy (spádová

⁸² Při testu čtení, který prováděly učitelky ve třídách Fialové školy, byly tyto děti označeny za čtenáře, tj. přečetly s porozuměním více než jen jednotlivá krátká slova. Z nich pak byli vždy tři děti a jejich rodiče osloveni k další spolupráci.

⁸³ Toto byla jediná třída, v níž někteří rodiče nesouhlasili s účastí svého dítěte na výzkumu časného čtenářství.

⁸⁴ Ověřit počet časných čtenářů by však byl úkol pro kvantitativní výzkum, zde jej uvádíme jen jako orientační údaj.

škola oproti škole nestátní, kam jsou děti během zápisu vybírány z velkého množství zájemců a je tedy pravděpodobné, že budou vybrány děti, které už nějaké znalosti mají).

K těmto deseti žákům bylo připojeno dalších 18 dětí z Fialové školy, jež prokázaly na počátku školní docházky poměrně pokročilou znalost čtení s porozuměním při zkoušce čtení, kterou jim zadávaly jejich učitelky v prvním školním týdnu. Devět z oslovených rodičů těchto dětí souhlasilo s účastí ve výzkumu a oni i jejich děti se do něj během září zapojili. S účastí souhlasili i vyučující těchto dětí, tj. pět učitelek a jeden učitel v šesti 1. třídách čtyř pražských základních škol.

8.6.2. Zopakování aktivity k identifikaci časných čtenářů v roce 2019

O rok později, v září 2019, byla orientační zkouška čtení **provedena ještě jednou**, aby mohla být potvrzena spolehlivost metody v porovnání s výsledky z roku 2018. V Modré škole jsme oslovily dvě učitelky 1. tříd s nabídkou této orientační zkoušky. Obě souhlasily, protože jim jednak byla známa pozitivní zkušenost jejich kolegyň z předešlého školního roku, jednak chtěly získat orientační přehled o čtenářských dovednostech svých žáků na počátku školního roku. Obě učitelky byly během skupinové aktivity ve třídě přítomny, stejně jako jejich asistentky.

Z celkového počtu 50 žáků, kteří se v září 2019 orientační zkoušky čtení zúčastnili, byli dva, kteří přečetli všech pět textů, v každé třídě jeden. Jejich výsledky jsme doplnili do tabulky s údaji z roku 2018, aby bylo dobře patrné srovnání. Z celkového počtu 260 žáků, kteří se účastnili orientační zkoušky čtení v obou letech, bylo 12 žáků, kteří přečetli všech pět zobrazených krátkých textů, které obsahovaly jak velká, tak malá tiskací písmena. Počet dětí, jež četly zadané texty s porozuměním, tvoří přibližně 4,6 % z celkového počtu dětí, což odpovídá také údajům z roku 2018, kdy to bylo 4,8 %. Pokud bychom sledovali pouze údaje z roku 2019, byl by výsledek jen o málo menší, a to 4 %. Ověření skupinové aktivity dokládá tabulka 5.

Tabulka 5**Ověření skupinové aktivity (září 2018 a 2019)**

| Škola a třída | Rok | Celkový počet žáků ve třídě | Počet žáků v 1. části výzkumu | Počet žáků, kteří přečetli všech 5 textů |
|----------------------|-------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Bílá 1.A | 2018 | 27 | 27 | 1 |
| Bílá 1.B | 2018 | 27 | 27 | 1 |
| Černá 1.A | 2018 | 24 | 24 | 3 |
| Černá 1.B | 2018 | 23 | 22 | 0 |
| Černá 1.C | 2018 | 24 | 21 | 1 |
| Černá 1.D | 2018 | 26 | 19 | 0 |
| Modrá 1.A | 2018 | 23 | 22 | 2 |
| Modrá 1.B | 2018 | 24 | 22 | 1 |
| Modrá 1.A | 2019 | 26 | 23 | 1 |
| Modrá 1.B | 2019 | 27 | 27 | 1 |
| Žlutá 1. tř. | 2018 | 28 | 26 | 1 |
| Celkem | | 279 | 260 | 12 |

8.6.3. Shrnutí první části výzkumu (vyhledání respondentů)

Cílem této části práce bylo popsat **postup při identifikaci a výběru časných čtenářů** pro výzkum časného čtenářství v 1. ročníku základní školy, jenž vychází z dostupných výsledků předchozích výzkumů na toto téma, a to jak mezinárodních (především Cobb, 2014; Olson et al., 2006), tak výzkumů z českého prostředí, jež jsou však vzácné (Matějček, 1995, 1997, 1999; Seidlová Málková, 2017). Před zahájením výzkumu se ukázalo, že není k dispozici vhodný prostředek, jímž by bylo možné vyhledat a identifikovat časné čtenáře na samém počátku školní docházky bez možnosti získat informace od učitelů z mateřských škol, případně od rodičů. Pracovali jsme s dětmi v prvním ročníku základní školy, a to hned po zahájení školního roku. Protože bylo důležité zahájit co nejdříve sledování rozvoje vstupních čtenářských dovedností a počáteční čtenářské gramotnosti u dětí, jež měly být účastníky výzkumu po celý školní rok, bylo třeba provést rychlý orientační test dovednosti čtení v poměrně velkých skupinách dětí v omezeném časovém úseku. Za tímto účelem byl vyvinut postup, jak toho dosáhnout. Dětem

byla promítána zadání úkolů, a to formou obrázku nebo krátkého textu. Děti, které reagovaly na napsaný text, byly vytipovány jako časní čtenáři. Úroveň jejich čtenářských dovedností pak potvrdili o něco později jejich učitelé, kteří zatím měli čas se s dětmi více seznámit a čtení podle svých možností otestovat. Rodiče vybraných dětí pak byli osloveni s prosbou o další spolupráci na výzkumu, jenž pokračoval během školního roku.

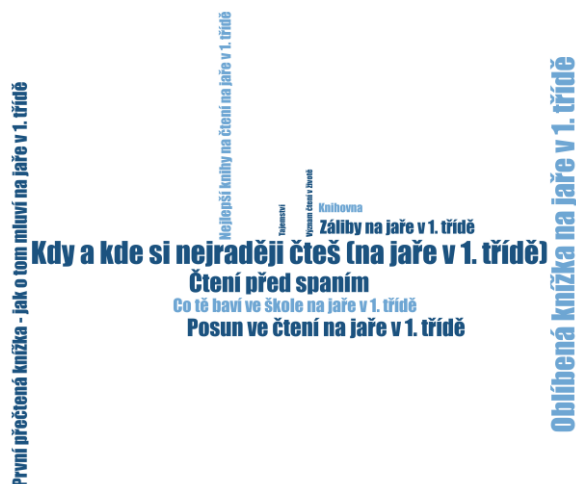
Nedostatkem navrženého postupu je velká stručnost a jen orientační zjištění úrovně čtenářských dovedností. Zjišťuje se zde však porozumění čtenému textu, což je pro časně čtenářství zásadní. Tento postup si neklade za cíl být jediným možným, ale domníváme se, že by mohl sloužit jako **první orientační nástroj**, jak zjistit, zda ve třídě některé děti dokážou přečíst s porozuměním jedno nebo několik slov nebo i krátkou větu, přičemž se v textu objeví jak velká, tak malá tiskací písmena. Případný další výzkum by mohl být zaměřen na podrobnější vyzkoušení tohoto postupu v praxi, případně na jeho úpravy nebo doplnění podle výsledných zjištění. Nabízí se také možnost navrhnout další test čtení s porozuměním, který by ověřil závěry prvního (orientačního) testu. Ten prozatím posloužil jako funkční nástroj pro vyhledání potřebného počtu respondentů pro výzkum časněho čtenářství.

8.7. Analýza a interpretace dat z pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů

Hlavním a zároveň nejrozsáhlejším zdrojem výzkumných dat byly **rozhovory**. Byly nahrávány na mobilní telefon a následně přepsány do textové podoby. Analýza takto získaných dat byla provedena pomocí otevřeného kódování, na něž poté navázala technika „vyložení karet“.

Rozhovory byly přepisovány způsobem komentované transkripce (Hendl, 2016), kdy doslovný přepis zvukové nahrávky byl doplněn komentářem, pokud to povaha sdělení vyžadovala. Do komentářů byly zapisovány záznamy o paraverbálních prostředcích (intonace, pauzy, smích apod.) i poznámky o případném narušení rozhovoru (např. během jednoho rozhovoru se probudilo spící malé dítě a začalo plakat, rozhovor musel být na chvíli přerušen).

Otevřené kódování je pojem spjatý především se zakotvenou teorií, ale díky své jednoduchosti a účinnosti je použitelný i pro jiné analytické techniky. Při kódování jsou data rozebrána a následně složena jiným, novým způsobem. Při otevřeném kódování jsou nově vzniklým jednotkám, tj. úsekům textu spojených určitým významem, přiřazena nová



Obrázek 8
Oblak kódů (rozhovory v pololetí 2018–2019 a na jaře 2019)

Technika „vyložení karet“ je pak jednou z možných nadstaveb nad otevřené kódování umožňující vzniklé kategorie uspořádat do smysluplného tvaru a následně sestavit text. Následuje podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do jednotlivých kategorií. *Výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií* (Švaříček et al., 2014, s. 226). Seskupení kódů do kategorií zároveň určilo členění textu do kapitol, které z významových souvislostí mezi jednotlivými kódy i jejich skupinami vycházejí.

9. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo devět dětí, jež jsme pomocí skupinové aktivity ve třídách nebo na základě doporučení jejich učitelek identifikovali jako časné čtenáře, a spolu s nimi také jejich rodiče (především matky) a učitelé. Výběr respondentů byl popsán výše v kapitole *Skupinová aktivita pro vyhledání respondentů*. Těchto devět dětí – časných čtenářů navštěvuje šest tříd ve čtyřech základních školách v Praze. Ve čtyřech 1. třídách bylo takové dítě jedno, v jedné dvě a v jedné tři. Jedná se o děti, které byly identifikované jako časní čtenáři a zároveň jejich rodiče souhlasili s účastí ve výzkumu.

Během 1. třídy jsme se pomocí několika metod, o nich bylo pojednáno v kapitole *Metody výzkumu*, pokusili odhadnout míru nadání těchto dětí. Pět z nich vykazovalo projevy nadání nebo mimořádného nadání, a proto byly vybrány pro další fázi výzkumu. Nakonec se

však do ní zapojily jen čtyři děti, protože jedno z nich změnilo školu a spolupráce se stávajícím učitelem již nebyla možná.

Jednotliví účastníci výzkumu budou podrobněji představeni v kapitole *Výsledky*. Představíme je formou kazuistik, které nám pro tento účel připadají nejvhodnější. Následovat budou další kapitoly, jež postupně ukáží výsledky výzkumu získané různými výzkumnými metodami. Školy, jež děti navštěvují, byly představeny v kapitole věnované skupinové aktivitě pro vyhledání časných čtenářů.

Děti budou představeny spolu se svými rodiči, především matkami, protože do výzkumu se zapojily především ony. Otec, který odpovídal na naše otázky, byl jen jeden. Informace o rodině a dětství časných čtenářů jsme získali především z rozhovorů s rodiči, i když jsme vedli i rozhovory s dětmi. Ty se však – především během úvodního rozhovoru v září 2018 – vyjadřovaly hodně stručně a mluvily spíše o tom, co rády čtou. Některé z nich si ale pamatovaly i něco o tom, jak se naučily číst.

Z důvodu anonymizace dat byla v rámci výzkumu dětem, rodičům i učitelům změněna jména a nahrazena pseudonymy. Jak uvádí Švaříček et al. (2014), postupují autoři podle různých šifrovacích klíčů, někteří volí příjmení, jiní křestní jména, někteří např. názvy stromů. V našem výzkumu začíná pro větší přehlednost jméno dítěte vždy na stejné písmeno jako jméno rodiče, přičemž jména dětí jsou na rozdíl od jmen dospělých zdrobnělá. Snažili jsme se také o to, aby začáteční písmeno křestního jména odpovídalo skutečnému jménu dítěte, případně aby mělo – pokud by se počáteční písmena opakovala – stejný nebo podobný význam⁸⁵. Jména učitelů byla vybrána podle názvů rostlin, jejichž květ má stejnou barvu jako označení školy, např. Petrklíč – Žlutá škola, Sedmikráska a Kopretina – Bílá škola apod. Věříme, že takové označení přispěje k lepší orientaci čtenáře v celém textu. V tabulce 6 uvádíme přehled respondentů.

⁸⁵ např. Amálie a Libuše, obě s významem *milá*

Tabulka 6

Přehled respondentů pro výzkum časného čtenářství

| Jméno dítěte | Jméno rodiče | Jméno učitele | Škola a třída |
|--------------|-------------------|---------------|----------------|
| Vojta | Veronika | Sedmikráska | Bílá 1.A |
| Adélka | Anna | Kopretina | Bílá 1.B |
| Maruška | Martina | Petrklíč | Žlutá 1. třída |
| Bětko | Bohuslav, Barbora | Pomněnka | Modrá 1.A |
| Liduška | Lada | Pomněnka | Modrá 1.A |
| Karlík | Klára | Mateřidouška | Fialová 1.A |
| Dianka | Daniela | Fialka | Fialová 1.B |
| Jírka | Jana | Fialka | Fialová 1.B |
| Ninka | Nora | Fialka | Fialová 1.B |

V následujícím textu představíme kazuistiku jednotlivých účastníků výzkumu, která v sobě již zahrnuje i výsledky výzkumu zjištěné především pomocí rozhovorů a pozorování.

10. Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole se prolíná charakteristika výzkumného vzorku s výsledky výzkumu, protože už samotné představení respondentů využívá výsledky výzkumného šetření získané pomocí rozhovorů a pozorování. Výsledky v užším smyslu, tj. zodpovězení výzkumných otázek stanovených na začátku výzkumu, budou zodpovězeny v samostatné kapitole.

10.1. Učitelé

10.1.1. Kazuistika učitelů

V této kapitole představíme jednotlivé učitele zahrnuté do výzkumu. Zaměříme se na jejich vzdělání a praxi a dále na jejich přístup k výuce ve třídě, především k výuce čtení. Zmíníme se o používaných metodách výuky čtení, o tom, jaké tyto učitelé používají učební materiály, ale také o jejich osobním vztahu ke čtení. V rozhovorech jsme se jich ptali také na

to, jaký vztah ke čtení měli v dětství a jaký mají v dospělosti. Domníváme se, že jejich vlastní postoj ke knihám a čtení se odráží i v jejich přístupu k žákům.

Petrklíč

Pan učitel Petrklíč učí 1. třídu ve Žluté škole. Má praxi 24 let, a to na prvním stupni základní školy, 1. třídu učí popáté. Vystudoval obor učitelství pro první stupeň a dokončuje studium speciální pedagogiky. Kromě toho vystudoval na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy obor pedagogika se specializací pedagogické poradenství a školní pedagogika a dále obor organizace a řízení pro ředitele škol a jejich zástupce.

Petrklíč jako otec dvou dětí, předškoláka a žákyně 5. třídy základní školy, svým dětem doma pravidelně čte. Pamatuje si čtení před spaním i z dětství, kdy mu četla maminka a babička. Od rodičů svých žáků ví, že i oni svým dětem čtou, odhaduje, že to může být asi polovina rodičů ve třídě. Rodiče se na třídní schůzce zajímali o zapojení do charitativního projektu *Čtení pomáhá*⁸⁶ a chtěli vědět, jestli je možné, aby dítě odpovídalo na otázky o knížkách, které sice samo nepřečetlo, ale byly mu předčítány. Z toho pan učitel usuzuje, že rodiče své děti ve čtení podporují a sami jim předčítají.

Petrklíč v dětství rád četl knihy Ernesta Thomase Setona, zejména *Dva divochy*. Vzpomíná na to, jak si s maminkou četli z knihy *Ze života severních zvířat*⁸⁷ tak, že četba odpovídala ročnímu období. V současné době čte rád, jeho oblíbenými autory je kromě E. T. Setona také Karl May, od něhož přečetl všechny knihy. Kromě toho čte odbornou pedagogickou literaturu a také filozofické knihy, především fenomenologické. Má také rád bengálského básníka Rabíndra Thákura a dále Henriho Davida Thoreaua, o němž říká: *Ted' jsem našel jeho knížku o chůzi*⁸⁸ *anebo Walden aneb Život v lesích*⁸⁹, *tak to jsou takový knížky spojený s woodcraftem a vůbec se životem v přírodě*.

Jeho třída má 28 žáků, z nichž několik má speciální vzdělávací potřeby. Jeden žák navštěvuje během roku střídavě českou školu a italskou školu v Římě, kde se vzdělává

⁸⁶ Děti odpovídají na otázky k přečteným knihám a získané kredity věnují nějakému dobročinnému projektu z aktuálně vypsané nabídky. Knihy jsou rozděleny do kategorií podle věku čtenářů (1.–5. třída, 6.–9. třída, střední škola) a v každé kategorii je na výběr minimálně 120 knih. Dostupné z <https://www.ctenipomaha.cz/>

⁸⁷ Seton, E. T. (1937). *Ze života severních zvířat*. Praha: Nakladatelské družstvo Máje. Dostupné z <https://antikvariat-brno.cz/kniha/9518-ze-zivota-severnich-zvirat-biologicke-crty-dil-i-az-dil-zamluvene-1937>

⁸⁸ Thoreau, H. D. (1990). *Dva divoši*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/povidky-z-knihy/dva-divosi-109722>

⁸⁸ Thoreau, H. D. (2010). *Chůze*. Praha: Dokořán. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/chuze-47215>

⁸⁹ Thoreau, H. D. (2018). *Walden aneb Život v lesích*. Voznice: Leda. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/walden-aneb-zivot-v-lesich-393587>

v italštině. Čtyři žáci pocházejí z dvojjazyčného prostředí, doma mluví kromě češtiny také anglicky, francouzsky nebo maďarsky. Jeden žák má individuální vzdělávací plán a je mu přidělen asistent. Je zde také jedna časná čtenářka, která si už od začátku 1. třídy nosí do školy rozečtené knihy. Práce ve třídě je náročná, děti jsou živé a často neklidné. Učitel se snaží je motivovat a zaujmout různými činnostmi.

Rodiče Žlutou školu často volí proto, že tady dětem „bude dobře“, vnímají, že je zde důraz na dobré vztahy v celé škole, celoškolní projekty, velká nabídka odpoledních kroužků, škola pořádá různé akce (např. výjezd na hory pro celý 1. stupeň). Podle řady rodičů zde není přílišný tlak na výkon, což jim vyhovuje. Každý den začíná společným setkáním všech pěti tříd prvního stupně, kdy si všichni společně povídají nebo zpívají. Po čtvrt hodině se rozcházejí do svých tříd a začíná výuka. Ve třídě nezvoní, učitelé sami začínají a ukončují hodinu. Pan učitel Petrklíč dává přednost klasickému uspořádání lavic ve třídě. Vzadu je umístěn také koberec a gauč. Třidu využívá v odpoledních hodinách i školní družina.

Petrklíč má dvě hodiny týdně k dispozici asistenta, využívá jeho pomoc zejména při diferencovaném čtení ve skupinách a také během třídního projektu, a to na hravé osvojování čtení a psaní. Dále asistent pomáhá žákovi se zrakovými potížemi při psaní nebo pracuje s jednou skupinou např. při psaní a čtení, kdy se děti rozdělí na *pisaře* a *čtenáře* a pak se vystřídají. Tím je dosaženo větší efektivity práce, protože učitel pracuje na úkolech ze čtení jen s polovinou třídy, zatímco druhá polovina pod vedením asistenta píše do písanky.

Pan učitel vymyslel pro svou třídu celoroční projekt *Rytíři*, jež ilustruje obrázek 9. Při naší návštěvě ve třídě na začátku prosince 2018 si děti opakovaly téma ctností, jež má správný rytíř mít. Všichni je měli napsané v sešitě a společně je vyjmenovali. Každé úterý dostávají děti dopis, v němž je zadán nějaký úkol v rámci projektu. Za jeho splnění sbírají papírové části rytířské výstroje, které pak nalepují na siluetu rytíře. Celý projekt vrcholí rytířskou slavností.



Obrázek 9
Ukázka aktivity z projektu Rytíř – 1. třída ve Žluté škole (leden 2019)

Třída chodí často na různé vycházky a programy mimo školu, v 1. třídě např. zkoušeli mlátit obilí, pekli chleba ve staré peci, vyráběli erby, vydali se na dobrodružnou výpravu „za perem plnicím“, když měli začít psát perem. Pan učitel hodně pracuje se symboly (např. oheň) a vysvětluje žákům i náročnější pojmy (např. ctnosti, oběť), vede je k tomu, aby dělali dobré skutky. Do výuky zařazuje metodu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE), neustále se vzdělává a hledá nové metody a inspirativní materiály pro práci s dětmi.

Pan učitel hodnotí děti známkami, ale píše jim i slovní hodnocení, v pololetí 1. třídy je to formou dopisu. Svoje hodnocení žáků označil Petrklíč za formativní. Domácí úkoly zadává z českého jazyka a matematiky, a to jednou týdně, zadání posílá rodičům e-mailem. Úkoly z českého jazyka jsou zaměřené především na čtení a také na psaní. Děti mají na jejich vypracování celý týden od pondělí do pátku.

Petrklíč zvolil pro výuku čtení analyticko-syntetickou metodu, používá učebnici *Čteme a píšeme s Agátou (Živá abeceda, Slabikář)*⁹⁰ od nakladatelství Nová škola, ale pracuje hodně i s velkými tiskacími písmeny, jak je to běžné při výuce genetickou metodou. Ostatně na tomto propojení prvků obou metod je tato řada učebních materiálů založená, jak uvádí nakladatelská anotace: *Učební materiály staví na analyticko-syntetické metodě doplněné o efektivní prvky metody genetické*⁹¹. Petrklíč dává velký důraz na to, aby si děti vytvořily kladný vztah ke čtení, proto je podporuje, aby si nosily do školy knihy z domova. Mohou to být knížky, které si děti už čtou samy, ale i takové, jež jim předčítají rodiče, případně i knížky jen na prohlížení.

Pro výuku psaní používá Petrklíč písanku, kterou vytvořili pedagogové Žluté školy pro své žáky. První díl obsahuje uvolňovací cviky, je zde řada úkolů i na kreslení a dokreslování obrázků, např. různé osově souměrné obrázky určené k dokreslení. V dalších dílech se děti učí psát písmena stejně jako v klasických písankách různých nakladatelství. První díl písanky má formát A4, další už jsou menší, mají formát A5. K dispozici je i varianta pro leváky – vzory jsou vytištěné na pravé straně a prostor pro kreslení je naopak vlevo.

Vzhledem k velké rozdílnosti dovedností žáků ve třídě Petrklíč práci diferencuje. Jestliže je některý žák se zadanou prací dříve hotový, může si číst svoji knihu nebo pracovat na týdenních úkolech v rámci třídního projektu. Při zadávání rozšiřujících úkolů využívá učitel i náměty od rodičů a žáků.

⁹⁰ Doležalová, A. B. & Novotný, M. (2017). *Čteme a píšeme s Agátou. Živá abeceda a Slabikář*. Brno: Nová škola. Dostupné z <http://nns.cz/agata/ziva-abeceda-slabikar-uvolnovaci-cviky-a-pisanky-cteme-a-piseme-s-agatou/>

⁹¹ Citováno z internetových stránek nakladatelství Nová škola: <https://nns.cz/agata/>

Různou úroveň čtenářství ve třídě řeší převážně individuálním čtením, kdy si děti nosí do školy knihu podle vlastního výběru a z té si čtou, někdy také předčítají spolužákům. Petrklíč nechává pokročilejší čtenáře např. přečíst zadání úloh nebo předčítat delší ukázky z vlastní knížky. Děti, které se čtením začínají, mohou ze své knížky přečíst třeba jen nadpis nebo čtou ze slabikáře. V hodinách je běžné, že každé dítě čte něco jiného – nejprve potichu, pak nahlas. Učitel dětem čte knížky na pokračování např. o Tarzanovi (leden 2019).

Pan učitel Petrklíč chce, aby děti doma četly už od začátku školního roku, jakmile se naučí číst alespoň několik písmen, ale nedává jim konkrétní čtenářské úkoly: *Já je vybízím. Není to tak, že bysme měli jako za mého dětství čtenářský notýsek a tam by rodiče psali, že každý deset minut četl (...). Já je vybízím k tomu, že vždycky začátkem týdne mají možnost buď sami odprezentovat to, co by chtěli přečíst, a když vidím třeba u někoho, že pokulhává nebo bych ho potřeboval trochu popostrčit, tak toho vyzývám sám.*

Ve Žluté škole je v rozvrhu 7 hodin českého jazyka týdně, přičemž pan učitel Petrklíč by byl rád, kdyby mohl mít ideálně 14 hodin, aby mohl propojit různé souvislosti týkající se čtení a psaní. Chtěl by mluvit s dětmi o významu písma a seznámit je s jeho různými druhy: *Ono hodně psaní a písmo je spojeno s geometrií a písmomalířinou, tak se trošičku dotknout tady té problematiky i souvislosti s rozvojem nebo s kooperací hemisfér. Pojmout to takhle. Něco mezi psaním a češtinou a výtvarkou. Mít čas se věnovat těm souvislostem.*

S vlastními dětmi i se svými žáky chodí do knihovny. V rámci výuky navštěvuje se žáky programy Městské knihovny v Praze. Rád si kupuje knížky „jen tak“, zejména v knihkupectví Academia. Zmiňuje se také o zajímavém projektu, bohužel již zaniklém: *Dřív jsem chodil na nádraží Praha Bubny, přímo v areálu toho nádraží bylo knihkupectví Hledající a tam bylo úžasný to, že si člověk tu knížku půjčil a zároveň ji mohl během dvou let vrátit a vzít si za ni jinou, nebo mu dali nějakou poměrnou část peněz. A tam bylo teda hodně knih jak duchovně zaměřených, tak o přírodě. Tam jsem chodil rád, ale teď už to není.*

Čtení je podle něj v životě velmi důležité. Učil několik žáků z vícejazyčného prostředí, u nich to vnímá velmi zřetelně: *Spolu se svými rodiči byli přesvědčení o tom, že budou umět obstojně česky, aniž by četli, tak mám tu zkušenost, že když to dítě má tu nejzákladnější slovní zásobu a nerozumí jí, že po nějaký době ten jazyk umře, že není na čem stavět. On umí tak hovorově, ale nemůžeme se tam vůbec bavit o žádný strukturu jazyka, on nepronikne do takových těch vnitřních slupek nebo struktur toho jazyka.* Kromě toho podle Petrklíče četba v předškolním věku, především mezi třetím a šestým rokem věku dítěte, formuje vztah a postoj k jazyku, ale i myšlení v jazyce. A proto když děti nečtou nebo jim není předčítáno, přicházejí o něco velmi důležitého. Jejich mateřština se jim podle zkušeností pana učitele Petrklíče stává

cizím jazykem, v němž nedokážou myslet: *Když čtou, když aspoň je rodiče vedou k tomu, že čtou, a je tam zájem o to, tak přece jenom je to trošičku nutí myslet v tom jazyce, rozvíjí jim to slovní zásobu a je to pro ně přirozenější, znají synonyma, dokážou si s těmi slovy hrát. Když je to cizí jazyk, jsou tam mezi tím takový mezery, že oni se snaží stavět to do nějaký struktury, ale nikdy se jim to nepodaří úplně propojit, vždycky je tam mezera. Nebo rýha. A teď záleží na tom, jak moc je pro ně ten jazyk živý.*

Proto je podle Petrklíče důležité, aby i děti žijící s rodiči v zahraničí měly možnost číst knihy v češtině, ve své mateřštině. Aby se neučily jenom pravopis a gramatiku, ale aby kromě literatury v cizím jazyce četly také české pohádky a pověsti, což je pro ně důležité i v rámci všeobecného přehledu.

Po dvou letech jsme měli možnost pana učitele navštívit v jeho novém působišti, a to v komunitní škole v Praze, kde učí od školního roku 2019–2020. Učí zde skupinu dvanácti dětí z 1. a 2. ročníku. I zde se snaží nadchnout děti pro čtení, nechává je nosit si knížky z domova a navzájem si číst, sám jim také předčítá. Jeho třída je výrazně méně početná, než byla třída ve Žluté škole, ale charakteristické rysy jeho práce jsou na první pohled patrné i zde. V obou třídách je vidět, že děti chodí do školy rády a všechny mají v aktovce svou knížku, o níž rády vyprávějí.

Pomněnka

Pomněnka učí třídu 1.A v Modré škole. Devět let učí na prvním stupni základní školy, 1. třídu učí potřetí. Vystudovala obor učitelství pro první stupeň.

Pomněnka považuje čtení za důležitou věc, a to jak pro děti, tak pro dospělé. Jako rodič má velmi pozitivní zkušenost se čtením dětem před spaním, četla svým třem dětem do poměrně vysokého věku. Když byla malá, ráda četla např. *Malého prince*⁹², se svými žáky ráda čte např. tyto knihy: *Děvčátko Momo a ukradený čas*⁹³, *Letopisy Narnie*⁹⁴, *Pipi Dlouhá punčocha*⁹⁵. Také

⁹² De Saint-Exupéry, Antoine (2014). *Malý princ*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/maly-princ-maly-princ-190863>

⁹³ Ende, M. (2005). *Děvčátko Momo a ukradený čas*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/devcatko-momo-a-ukradeny-cas-14696>

⁹⁴ Lewis, C. S. (2007). *Letopisy Narnie*. Praha: Fragment.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/letopisy-narnie-letopisy-narnie-49884>

⁹⁵ Lindgrenová, A. (2005). *Pipi Dlouhá punčocha*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/pipi-dlouha-puncocha-2527>

v dospělosti čte ráda, mezi její oblíbené žánry patří zejména fantasy a sci-fi, např. *Malevil*⁹⁶, *Den trifidů*⁹⁷, *Zaklínač*⁹⁸, *Husitská trilogie*⁹⁹.

Knihu dává ráda jako dárek a sama i se svou třídou chodí do knihovny. Čtení považuje za velmi důležité zejména proto, že může dětem nabídnout plnohodnotné texty pro rozvoj jazykové kultury, slovní zásoby a celkového přehledu a odklonit je od zjednodušené elektronické komunikace. Je podle ní důležité, aby děti kolem sebe viděly pozitivní vzory čtenářství: *Abychom my, dospělí, ukázali dětem, že číst je normální. Aby se setkávaly s dospělými, kteří po knize taky sáhnou, aby je viděly v akci. Aby se nikdy neseťkaly s názorem, že číst je ztráta času a neúčinná věc.*

V Pomměňčině třídě je 23 žáků, lavice jsou uspořádány klasicky, vzadu ve třídě je doplňuje koberec. Tam se děti scházejí např. každé pondělí při ranní modlitbě. Pomměňka používá při výuce čtení analyticko-syntetickou metodu, pracuje s učebnicemi nakladatelství Fraus (*Živá abeceda a Slabikář pro vázané písmo – nová generace*¹⁰⁰). Hodiny čtení jsou vždy kombinovány se psaním, kdy děti píší do písanky. V hodinách děti pracují především se slabikářem, mívají z něj i úkoly na čtení. Typy cvičení se zde opakují, děti se díky tomu v učebnici dobře orientují a vědí, co mají dělat. Usnadňuje jim do lépe se soustředit na plnění úkolů, především na čtení. Pravidelně se ve slabikáři opakuje „šifrovací tabulka“, kdy mají děti najít a přečíst slovo z tabulky podle zadání, přičemž je dáno označení řádku a sloupce barvou a číslem, např. hnědá čtyři – VÍLA. Ukázka je uvedena na obrázku 10.

⁹⁶ Merle, R. (1974). *Malevil*. Praha: Československý spisovatel.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/malevil-11589>

⁹⁷ Wyndham, J. (1991). *Den trifidů*. Praha: BB art. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/trifidi-den-trifidu-197>

⁹⁸ Sapkowski, A. (1992). *Zaklínač – komplet 7 knih*. Praha: Plus.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/zaklinac-zaklinac-komplet-7-knih-362949>

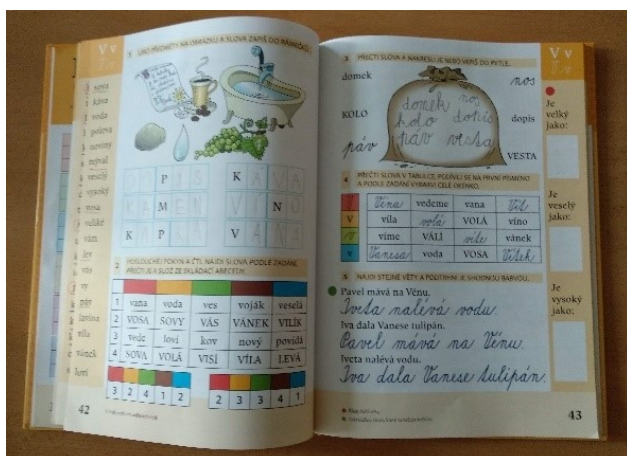
⁹⁹ Sapkowski, A. – *Husitská trilogie*. (série knih) Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/serie/husitska-trilogie-husitska-trilogia-845>

¹⁰⁰ Březinová, L. et al. (2018). *Živá abeceda pro vázané písmo – nová generace*.

Dostupné z <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/p9283.html>

Burová, S. et al. (2018). *Slabikář pro vázané písmo – nová generace*.

Dostupné z <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/p9281.html>



Obrázek 10
Ukázka „šifrovací tabulky“ ze slabikáře – na stránce vlevo dole (nakl. Fraus)

Podobným typem cvičení je čtecí tabulka, jakou používají učitelky ve Fialové škole. Ukázka tohoto typu cvičení je uvedena na obrázku 11.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---------|--------|--------|--------|--------|
| PO | 1 KÁJA | JEJÍ | JMÉNO | TELE | LANO |
| ÚT | 2 VLAK | VÝLET | MÁVÁ | JELITO | VÍTEK |
| ST | 3 PEPA | PÁJA | PAVOUK | NEMÁ | KOMÍN |
| ČT | 4 VELKÝ | PLETE | LOVÍ | LÉTAT | KOST |
| PÁ | 5 NESE | DONESE | PONESE | UNESE | ODNESE |

Obrázek 11
Ukázka čtecí tabulky z 1. tříd ve Fialové škola na týden 8.–12. 10. 2018

Když má některý žák zadanou práci hotovou dříve než ostatní, může si vzít ze třídní knihovničky knížku a samostatně si číst, případně dostává další úkol. Při zadávání těchto úkolů Pomněnka využívá někdy i nápady a přání dětí nebo rodičů. Na otázku, jak řeší různou úroveň čtenářství v 1. třídě, odpovídá: *Žáci čtou takové množství textu o různé úrovni, jaké odpovídá jejich dovednostem. Opravdoví čtenáři si mohou přinést vlastní knihu, předčítají zadání úkolů. Dostávají pracovní listy zaměřené na čtení s porozuměním a práci s textem.*

Pomněnka chce po dětech, aby četly doma nahlas denně 10–15 minut. Text si ale mohou vybrat, nemusí to být slabikář, může to být jakýkoli text přiměřený úrovni jejich čtení.

Pomněnka zařazuje do výuky i různé hry, např. „probudí vás hláska“. Děti si položí hlavu na lavici a zavřou oči. Probudit a zvednout hlavu se mohou jen tehdy, uslyší-li ve slově

určitou hlásku, např. S. Paní učitelka čte různá slova, někdy zadání mírně změní, např. že hláska má být na začátku nebo na konci slova.

Děti při hodinách čtení luští i různé hádanky, např. vymýšlejí rýmy nebo slova podle slabik (např. vymysli slovo, které začíná na T a má dvě slabiky), pracují i s různými významy slov (např. *basa* a *bubínek* – paní učitelka nechá děti vysvětlit všechny významy těchto slov, děti na to společně snadno přijdou).

Ve druhém pololetí 1. ročníku je zařazována i skupinová práce. Děti jsou rozděleny do skupin, na nástěnce mají tabulku s názvy skupin a výsledky různých úkolů. Jedním z úkolů je např. vymyslet společně slova, jež začínají na slabiky napsané na tabuli. Potom čtou slova nahlas a počítají si body, které paní učitelka zapíše na nástěnku.

Osm hodin týdně má Pomněnka k dispozici asistentku, jež pomáhá těm žákům, kteří to potřebují. Asistentka pracuje s jednotlivými žáky nebo se třídou, pokud se Pomněnka potřebuje věnovat některému žákovi individuálně. Jednou týdně je na hodině českého jazyka přítomna také speciální pedagožka. V případě potřeby může pracovat individuálně s dětmi, které to potřebují. Pokud se objeví problémy, pomáhá je řešit, případně se stará o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Věnuje se také nápravě poruch učení u starších dětí, v 1. třídě pomáhá odhalit rizika těchto poruch.

Sedmikráska

Sedmikráska je jednou ze dvou učitelek 1. tříd v Bílé škole. Učí třídu 1.A, která má 27 žáků. Je to její první třída, Sedmikráska je začínající učitelka. Nastoupila do Bílé školy hned po absolvování pedagogické fakulty, kde vystudovala obor učitelství pro první stupeň. Zároveň pokračuje v doktorském studiu na Katedře výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V 1. třídě tedy učí poprvé a uvádí, že je to obtížné, protože na pedagogické fakultě bylo podle její zkušenosti prvním třídám věnováno minimum pozornosti. Kromě předmětu zaměřeného na počáteční čtenářskou gramotnost to byly spíše výběrové semináře na konkrétní témata (žák s odlišným mateřským jazykem, nadaný žák aj.).

Čtení považuje za důležitou součást svého života. V současné době má nejraději knihy o umění, životopisné knihy, sbírky poezie, cizojazyčné knihy, filozofické spisy (např. od Václava Havla nebo Jeana-Paula Sartra), ale také knihy o józe, jíž se věnuje ve volném čase. Čte ráda i dětské knihy, v nichž nachází životní moudrost a rady do života. Chodí ráda do knihovny a říká, že si nikdy neodnese méně než pět knih. Pravidelně navštěvuje knihovnu i se svými žáky, zhruba jednou měsíčně chodí na program do knihovny, která je nedaleko od školy.

Děti si tam můžou půjčit knížky a vzít si je domů, společně je pak vracejí buď s rodiči, nebo při další společné návštěvě knihovny se třídou.

Sedmikráska vzpomíná, jak jí v dětství tatínek předčítal nejčastěji ze *Špalíčku veršů a pohádek*¹⁰¹ Františka Hrubína. Sama se považuje za vášnivou čtenářku, a snaží se proto k četbě vést i své žáky. Z dětských knih patří k jejím nejoblíbenějším knížky Tove Janssonové¹⁰² o skřítcích muminech, *Paní Láryfáry*¹⁰³ od Betty MacDonaldové a knihy Roalda Dahla, především *Matylda*¹⁰⁴. Ze současných knížek pro děti má ráda knihy z nakladatelství Baobab. Z nejnovějších knížek, které si koupila, jmenuje knihu *Jak se dělá galerie*¹⁰⁵.

Kupuje knížky jako dárek a někdy si také koupí knížku „jen tak“, někdy i proto, aby jí mohla představit svým žákům. Čtení je podle Sedmikrásky důležité pro vývoj dítěte, pro jeho vztah k umění, pro rozvoj slovní zásoby, obrazotvornosti, vzájemného vztahu dítěte a rodiče.

Před začátkem školního roku, v přípravném týdnu, zjišťovala vstupní znalosti dětí pomocí dotazníků a údajů ze vstupních testů ze zápisu do 1. třídy. Sledovala, zda žáci už ovládají správnou výslovnost, analýzu slov a obecně český jazyk, protože školu navštěvuje hodně dětí s odlišným mateřským jazykem. Škola se nachází v části Prahy, kam se často stěhují rodiny cizinců, nebo zde bydlí rodiny, z nichž jeden z rodičů je cizinec. Sedmikráska má ve třídě jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem, který od narození žil v zahraničí a mluví pouze anglicky a švédsky. Na počátku 1. třídy téměř neumí česky. Sedmikráska očekává, že mu bude muset věnovat velkou pozornost. Předpokládá, že žáci budou na různé úrovni znalostí ve většině předmětů a že příprava na výuku bude náročná: *Snažím se výuku diferencovat, ale ne vždy je na to prostor a čas. Často jsem v hodinách rozdávala kopie pro rychlíky, ale v objemu 27 žáků, všech povinností třídního učitele, začínajícího učitele, je to občas nadlidský úkon.*

Sedmikráska má k dispozici na 4–5 hodin týdně školní asistentku a na 5 hodin týdně vychovatelku školní družiny jako asistentku pro třídu. Obě mají pracovat především se žákem s odlišným mateřským jazykem. Pokud není tento žák ve škole, pomáhají jiným žákům, kteří v tu chvíli pomoc potřebují. Třídní učitelka spolupracuje také se speciální pedagožkou.

Lavice ve třídě paní učitelky Sedmikrásky jsou uspořádané do U, koberec je uprostřed. Tento prostor využívají děti např. při sdílení zážitků z víkendu. Na tabuli před každou hodinou

¹⁰¹ Hrubín, F. (1960). *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: SNDK.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/spalicek-versu-a-pohadek-153>

¹⁰² Tove Jansson (1914-2001), fínsko-švédská spisovatelka a malířka.

Více informací dostupných z <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/tove-jansson-1245>

¹⁰³ Lindgrenová, A. (2010). *Paní Láryfáry*. Praha: Lika klub.

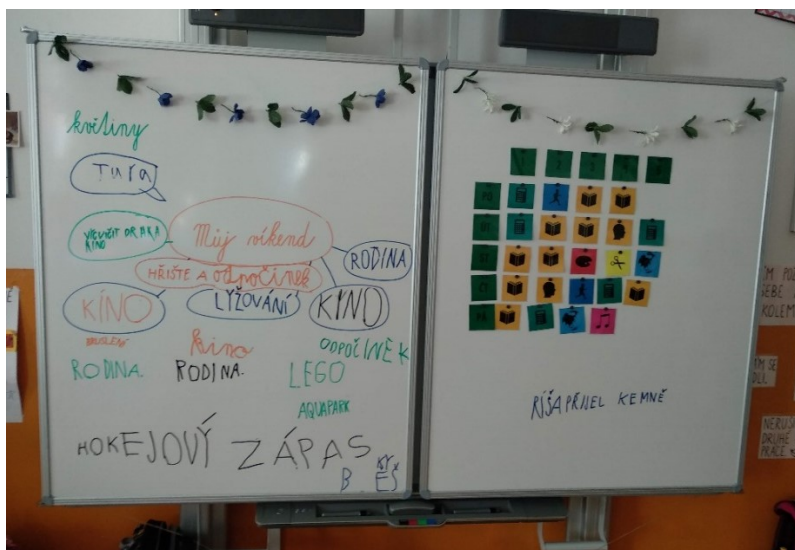
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/pani-laryfary-pani-laryfary-95543>

¹⁰⁴ Dahl, R. (2007). *Matylda*. Praha: Knižní klub. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/matylda-3241>

¹⁰⁵ Vaněk, M., Chrobák, O., & Koryčánek, R. (2016). *Jak se dělá galerie*. Brno: Moravská galerie.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/jak-se-dela-galerie-326531>

Sedmikráska připraví obrázky věcí, které mají mít děti připravené na lavici. Na tabuli je také trvale vyvěšený rozvrh hodin, kde jsou jednotlivé předměty znázorněny piktogramy, jak ukazuje obrázek 12. Pro děti je to přehledné a srozumitelné a nemusejí přemýšlet, jakou učebnici nebo sešit si mají připravit. Na upoutání pozornosti na začátku nebo i během hodiny používá Sedmikráska domluvený tleskácký signál – zatleská v určitém rytmu a děti to po ní opakují, čímž se upoutá jejich pozornost a začnou se soustředit.



Obrázek 12

Společná myšlenková mapa a rozvrh hodin – povídání o zážitcích z víkendu – třída 1.A v Bílé škole (únor 2019)

V Bílé škole mají 8 hodin českého jazyka týdně, z toho jednu hodinu půlenou. Sedmikráska by čtení ráda zařadila mezi nejfrekventovanější předměty. Pro výuku čtení používá genetickou metodou, pracuje s učebnicí a pracovním sešitem *Učíme se číst*¹⁰⁶ z nakladatelství SPN, které doplňuje texty z dalších publikací, např. *Lili a Vili 1 – ve světě pohádek, říkadel a příběhů (čítanka)*¹⁰⁷ nebo *Čítanka. Velká tiskací písmena*¹⁰⁸ od autorky Dity Nastoupilové. Vzhledem k různé úrovni čtenářství ve třídě se snaží během hodin čtení výuku diferencovat, využívá schopností zdatných čtenářů, kteří čtou zadání ostatním nebo začínají se

¹⁰⁶ Wagnerová, J. (2016). *Učíme se číst – učebnice*. 3. vydání. Praha: SPN. Dostupné z <http://naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/1-ucime-se-cist-ucebnice-9788072355846.html>

Wagnerová, J. & Václavovičová, J. (2016). *Učíme se číst – pracovní sešit*. 3. vydání. Praha: SPN. Dostupné z <http://naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/2-ucime-se-cist-pracovni-sesit-9788072355839.html>

¹⁰⁷ Bendová, P., & Pecháčková, I. (2015). *Lili a Vili 1 – ve světě pohádek, říkadel a příběhů*. Praha: Klett. Dostupné z <https://klett.cz/eshop/lili-a-vili-1-ve-svete-rikadel-pohadek-a-pribehu-p-1666.html>

¹⁰⁸ Nastoupilová, D. (2016). *Čítanka. Velká tiskací písmena*. Praha: Fragment. Dostupné z <https://www.fragment.cz/tituly/34181414/citanka-velka-tiskaci-pismena/#productInfos>

čtením příběhu, případně střídá zdatnější a slabší čtenáře. V matematice nechává dětem dostatek času na pochopení probírané látky a určitou volnost v řešení úloh. *Nijak ale nechci viditelně a znatelně vyzdvihovat některá jména, abych v dětech nebudovala soutěživost a nevraživost. Většina žáků není zvyklá být v něčem horší než ostatní a často pak řeším projevy závidivosti, které občas vedou až k nepříjemným výchovným situacím,* říká Sedmikráska o tom, jak je obtížné nastavit míru diferencovaného přístupu k dětem ve třídě.

Dětem i rodičům zdůrazňuje význam pravidelnosti ve čtení, ale v tom, co žáci doma čtou, jim nechává volnost: *Nic nezadávám povinně, jen doporučuji. V případě, že vidím, že má žák nebo žákyně problémy se čtením, jsem v kontaktu s rodiči, kterým popisuji, kde přesně by se mělo více trénovat, a nabízím postupy, kterými žáky mohou motivovat, psaní nákupního seznamu, čtení seznamu surovin při vaření apod.*

Při zadávání úkolů využívá i náměty od rodičů. Jako pro začínající učitelku je pro ni však komunikace s rodiči velmi náročná. Sedmikráska k tomu říká: *Rodiče pak psali e-maily, zasahovali a mentorovali či popisovali vize toho, jak bych s žáky měla a neměla pracovat, což jsem jako začínající učitel vnímala s těžkostmi. Cítím se být zavalena názory, které nejsou objektivní ani k celkovému kolektivu, ani k jednotlivým žákům.*

Pravidelně se ve třídě hraje hra na krále čtenářů. Učitelka ukazuje dětem stojícím ve dvojicích za sebou tzv. *flash slovo*, které mají děti za úkol co nejrychleji přečíst. Náročnost slov se postupně zvyšuje od krátkých třípísmenných slov až po delší slova. Ten, kdo ho přečte jako první, postupuje do dalšího kola, druhý vypadává. Ve druhém kole děti znovu tvoří dvojice a postupuje se stejně. Učitelka ale do dvojic vybírá děti, jejichž úroveň čtení je srovnatelná. Žáci, jimž čtení zatím moc nejde, mají větší možnost procvičování, protože se účastní více kol, a to často i opakovaně během jednotlivých hodin čtení. Výherce se stává králem čtenářů a získává záložku s textem *SUPER STAR READER*, druhý si vybere samolepku. Text v angličtině je pro děti zároveň motivací k učení se anglického jazyka, jehož výuka je v Bílé škole do rozvrhu zařazena již od 1. třídy. Postupně záložku získávají všichni žáci ve třídě. Ti, kteří už v minulých hodinách vyhráli, si během hry čtou v lavicích knížku ze školní knihovničky nebo vlastní knížku přinesenou z domova.

Sedmikráska dává dětem jen dobrovolné domácí úkoly, protože spolupráce s rodiči je často náročná a pravidelné plnění úkolů bylo problematické. Chtěla by, aby děti doma pravidelně četly, k tomu jim ještě dává dobrovolné úkoly ze psaní a z matematiky. Oceňuje ty, kteří úkol plní. Dětem i rodičům také nabízí různé doplňkové aktivity (pracovní listy, náměty na vyrábění apod.). Sedmikráska pravidelně nabízí rodičům a dětem tripartity, tj. místo klasických třídních schůzek konzultace ve trojici – učitelka, rodič, dítě. Někteří rodiče ale této

možnosti nevyužívají, navíc ve škole tento typ třídních schůzek není obvyklý a rodiče na něj nejsou zvyklí. Naopak podle Sedmíkrásky je to vhodnější forma setkání učitele s rodiči než klasické schůzky. Pokud mají rodiče zájem, nabízí jim paní učitelka během školního roku i osobní konzultace.

Sedmíkráska je začínající učitelka, která se snaží ve výuce používat moderní metody i formy práce, záleží jí na dobré spolupráci s rodiči. Má ale dojem, že od kolegů ani vedení školy v tomto směru nedostává dostatečnou podporu, že je na hodně věcí sama. S touto paní učitelkou a její třídou jsme spolupracovali i během druhého roku školní docházky jejích prvních žáků, tj. ve školním roce 2019–2020. Časný čtenář Vojta byl mezi dětmi, u nichž se projevilo mimořádné nadání, sledovali jsme proto rozvoj čtenářských dovedností a jeho školní práci i ve 2. třídě. Ve druhém pololetí už spolupráce vlivem pandemie koronaviru nepokračovala a na konci školního roku odešla paní učitelka na jinou školu. Dá se říct, že její první pedagogické působení ji zklamalo, a proto se rozhodla učit na alternativní základní škole s Montessori pedagogikou. Během prvního pololetí školního roku 2020–2021 přešla z pozice asistentky na pozici učitelky prvního trojročí. Ve škole je spokojená a má radost, že zde může uplatnit své nápady a že má podporu vedení školy i kolegů.

Kopretina

Kopretina učí dvacet let na 1. stupni základní školy. Tento obor také vystudovala. V 1. třídě učí popáté.

V dětství byla Kopretina velkou čtenářkou. Ráda četla pohádky z knihy *Kráska nesmírná*¹⁰⁹. Četla hodně, např. *Gabru a Málinku*¹¹⁰, *Heidi, děvčátko z hor*¹¹¹ a jiné dětské knihy. Se svými žáky čte ráda *Paní Láryfáry* a *Zlobilky*¹¹², sama ve volném čase čte především detektivky. Do knihovny chodí pouze se svými žáky, pravidelně se účastní výukových programů veřejné knihovny nedaleko školy. Pro sebe si knihy raději kupuje, než půjčuje, někdy i „jen tak“. Čtení považuje za důležitou součást života, také svým dětem četla každý den, když byly malé, stejně jako jí kdysi čítávala její babička.

¹⁰⁹ Karnauchová, I. V. (1998). *Kráska nesmírná*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/krasa-nesmirma-11688>

¹¹⁰ Kutinová, A. (1946). *Gabra a Málinka. Povedené dcery*. Praha: Besední pořady.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/gabra-a-malinka-gabra-a-malinka-povedene-dcery-12266>

¹¹¹ Říha, B. (2009). *Heidi, děvčátko z hor*. Praha: Axióma. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/heidi-devcatko-z-hor-31997>

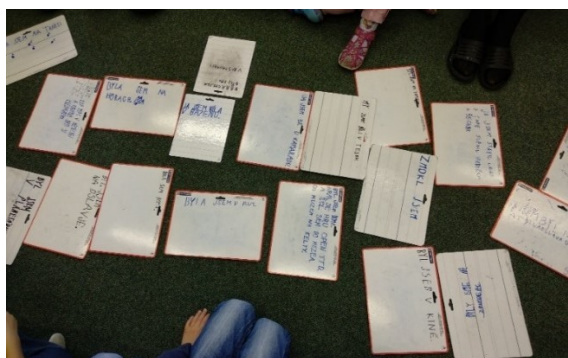
¹¹² Drijverová, M. (2014). *Zlobilky*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.albatros.cz/tituly/49065858/zlobilky/>

Kopretina je učitelka s dlouholetou praxí, při výuce čtení používá genetickou metodu. Podle ní je tato metoda náročná, když je ve třídě hodně dětí, nestíhá se s každým hláskovat a musí se hodně trénovat doma. Když začínala učit, používala metodu analyticko-syntetickou, má tedy zkušenosti s oběma metodami a může je porovnat. Používá učebnice a pracovní sešit *Učíme se číst* stejně jako její kolegyně Sedmikráska. Její třída je uspořádaná téměř klasicky, děti sedí v lavicích čelem k tabuli, ale mezi dvěma řadami lavic je umístěný koberec, hojně využívaný pro různé aktivity během výuky, případně i pro hru dětí o přestávce.

Vstupní znalost žáků předem nijak nezjišťovala a na počátku 1. třídy dává celé třídě stejnou práci, ale když je někdo se zadanou prací dřív hotový, dá mu něco navíc. Využívá přitom přání a náměty dětí i rodičů. Jako jediný z učitelů zapojených do našeho výzkumu nemá k dispozici asistenta. Kopretina se snaží individualizovat výuku, i když má ve třídě 27 dětí. Děti, které jsou ve čtenářských dovednostech napřed před ostatními, mohou přečíst zadání úkolu nebo čtou delší a náročnější slova. Naopak když někdo při samostatné práci nerozumí zadanému úkolu nebo má potíže s jeho řešením, vezme si Kopretina tyto děti na koberec, zatímco ostatní pracují samostatně v lavici.

Paní učitelka při práci s dětmi často využívá stírací tabulky a fixy. Děti je používají např. při společném vyprávění o zážitcích z víkendu. V říjnu, kdy jsme podruhé navštívili jejich třídu, měli žáci první hodinu v pondělí ráno za úkol napsat na tabulku jakékoliv slovo vztahující se nějak prožitému víkendu, např. TÁTA nebo BOTY (strávil jsem víkend s tátou; měl jsem na nohou boty). Dále psali jména pohádkových postav, např. BOB, JÁJA, ÁJA. Děti, které už ale byly ve čtení a psaní tiskacími písmeny dál, mohly napsat i delší a náročnější slova, např. MANKA, PRINC, POPELKA. Později během školního roku děti na tabulky píšou o prožitém víkendu i celé věty a navzájem si je ukazují a čtou. Když má někdo na tabulce chybu, paní učitelka ji sama neopravuje, ale vyzve autora textu i ostatní děti, jestli chybu vidí, a dá jim možnost ji opravit. Ukázka práce s tabulkami je uvedena na obrázku 13.

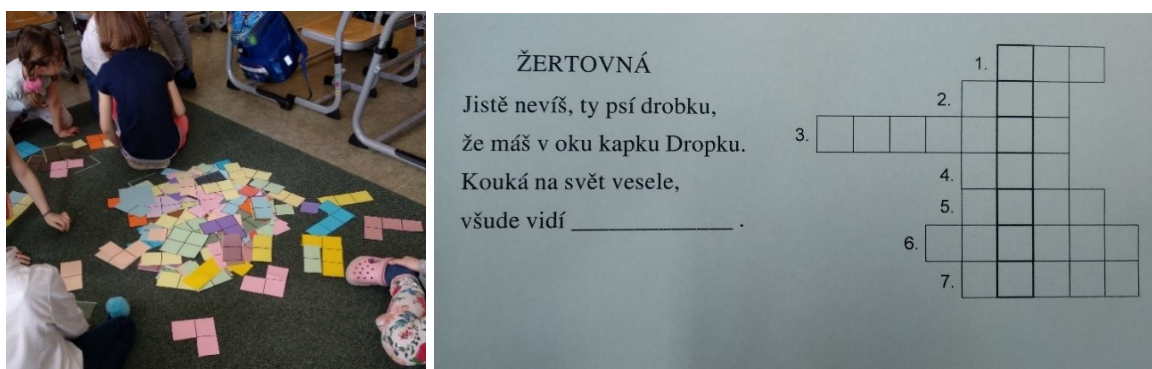


Obrázek 13

Práce se stíracími tabulkami při povídání o zážitcích z víkendu ve třídě 1.B v Bílé škole (březen 2019)

Kopretina často zařazuje do výuky různé manipulativní činnosti s obrázky, kartičkami apod. Např. děti mají na koberci najít lístečky s větami k obrázkům v pracovním sešitě a nalepit je na správné místo. Musejí opustit své místo v lavici, na koberci pročíst několik lístečků, než najdou ten správný, ten si pak vezít, vrátit se do lavice a větu nalepit do pracovního sešitu.

Zařazovány jsou také různé úkoly s tajenkou, hádanky a křížovky. V listopadu děti psaly diktát písmen, z nichž pak vyšlo celé slovo. Bylo to jméno MARTIN, uvádějící zároveň další aktivitu v hodině, a to příběh o sv. Martinovi. K těmto i dalším úkolům Kopretina používá interaktivní tabuli, na niž promítá jak stránky z učebnice nebo z pracovního sešitu, tak vlastní pracovní listy, případně doplňující obrázky k tématu (např. o sv. Martinovi). V dubnu luštili žáci křížovku – doplňovali slova obsahující číselný výraz (*zpět, bratři, město, manšestr, devětsil, milionář*). Děti při řešení tohoto typu úkolů používají většinou stírací tabulky, někdy mají vlastní pracovní list, do něhož zapisují písmena, později slova a věty. Ukázka používaných materiálů je uvedena na obrázku 14.



Obrázek 14

Ukázka pomůcek, které používá Kopretina ve třídě 1.B v Bílé škole – duben 2019 (práce s parketami v matematice, křížovka z hodiny českého jazyka)

Vedení Bílé školy požaduje po učitelích zpracovávání týdenních plánů a jejich sdílení s rodiči. Je ale na každém učiteli, jak plány vytváří. Zatímco Sedmikráska ukládá text týdenního plánu rodičům na sdílený Google disk, Kopretina každé ráno rozdává dětem vytištěný plán napsaný tak, aby si ho mohly samy přečíst, tj. dlouhou dobu je psaný velkými tiskacími písmeny. Na první straně je vždy plán učiva na každý předmět (včetně odkazu na stránky v učebnici a pracovním sešitě a zadání domácího úkolu), na druhé straně bývá také krátký text přímo pro rodiče. Většinou se týká organizačních pokynů, např. co si mají děti vzít s sebou, když místo vyučování půjdou na divadelní představení nebo na bruslení apod. Plán obsahuje i

obrázky a někdy i drobné úkoly pro děti (např. vybarvování obrázku, hádanka). Ukázka týdenního plánu je uvedena v příloze 17.

Paní učitelka Kopretina zadává přímo v týdenním plánu i úkoly ze čtení, takže rodiče mají přehled na celý týden, co má dítě přečíst. Většinou je to nějaký text z učebnice a děti mají tento čtenářský úkol každý den v týdnu kromě jednoho: *Zadávám v týdenním plánu. Mají třeba k tomu i nějaký úkol. Přečti si tolik, anebo si vyber, když je tam toho víc, splň nějaký úkol.* Tyto úkoly jsou společné pro všechny děti ve třídě.

Paní učitelka Kopretina je kreativní, připravuje si týdenní plány tak, aby zaujaly nejen rodiče, ale i děti, vytváří vlastní pracovní listy, často pracuje s interaktivní tabulí, vymýšlí křížovky a jiné úkoly s tajenkou, zařazuje různé činnosti na koberci. Zároveň důsledně dbá na kázeň ve třídě a na to, aby se děti soustředily na zadanou práci. Dává příležitost těm, kdo umějí něco navíc, aby to mohli projevit. Aktivity v jejích hodinách jsou provázané a dobře na sebe navazují, pro děti jsou motivující. Její přístup k výuce je v mnohém inspirativní.

Mateřídouška

Paní učitelka Mateřídouška z Fialové školy učí 30 let, z toho 15 let na prvním stupni. Ve škole zastává zároveň pozici výchovné poradkyně a *senior teacher* pro 1. stupeň, spolupracuje tedy velmi úzce i s ostatními učiteli ve škole. Vystudovala obor učitelství pro první stupeň základní školy, vychovatelství a speciální pedagogiku.

Jako dítě si Mateřídouška ráda četla, mezi její oblíbené knížky z dětství patří např. *Dobrodružství Toma Sawyera a Huckleberryho Finna*¹¹³ od Marka Twaina. Ze současných dětských knížek nemá žádnou vysloveně oblíbenou, ale zajímá se o to, co čtou její žáci. Z klasických dětských knih má ráda kocoura Modročka a kocoura Mikeše, Kvaka a Žbluňka, *Honzíkovu cestu*¹¹⁴ apod. Z těchto knih stále čerpá při své práci s dětmi, vybírá z nich texty pro různé příležitosti.

Mateřídouška si nepamatuje, jestli jí rodiče četli v dětství před spaním, ale vzpomíná si, že jí četli, když byla nemocná. Svým dětem čítávala, ale jen v určitém období, později poslouchaly nahrávky. Na škole v přírodě čte svým žákům a také si vzpomíná, jak jednou po večerce našla jednoho svého žáka číst si pod peřinou při baterce. Mateřídouška o něm říká, že

¹¹³ Twain, M. (1980). *Dobrodružství Toma Sawyera a Huckleberryho Finna*. Praha: Odeon. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/dobrodruzstvi-toma-sawyera-dobrodruzstvi-huckleberryho-finna-33695>

¹¹⁴ Říha, B. (1998). *Honzikova cesta*. Praha: Axióma. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/honzikova-cesta-9458>

byl *fakt těžkej nečtenář*, a ona tehdy považovala za vítězství, že si svůj vztah ke knihám přece jen našel, že ho čtení na škole v přírodě navnadilo a zaujalo.

V současné době čte spíše odbornou literaturu než beletrii, i když k některým knihám se ráda vrací: *Čím dál tím víc se vzdaluju beletrii, vůbec nevím proč, nedokážu se do ní ponořit, to pozoruju. Mám oblíbený knížky, který ráda čtu, a vlastně si k nim sednu, jako že si dáš v neděli ke kafi zákusek, tak já si dám kapitolu z nějaký knížky*. Mezi tyto její oblíbené knihy patří *Svět podle Garpa*¹¹⁵ od Johna Irvinga, *Když nastaly deště*¹¹⁶ od Louise Bromfielda, *Jih proti severu*¹¹⁷ od Margaret Mitchellové nebo knihy od Olgy Scheinpflugové.

Mateřidouška vysvětluje, proč se vrací ke knihám, které už v minulosti četla: *Mně to třeba rezonuje s nějakým obdobím v mém životě. A kdybych měla říct, kolik mám takhle stabilních knížek, který točím, tak bych řekla do těch dvaceti zhruba. A co čtu jako nově, (...) mám ráda literaturu faktu, to mám ráda, cestopisy a pak normálně odbornou literaturu*.

Ráda si kupuje knihy, ale pak ji často napadne, komu by se kniha mohla líbit, tak mu jí půjčí a pak si uvědomí, že má hodně takhle rozpůjčovaných knížek, které ani sama nečetla. Čtení je podle Mateřidoušky opravdu důležité: *Já bych řekla, že to je záchrana někdy. Jako v mnoha situacích. Záchrana od všeho možného, třeba v těch těžkejch věcech, když si tam člověk najde něco, co vlastně zjistí, že je někde popsany, mně to mockrát pomohlo. A ještě mám ráda, když se někde dočtu, že se někde dějou ještě větší hrůzy, (...) ten nadhled, že mi to dodá*.

Ke čtení vede Mateřidouška i své žáky. Během prvního pololetí 1. třídy s nimi navštívila školní knihovnu, kam si pak děti mohou samy chodit půjčovat knížky. Její třída 1.A má 22 žáků. Na začátku školního roku zjišťovala Mateřidouška vstupní znalosti dětí ve čtení, využila i vstupní testy ze zápisu do 1. třídy. Dětem dala na začátku školního roku individuální orientační test čtenářských dovedností od čtení izolovaných písmen, slov podle obtížnosti až po čtení vět. To jí umožnilo získat představu o aktuální úrovni čtenářských dovedností svých žáků a naplánovat efektivní způsob výuky čtení. Od počátku školního roku tak byli žáci rozděleni do tří skupin – *čtenáři*, *reedukační skupina* a *nečtenáři*. Každá skupina pracovala podle vlastní metodiky, s níž byli seznámeni i rodiče. Tuto metodiku uvádíme v příloze (příloha 18–19). Celá třída pak společně četla z tzv. čtenářských tabulek (postřehování slov podle obtížnosti). Od listopadu nebo prosince už byly děti rozdělené jen do dvou skupin na *čtenáře* a *trénující*.

¹¹⁵ Irving, J. (2003). *Svět podle Garpa*. Praha: Odeon. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/svet-podle-garpa-1053>

¹¹⁶ Blomfield, L. (2006). *Když nastaly deště*. Frýdek-Místek: Alpress. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kdyz-nastaly-deste-6132>

¹¹⁷ Harris, S. D. (1991). *Jih proti severu. 1. a 2. díl*. Praha: Naše Vojsko. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/jih-proti-severu-452663>

Mateřidouška tedy průběžně vyhodnocovala pokroky svých žáků ve čtení a podle potřeby přístup k výuce čtení upravovala.

Mateřidouška je další učitelkou, jež učí děti číst genetickou metodou. Metodické postupy má velmi dobře promyšlené a zpracované, její výuka je vždy výborně naplánovaná a připravená. Používá učebnici *Učíme se číst*, kterou doplňuje dalšími texty a výukovými materiály. Ve druhém pololetí 1. třídy používá Mateřidouška také soubor pracovních listů *Čteme s porozuměním každý den* (Liscinsky & Šafránková, 2014). Děti s těmito texty pracují jak samostatně, tak společně, někdy i doma, nejen ve škole.

Děti dostávají pravidelně úkoly ze čtení, přičemž Mateřidouška klade v domácím čtení důraz na techniku: *Oni musí doma číst kvůli technice, takže nedávám většinou úkoly na porozumění nebo tak. Sem tam dám nějaké, ale úkol na čtení mají každý den. Ted' jsme měli třeba týden zvířat, tak měli o Modroočkovi.*

Všechny děti musí v prvním pololetí 1. třídy za domácí úkol přečíst každý den pět vět ze zadaného textu, ale mohou číst i víc. Mateřidouška dodává, že texty dětem zadává vždy v pondělí. Někdy jim během týdne ještě dá za úkol přečíst si znovu text čtený ve škole. Další den se k němu pak celá třída ještě jednou vrátí a plní úkoly na porozumění textu.

Různou úroveň čtenářství ve třídě řeší Mateřidouška diferencovanou výukou. Výuka čtení probíhá většinou ve skupinách tak, že každá skupina dostává své texty ke čtení. Někdy však pracuje celá třída společně s jedním textem. Mateřidouška zadává různé úkoly žákům, kteří jsou napřed, a těm, kteří mají s učením obtíže. Pokud je žák dříve hotový se zadanou prací, může si sám vybrat úkol z nabídky („oříšky“) nebo si jít číst na koberec v zadní části třídy. Pokud se na koberci sejde víc dětí, mohou si číst vzájemně nahlas.

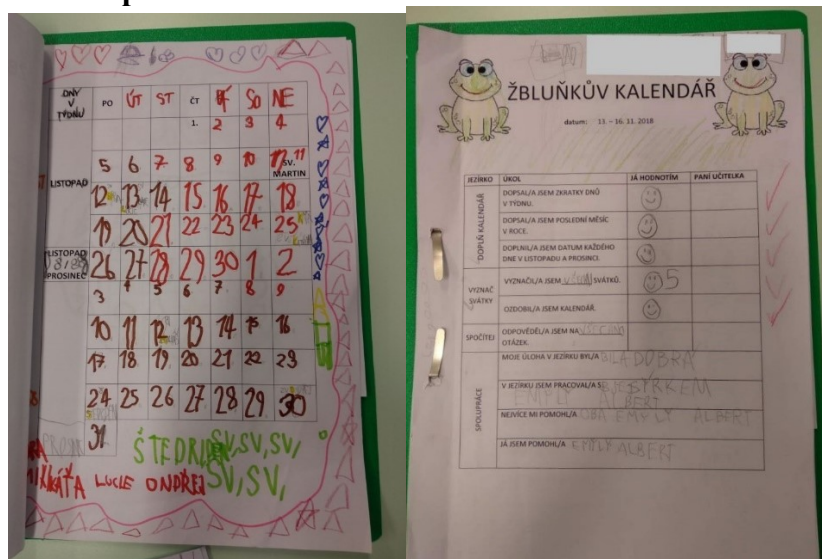
Mateřidouščiná třída je jedinou třídou, kde jsme během našich pozorování měli možnost vidět, že děti dělají před psaním cvičení na uvolnění ruky (většinou bývá doprovázené básničkou, jako tomu bylo i zde). Děti si procvičily nejprve celou paži, pak loketní klouby, zápěstí a prsty a teprve pak začínaly psát. Psaní bylo součástí hodin českého jazyka, někdy společně se čtením, jindy s procvičováním sluchového vnímání, jež považuje Mateřidouška při výuce čtení za velmi důležité.

Mateřidouška zařazuje jednou měsíčně skupinovou práci v centrech aktivit, v níž se objevuje postava žabáka Žbluňka, třídního maskota. Místo slovního spojení *centra aktivit* používá pojem *jezírka*. Např. v listopadu děti pracovaly se *Žbluňkovým kalendářem*, v prosinci měli *Žbluňkova mikulášská jezírka*. Především při skupinové práci využívá paní učitelka pomoc asistentky, kterou má k dispozici 12 hodin týdně (včetně dvou hodin tělesné výchovy a jedné hodiny předmětu *workshop*, jenž je vyučován v angličtině). Asistentka pracuje s jednotlivci i

skupinami žáků podle potřeby. Na tuto skupinovou práci jsou lavice ve třídě uspořádány do hnízd, ale jindy je uspořádání téměř klasické – lavice čelem k tabuli tak, aby uprostřed třídy byl volný prostor na koberec, kde se děti scházejí k některým činnostem (např. povídání o přečteném textu apod.). Ukázka úkolů vypracovávaných v centrech aktivit je uvedena na obrázcích 15 a 16.



Obrázek 15
Ukázka práce v centrech aktivit ve třídě 1.A ve Fialové škole (říjen 2018)



Obrázek 16
Ukázka práce v centech aktivit – Karlík, Fialová škola, 1.A (listopad 2018)

Při práci s dětmi využívá Mateřídouška plyšovou postavičku třídního maskota žabáka Žbluňka. Žbluňk jednou měsíčně děti přesazuje, aby jednou za čas změnilo jak místo, kde sedí, tak spolužáka v lavici. Tím se zároveň posiluje klima ve třídě, děti se učí spolupracovat a vycházet spolu. Na víkendy si mohou děti vzít Žbluňka domů. Ten, kdo s ním víkend stráví, o tom napíše zprávu, kterou doplní ilustracemi nebo fotografiemi. Tyto „plakáty“ jsou pak

vystavené na nástěnce a děti si je často prohlížejí a povídají si o tom, co všechno už s nimi Žbluňk zažil. (Ukázka je uvedena v příloze 20.)

Ve třídě se hodně dbá na pravidelné rituály a děti mají dobře osvojené i rutinní postupy. Např. když chce jít někdo během hodiny na toaletu, nemusí nic říkat ani se hlásit, jen vezme plyšového Žbluňka, posadí ho na své místo a odejde. Je to smluvený signál, jemuž všichni rozumí, a není třeba ostatní vyrušovat z práce. Děti každé ráno odevzdávají otevřené sešity s domácím úkolem paní učitelce na stůl, opět není třeba nic říkat. Paní učitelka na kraji stolu připraví hromádku věcí jako ukázkou, co všechno je třeba mít na začátku hodiny na lavici (penál, učebnici, sešit apod.). Je to podobné jako ve třídě paní učitelky Sedmikrásky v Bílé škole jen s tím rozdílem, že Mateřídouška používá reálné předměty a Sedmikráška obrázky. Na začátku první hodiny také Mateřídouška vždy píše na tabuli datum a pořadí předmětů, které ten den děti čekají. Děti tak mají před sebou stručný plán dne. Na tabuli také postupně přibývají kartičky s probranými písmeny, aby je měli všichni na očích a mohli si je kdykoli zopakovat.

Mateřídouška stejně jako Kopretina z Bílé školy dbá na kázeň ve třídě a často komentuje průběh hodiny a připomíná pravidla (být potichu, hlásit se, sedět rovně v lavici apod.). Zároveň děti často chválí, hlídá proces výuky, ukazuje ostatním dobré příklady.

Paní učitelka pracuje při výuce čtení s učebnicí, ale používá i vlastní pracovní listy a další úkoly. Často využívá stírací tabulku, děti s ní pracují během celého prvního roku i ve 2. třídě. Děti na tabulky zapisují diktovaná písmena nebo slova, přičemž často jsou to slova z textu, který budou později číst. Používají tabulku při řešení hádanek a také při práci s textem, kdy mají např. ve čteném textu najít slovo podle určitého zadání nebo napsat jméno literární postavy apod. Např. v prosinci 2018 dala Mateřídouška žákům tento úkol: *Najděte v textu a napište na tabulku poslední slovo, které je v 1. odstavci, ve 3. větě.* Každý svým tempem našel v textu požadované slovo, pak děti ukázaly paní učitelce své řešení a společně si ho zkontrolovaly. Bylo to slovo *TVÁŘÍ*. Společně si vysvětlili, že to neznamená, že se někdo nějak tváří, ale že se jedná o tváře. Je to ukázka toho, jak Mateřídouška vede své žáky k pečlivému čtení a k porozumění textu, chce, aby vnímali, co čtou, a aby byli pozorní. Tabulku mohou děti používat i při psaní do písanky, když si nejsou jisté, jestli zvládnou dané písmeno správně napsat, mohou si ho nanečisto napsat na stírací tabulku.

Mateřídouška často využívá také interaktivní tabuli. Promítá na ni přímo cvičení nebo jen zadání úkolů. Např. v dubnu 2018 zadala dětem tři úkoly: *Fot', piš, čti potichu.* Pak na tabuli promítala slova po písmenech, děti si slovo měly „vyfotit“, zapamatovat a napsat na tabulku. Slova sice byla promítána po jednotlivých písmenech, ale poměrně rychle, takže se děti musely dobře soustředit. Zapsaná slova se hned společně kontrolovala a pak je děti ještě psaly jako

diktát do sešitu. Slova sloužila zároveň jako uvedení do další aktivity, jíž pak bylo čtení textu o obojživelnících¹¹⁸. V průběhu aktivity probíhalo nejen hodnocení učitelkou, která dětem dávala zpětnou vazbu, jestli slovo napsali správně, ale také sebehodnocení. Žáci ukazovali, jak se jim plnění úkolu daří (palec nahoru – jde mi to dobře, palec rovně – jakž, takž, palec dolů – „jsem vedle jak ta jedle“).

Často také Mateřídouška zařazuje do výuky různé hravé aktivity, např. *běhací diktáty*. V květnu 2018 měli žáci na chodbě připravené lístečky se slovy, jež měli přečíst a zapamatovat si je, pak se vrátili do lavice a zapsali si je. Když měli všechna slova zapsaná, měli je ještě najít a vyškrtat v osmisměrce, v níž nakonec vyšla tajenka. Byl jí název textu, který pak děti v hodině četly¹¹⁹.

Mateřídouška si vytváří vlastní pracovní listy a úkoly na interaktivní tabuli, spolupracuje ve třídě s asistentkou, má dobře promyšlené přechodové činnosti mezi jednotlivými aktivitami v hodině a dbá také na kázeň a pozornost svých žáků. Dává jim stručné a jasné pokyny, které jsou pro děti srozumitelné. Využívá i smluvené signály, např. když jsou děti hotové s nějakým úkolem, opřou se a založí si ruce, nebo při odchodu na toaletu posadí na své místo žabáka Žbluňka. Ani v jednom případě nemusejí nic říkat a daná situace je všem srozumitelná, zároveň signál nikoho neruší. Úzce spolupracuje s paní učitelkou Fialkou, která učí třídu ve stejném ročníku, řadu aktivit připravují spolu, např. společně vyhledávají vhodné texty ke čtení pro děti nebo připravují program na školu v přírodě.

Fialka

Fialka učí třetím rokem, poprvé učí 1. třídu, a to třídu 1.B, která má 22 žáků. Předtím pracovala jako asistentka v 1. třídě v téže škole. Vystudovala obor učitelství pro první stupeň základní školy. Fialka má k dispozici asistentku 12 hodin týdně stejně jako její kolegyně Mateřídouška, pomáhá jí s opravováním sešitů a pracuje s žáky, když je třída rozdělená do menších skupin.

Fialka má zkušenost s předčítáním dětem už ze svého vlastního dětství, kdy četla své mladší sestře a kdy jim oběma předčítala maminka. Rodičům svých žáků společné čtení doporučuje s tím, že dítě může předčítat i mladším sourozencům nebo se ve čtení střídat s rodiči. Fialka v dětství ráda četla pohádky, svým žákům v minulých letech četla ráda

¹¹⁸ Byla to slova *voda, souš, žába, mlok, čolek, pulec, obojživelník*.

¹¹⁹ Příběh s názvem *Dráček s červenýma očima* od Astrid Lindgrenové.

*Lichožrouty*¹²⁰, *Pipi dlouhou punčochu* a *Ronju, dceru loupežníka*¹²¹. Se současnou třídou se těší na společné čtení ve 2. třídě, kdy budou číst knížku *Prahou kráčí lev*¹²² od Aleny Ježkové, budou vypracovávat pracovní listy, a nakonec se vydají na cestu historickou Prahou po stopách hrdinů knížky. V dospělosti čte ráda, dojíždí do školy autobusem, a tak si pravidelně cestou čte. Má ráda severské detektivky, např. Joa Nesbøa, ale také jiné současné knihy. Nechává si knihy doporučovat od kolegyň a od knihovníka ze školní knihovny, který zaměstnanec školy informuje o novinkách.

Knihovnu navštěvuje pouze ve škole, což je pro ni dostatečné, protože knihovna je dobře vybavená i literaturou pro dospělé. Její žáci mohou tuto knihovnu také navštěvovat, většinou se tam jdou společně podívat během 1. třídy a pak už tam chodí samostatně, např. o přestávce nebo během odpolední družiny. Fialka si pro sebe knihy nekupuje, ale ráda je kupuje jako dárek pro členy rodiny. Dětskou literaturu sleduje, čte knížky, které zajímají její žáky, např. knížky o doktoru Proktorovi¹²³. Čtení je podle Fialky důležité pro rozšiřování slovní zásoby a také pro lepší zapamatování pravopisných jevů.

Paní učitelka Fialka používá pro výuku čtení genetickou metodu. Pracuje s učebnicí *Učíme se číst* a doplňuje ji dalšími texty např. z učebnice *Čtení pro prvňáčky*¹²⁴ z nakladatelství Fortuna nebo *Lili a Vili 1 – ve světě pohádek, říkadél a příběhů (čítanka)*. Na začátku školního roku rozdělila děti do tří skupin podle úrovně čtenářských dovedností stejně jako její kolegyně Mateřidouška. V této počáteční fázi výuky čtení postupovaly obě stejně – tj. udělaly s dětmi krátkou zkoušku čtení, rozdělily děti do skupin a připravily materiály pro každou z nich. Spolupracují spolu i na vytváření různých pracovních listů a dalších aktivit, proto se zde zaměříme na to, co ještě nebylo popsáno u paní učitelky Mateřidoušky.

Na začátku školního roku zjišťovala Fialka vstupní znalosti dětí v českém jazyce podobně jako její kolegyně Mateřidouška – poznávání písmen, čtení slabik, jednoslabičných, dvojslabičných a tříslabičných slov, vět a slov psaných velkými i malými písmeny. Někdy zadává celé třídě ke čtení stejný text kromě týdenního čtení na doma, které se liší podle

¹²⁰ Šrut, P. (2008). *Lichožrouti*. Praha: Paseka. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/lichozrouti-lichozrouti-11885>

¹²¹ Lindgrenová, A. (2007). *Ronja, dcera loupežníka*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/ronja-dcera-loupeznika-11329>

¹²² Ježková, A. (2008). *Prahou kráčí lev*. Praha: Práh. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/prahou-kraci-lev-16525>

¹²³ *Doktor Proktor* – série 6 knih, jejichž autorem je Jo Nesbø. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/serie/doktor-proktor-pribehy-doktora-proktora-2443>

¹²⁴ Čížková, M. (2005). *Čtení pro prvňáčky 1*. Praha: Fortuna. Dostupné z <https://www.centrumucebnic.cz/cteni-1-pro-prvnacky.html>

Čížková, M. (2007). *Čtení pro prvňáčky 2*. Praha: Fortuna. Dostupné z <https://www.centrumucebnic.cz/cteni-2-pro-prvnacky.html>

čtenářské úrovni, někdy čtou děti ve skupinách různé texty. Občas „rychlíci“ píšou delší věty a dělají cvičení, jež jsou pro ostatní příliš náročná. Žáci jsou rozděleni podle čtenářských dovedností do tříd, později do dvou skupin stejně jako ve třídě 1.A. Podle úrovně čtenářství mají žáci odlišné pracovní listy ve výuce i v týdenních úkolech. Pokud je některý žák se zadanou prací dříve hotový, může si vybrat pracovní list pro „rychlíky“ nebo využít časopis *Cvak! ...a baví mě číst*¹²⁵, který vydává společnost Euromedia pro děti ve věku 5–9 let. Ve třídě jsou výtisky pravidelně k dispozici díky rodičům jednoho žáka. Děti si z něj čtou ve škole a mohou si ho odnést i domů.

Při práci s textem se Fialka zaměřuje na to, aby žáci četli opravdu s porozuměním. Používá přitom různé metody, mj. také myšlenkovou mapu a Vennův diagram¹²⁶. V březnu 2019 četli v čítance text o rybách a obojživelnících a podle toho, co se v textu dozvěděli, žáci pracovali s Vennovým diagramem, aby si ujasnili, co mají obě skupiny živočichů společného a v čem se liší. Když si nebyli něčím jistí, mohli se podívat do encyklopedie. Další aktivitou bylo čtení a odpovědi na otázky v pracovním listu o žábách (ze souboru *Čtete s porozuměním každý den*, který Fialka využívá stejně jako její kolegyně Mateřídouška).

Fialka zařazuje do výuky různé hry, např. *na potápěče*. Děti se stávají potápěči, „potápějí“ se na chodbě pro slova a musejí přitom být potichu jako praví potápěči. V podstatě se jedná o běhací diktát, ale kontext hry na potápěče děti zaujme a s nadšením se vrhají do práce a dodržují pravidla. Nalezené slovo si přečtou, zapamatují, vrátí se do lavice, slovo zapíšou na stírací tabulku a pak společně opraví.

Fialka připravuje pro své žáky i různé činnosti na koberci uprostřed třídy, např. různé hledání a skládání lístečků se slovy, manipulační úlohy v matematice (např. práce s dřívky) apod. Lavice jsou uspořádány klasickým způsobem, ale tak, že uprostřed mezi nimi je volný prostor s kobercem.

Také Fialčina třída má svého maskota, jímž je plyšový papoušek. Děti si ho mohou brát domů na víkend a pak o tom píšou zprávu doplněnou ilustracemi a fotografiemi. Za některé splněné úkoly děti sbírají obrázky papoušků, což je baví a motivuje.

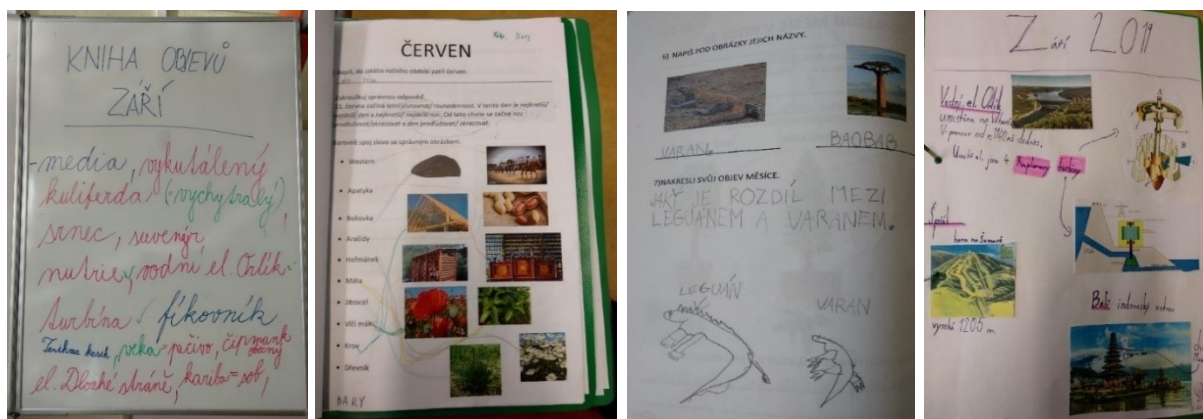
Fialka také často zařazuje práci ve skupinách. Jednou měsíčně děti pracují v centrech aktivit, což jsou v 1.B *hnízdečka*, na rozdíl od *jezírek* v 1.A. Úkoly jsou většinou společné pro obě třídy, učitelky je připravují často společně. Centra aktivit jsou vždy zaměřena na témata

¹²⁵ Dostupné z https://issuu.com/knizni_klub/stacks/1414928b43604f8ea1c72b2e4923b322

¹²⁶ Vennův diagram je druh grafického organizátoru, který tvoří nejméně dva překrývající se kruhy nebo čtverce. Náskres umožňuje vizuálně porovnat dva nebo více jevů. Do samostatných částí se píše rozdílné vlastnosti, do průniku ty společné. Tento druh záznamu umožňuje dobře vidět souvislosti mezi informacemi. Dostupné z https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Venn%C5%AFv_diagram

spojená s ročním obdobím nebo přímo s měsícem, v němž jsou zařazena, např. podzim, sv. Mikuláš a Vánoce, masopust, jaro, Velikonoce apod.

Fialka pracuje dlouhodobě s *objevy měsíce*. Jsou to slova a pojmy, na něž děti narazí, a nevědí, co přesně znamenají. Paní učitelka je zapisuje na tabuli a na konci každého měsíce si je spolu projdou a vysvětlí. Děti mají na objevy samostatnou složku, kam si zapisují vysvětlení slov a kreslí nebo vlepují obrázky. Vedou si tak svou vlastní *Knihu objevů*, kterou ukazuje obrázek 17.



Obrázek 17
Seznam objevů měsíce na tabuli a kniha objevů ve třídě 1.B ve Fialové škole (červen a září 2019)

Paní učitelka přistupuje k výuce kreativně, sama nebo ve spolupráci s kolegyní Mateřidoušskou si vytváří různé pracovní listy, úkoly vyhledává i v různých učebnicích a souborech pracovních listů, případně na internetu. Zařazuje hodně činností, při nichž děti nesedí v lavicích, ale na koberci vzadu ve třídě, ale také různé pohybové aktivity, např. typu běhací diktát. Učitelka, stejně jako její kolegyně Fialka, děti vede k sebehodnocení během hodiny, děti také pravidelně vyplňují na konci každého měsíce souhrnný list se sebehodnocením (viz ukázka v příloze 21).

V březnu 2019 proběhl v obou 1. třídách ve Fialové škole tradiční projekt *Čteme společně* – společné čtení prvňáčků a tercie. Spolu s dětmi z 1. třídy čtou i studenti tercie z gymnázia. Utvoří dvojice a celý týden jednu hodinu denně spolu čtou knížku (většinou z edice *První čtení*). Během týdne dvojice také pracují s ukázkami z různých knížek, např. z komiksu *Čtyřlístek*. Povídají si o postavách, čtou nahlas, prvňáčci se snaží trénovat intonaci, na konci hodiny pak čtou nahlas ostatním. Pro děti je společné čtení velký zážitek a je to také motivace ke čtení knížek. Na konci týdne probíhá ve školní knihovně pasování na čtenáře.

S Mateřídouškou i Fialkou jsme spolupracovali i ve školním roce 2020–2021, kdy jsme sledovali rozvoj čtenářské gramotnosti a nadání u několika žáků těchto tříd, u nichž jsme v 1. ročníku zaznamenali projevy mimořádného nadání.

10.1.2. Čtenářská dílna

Někteří učitelé již v 1. ročníku zařazují do výuky pravidelnou dílnu čtení. V některých třídách má čtenářská dílna své pravidelné místo. Velký význam jí přisuzují zejména učitelky z Fialové školy, které ji zařazují vždy v pátek poslední vyučovací hodinu. Snaží se vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru, která by měla podle nich čtení doprovázet.

Mateřídouška vysvětluje, jak s kolegyní Fialkou čtenářskou dílnu organizují: *Je to schválně tu poslední páteční hodinu, kdy děti už jsou takový unavený a to čtení si vlastně nejvíc užijou, protože si k tomu lehnou. Probíhá to tak, že mají polštářek, mají nějaký pravidla, že se jako zapeliškujou, kdo si chce nechat uvařit čaj, tak si dá hrneček na stůl, zalejeme čaj.*

Zpočátku předčítá dětem v 1. třídě ve Fialové škole učitelka nebo asistentka, děti poslouchají. Postupně ale přecházejí na vlastní čtení, nosí si své knihy z domova a čtou si samy. Po Vánocích si přinesou knížku, kterou dostaly jako vánoční dárek, později si mohou knížky i vzájemně půjčovat, případně využívat školní knihovnu. Dílna čtení má svá pevná pravidla. Je zařazena každý týden ve stejný čas, děti mají svou knížku, kterou si ve stanovenou dobu potichu čtou. Knížku by měly děti přečíst celou od začátku do konce, ale jednou si ji mohou vyměnit, pokud zjistí, že si vybraly knížku, která se jim nelíbí. Po přečtení udělají krátký záznam do pracovního listu, čímž se učí zapisovat své dojmy z četby a pracovat s přečteným textem. Mateřídouška popisuje, jakým způsobem vede děti k zapisování: *Po každém čtení dávám takovej krátkej list, kam oni napíšou třeba, co četli, nebo kolik stránek přečetli, jenom takovej jednoduchej záznam. A pak pokud vyjde čas, tak si ještě v hodině čtení povídáme. A nároky na tu dílnu čtení se každěj rok stupňujou.*

V 1. třídě jsou pravidla pro čtenářskou dílnu v 1.A a 1.B ve Fialové škole následující:

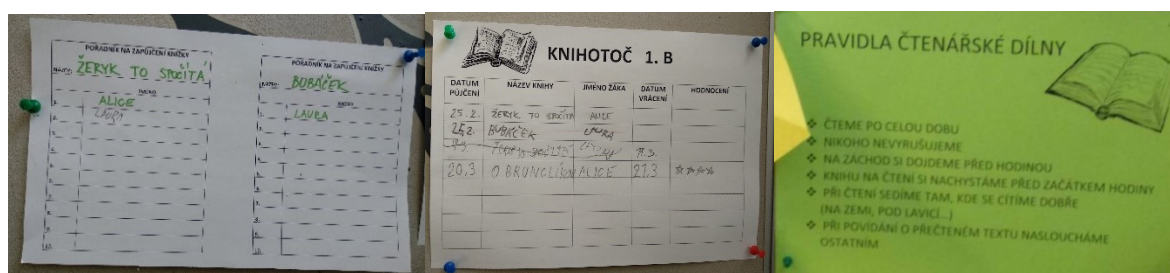
- Čteme po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujeme.
- Na záchod si dojdeme před hodinou.
- Knihu na čtení si nachystáme před začátkem hodiny.
- Při čtení sedíme tam, kde se cítíme dobře (na zemi, v lavici...).
- Při povídání o přečteném textu nasloucháme ostatním.

Pravidla jsou vyvěšena na nástěnce a děti si je zpočátku připomínají před každou dílnou čtení.

Někdy dostanou žáci při dílně čtení úkol, který zpracují na základě četby vlastní knížky. Každý tedy čte knihu podle vlastního výběru, ale odpovídají na stejnou otázku. V 1. třídě je to např. úkol napsat tři slova, která vystihují hlavní postavu, nebo nakreslit, o čem byl přečtený příběh.

Ve 2. pololetí 1. třídy už některé učitelky – zejména Fialka a Mateřidouška z Fialové školy – zařazují do čtenářské dílny kromě vlastního čtení i prezentaci přečtených knih. Vždy jeden nebo dva žáci mají za úkol představit svou knížku, říct jméno jejího autora a ilustrátora, o čem knížka byla, co se jim líbilo a komu by ji doporučili a proč. Ostatní děti se zároveň učí pozorně naslouchat a hodnotit své spolužáky. Fialka v tomto směru vede děti stejně jako Mateřidouška a dodává: *A ostatní poslouchají, oceňují, radí a pak mají možnost ty děti, co to přednesly, představily, dát tu knížku do našeho knihotoče, kde ve třídě máme seznam knížek a je tam napsáno, kdo si jakou knížku půjčuje a hodnotí ji.* Knihotoč, o němž mluví paní učitelka Fialka, umožňuje dětem vzájemně si knížky půjčovat. Pokud někoho představovaná kniha zaujala, může si ji hned půjčit a sám si ji přečíst. Výpůjčky se zapisují na nástěnce do tabulky, tzv. knihotoče.

Na následujících obrázcích 18 a 19 jsou uvedena pravidla čtenářské dílny, tzv. knihotoč, pořadník na půjčování knížek a třídní knihovnička ze třídy 1.B Fialové školy.



Obrázek 18
Knihotoč a pořadník na půjčování knih ve třídě 1.B ve Fialové škole (březen 2019)



Obrázek 19
Třídní knihovnička ve třídě 1.B ve Fialové škole (březen 2019)

Někteří učitelé chápou dílnu čtení především motivačně, jako příležitost pro děti, které už jsou ve čtení zdatnější a mohou přečíst něco ze své knížky těm, kteří zatím čtou kratší texty. Takto vnímá čtenářskou dílnu např. pan učitel Petrklíč: *... aby ti, kteří umí číst, mohli třeba pomoci těm, kteří neumí, nebo aby se seznámily děti s jinou literaturou, aby to podněcovalo jejich zájem ke čtení, a i chci, aby si děti nosily knížky a aby třeba dělaly prezentace těch knížek.* Čtenářská dílna je tak pro zdatnější čtenáře příležitostí předčítat ostatním ze své knížky, méně zdatní jsou motivováni, že učit se číst má význam, protože si také budou moct přečíst svou knížku a představit ji ostatním.

Další učitelé pracují se čtením v hodinách českého jazyka jinými způsoby, svým žákům předčítají a postupně je vedou k hlasitému i tichému čtení, ale v 1. ročníku nezařazují samostatnou hodinu, které by říkali dílna čtení. Aktivitu jako prezentaci zajímavé knížky nebo práci s textem zařazují do běžných hodin čtení.

10.1.3. Doporučená četba

Všichni učitelé z našeho výzkumu pracují v hodinách čtení nejen s kratšími texty, ale také s celými knížkami vhodnými pro daný věk dětí. Většina z nich také dětem doporučuje knihy ke čtení na doma, ale ne vždy formou seznamu doporučené četby. Pokud už nějaký seznam dětem dávají, je to často až od 2. ročníku a sestavují si ho sami učitelé pro svou třídu, případně spolupracují s kolegy v ročníku. V této kapitole se zmíníme o těch učitelích, kteří se seznamem doporučené četby cíleně pracují.

S vlastním seznamem doporučené četby pracuje pan učitel Petrklíč, a to od 2. ročníku. V 1. třídě nechává děti, aby si do školy nosily své knížky, ať už jsou to knížky pro začínající

čtenáře, komiksy nebo encyklopedie. Důležitý je podle něj kontakt s knihou. Využívá své zkušenosti, kdy učil děti po celý první stupeň a mohl sledovat jejich čtenářství v průběhu několika let: *Bylo fajn, když tam měli za každé měsíce knížku, a ještě jsme se snažili je motivovat tím, že jsme chodili na čtenářský dílny nebo i do Památníku národního písemnictví a do knihovny. To přece jenom nějakým způsobem ty děti ovlivnilo i potom v následném výběru knížek.*

Zamýšlí se také nad tím, že děti často čtou knížky, které by jim sám přímo nedoporučil. Vnímá to ale jako významnou součást čtenářství a věří, že je to pro děti důležité: *Nevím, jestli je to dobře nebo špatně, ale oni hodně čtou Deník malého poseřoutky¹²⁷ a vidím v tom teda to pozitivum, že mají nějaký přímý dotek toho, že přečetli knížku. Já bych tady nerad rozebíral kvalitu toho literárního díla, ale mají pocit, že přečetli knihu. A pro mnoho dětí tenhle zážitek byl strašně důležitý a řekl bych, že katalyzoval další vztah k literatuře a touhu si číst.*

Fialová škola má vypracovaný seznam doporučené četby, s nímž pracují všichni učitelé ve škole. Knihy jsou rozdělené podle věku čtenářů do tří skupin: pro 1. ročník, pro 2. a 3. ročník a pro 4. a 5. ročník. (V příloze 22 je uveden seznam doporučené četby pro 1. ročník.) Knihy jsou rozdělené podle žánrů, např. pohádky, autorské pohádky, bajky, fantasy apod. Pouze seznam knih pro 1. ročník podle žánrů rozdělen není, jsou zde jak prozaické, tak básnické texty vhodné pro začínající čtenáře. Učitelé doporučují další knihy podle své volby a ve spolupráci se školním knihovníkem nabízejí dětem i nově vydané knihy. V poslední době vychází hodně knížek psaných velkými tiskacími písmeny, vhodné pro děti, které se učí číst genetickou metodou. Tyto knihy jsou učiteli často doporučovány.

Od 3. třídy by děti měly přečíst alespoň jednu knihu od každého žánru, jenž je v seznamu doporučené četby uveden, ale spíše je to nabídka, aby děti měly z čeho vybírat. Paní učitelka Mateřidouška vysvětluje: *Dostanou přehled žánrů, ve kterých se mají pohybovat. A potom byl takovej trend, že vlastně by neměl mít jedničku ten, kdo nesplní tyhle požadavky. A já to nevidím tak striktně, protože mi přijde, že je úplně jedno, kdy si k tomu to děcko dospěje, že to nemusí být zrovna třetí třída.*

Učitelé tedy doporučenou četbu vnímají především motivačně, jako inspiraci, co by si děti mohly přečíst, jaké knihy jsou vhodné pro jejich věk. Je to zároveň pomoc pro ně i pro rodiče, jak se zorientovat v široké nabídce dětských knih.

¹²⁷ Kinney, J. (2016). *Deník malého poseřoutky 1–10*. Praha: CoBoo.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/denik-maleho-poseroutky-dennik-odvazneho-bojka-denik-maleho-poseroutky-1-10-box-309497>

10.1.4. Přístup učitelů k zápisu četby

Většina učitelů už v 1. třídě vede žáky nějakou formou k zápisu četby, i když to není vždy přímo čtenářský deník. Učitelky z Fialové školy pracují s určitou formou zápisu četby v rámci čtenářské dílny, využívají pracovní listy s předepsanou osnovou, jak vysvětluje Fialka: *Máme jenom list, kde mají napsáno, kdo to četl, jméno knihy a autora, ilustrátora, hvězdičky, jak moc se jim to líbilo, o čem ta knížka je, asi tři řádky a obrázek.*

Ve 2. pololetí 1. třídy začínají děti vést kulturní deník, do něhož si mohou zapisovat, co přečetly, ale také zážitky z výletů a kulturních akcí. Od 3. třídy už píšou přímo čtenářský deník a zároveň mají doporučené tituly s jasně formulovanými výstupy ze čtení. Ukázku z kulturního deníku z 1. třídy uvádíme v příloze 23.

Pan učitel Petrklíč ve své 1. třídě čtenářský deník zatím s dětmi nevede. Když učil naposledy 1. třídu (před pěti lety), na konci 1. třídy s dětmi čtenářský deník začal psát. Děti si ho pak vedly po celých pět let prvního stupně. Rád by deník zavedl časem i v současné třídě.

Chtěl bych, aby to byl čtenářský a kulturní deník, aby vůbec zapsali to, co přečetli. (...) Mně spíš šlo o to, aby když tím deníkem listujou, aby si připomněli, jo, to jsem četl, nebo tady toho autora znám, případně aby věděli, že ten autor třeba napsal to či ono dílo. Petrklíč tedy čtenářský nebo kulturní deník vnímá v širším kontextu, nejen jako zápis četby v danou chvíli.

Paní učitelka Sedmikráska začíná už v průběhu 1. třídy s určitou formou čtenářského deníku, a to po Vánocích, kdy děti dostaly každý jako dárek knížku *Příběhy draka Balabána*¹²⁸. Knihu čtou na pokračování a po každých dvou kapitolách mají do deníku zapsat krátké shrnutí. Kromě toho mají všichni každý den možnost stručně představit spolužákům knížku, kterou přečetli. Tato prezentace ale nemá pevně daná pravidla jako např. ve Fialové škole.

Paní učitelka Kopretina po zkušenostech ze své mnohaleté praxe zavádí čtenářský deník až ve 2. třídě s tím, že děti začínají krátkými zápisy a ilustracemi. Stejně tak děti ve třídě paní učitelky Pomněnky si píšou čtenářský deník od 2. třídy, ale nevypisují průběh děje ani hlavní postavy, ale pouze názor na knihu a pocity, které v nich zanechala. Důležitá je i možnost negativního hodnocení.

¹²⁸ Perry, J. (2015). *Příběhy draka Balabána*. Štěchovice: MEA VIA.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/pribehy-draka-balabana-268971>

10.1.5. Zkušenosti učitelů s časnými čtenáři

V této kapitole se budeme věnovat tomu, jak učitelé vnímají časné čtenáře. Ptali jsme se jich, jaké zkušenosti mají s dětmi, které do 1. třídy přicházejí už s určitou znalostí čtení, a zda si podle jejich názoru děti svůj náskok ve čtení udržují, nebo ho postupně ztrácejí.

Petrklíč se ve své mnohaleté praxi setkal s dětmi, jež už při nástupu do školy plynně četly. Vzhledem k tomu, že pro ně ale byla ve škole pak nová řada jiných věcí, většinou jim stačilo, že si mohly nosit vlastní knížku a z ní si v hodinách čtení číst. Knížku také mohly představit ostatním spolužákům. Někdy tvořily děti skupinky podle toho, jak byly zdatné ve čtení, a četly společně. Petrklíč se ale domnívá, že čtení může sice pro děti zůstat důležité, ale přece jen může trochu ustoupit do pozadí vedle jiných věcí, které nabývají ve školním prostředí na důležitosti: *Troufnu si říct, že třeba někdo si ten nástup udržel, ale že postupně se to srovnává, protože začnou objevovat další svět nebo život ve třídě, případně je pro ně důležitá nějaká sociální interakce, kdy jakoby ta priorita čtení v rámci kolektivu pak třeba trošičku ustoupí dozadu.*

Pomněnka si myslí, že u některých časných čtenářů se původní náskok udrží a u některých ne. Učila děti, které knihy doslova „hltaly“ a měly za pololetí i více než dvacet zápisů ve čtenářském deníku, ale jiné děti si začaly knížky vybírat a četly méně, jejich počáteční zájem ochabl. Má s časným čtenářstvím zkušenost i z vlastní rodiny: *Můj syn četl zhruba ve třetí až páté třídě klidně i tři knihy týdně. Po přestupu na víceleté gymnázium, kdy po něm byl necitlivým způsobem vyžadován čtenářský deník a zápisy v něm zcela bez vlastní invence, přestal číst téměř úplně. Ke knihám se naštěstí zase vrátil v pozdějším věku.* Její zkušenost dokládá, že škola může mít na rozvoj čtenářství dětí, které se naučily číst dříve, než nastoupily do školy, zásadní vliv.

Podle Kopretiny si časní čtenáři svůj náskok spíše udržují. Ale někdy jsou tak suverénní, že dělají chyby a čtou zbrkle, takže spousta dětí je dožene. Některé děti mají podle ní náskok díky tomu, že doma čtou víc než ostatní, možná někdy i pod tlakem rodičů. Některé děti ale čtou opravdu rády a také rády předčítají, mladším sourozencům nebo i domácím mazlíčkům.

Mateřidouška má mnohaleté zkušenosti s výukou na prvním stupni a setkala se také s časnými čtenáři. Myslí si, že někdy děti nevytěží to, co v nich je: *Protože oni usnou na vavřínech a je to hodně o práci s rodiči, protože já jim vysvětluju, že je potřeba tu techniku cvičit pořád a číst denně nahlas, protože přijdou obtížnější texty a pokud se to povede, tak pak to jede hezky. Třeba v týhle třídě, co teď mám, tak si myslím, že se to hodně povedlo u těch časnejch čtenářů, že rodiče pochopili, že to neznamená, že uměj písmenka, přečtou slova a věty, ale že je ještě co dál za tím budovat. Takže tady jsem spokojená.*

Mateřidouška se domnívá, že pokud děti nemají správnou techniku čtení a netrénují tak, jak je potřeba, mohou mít později problémy např. se čtením zadání složitějších slovních úloh v matematice a jiných náročnějších textů.

Podle Fialky někteří časní čtenáři stagnují, někdy čtou sice rychleji, ale mají problémy s intonací nebo dělají ve čtení chyby, např. čtou předložky zvlášť apod. Časní čtenáři, kterých je v její třídě několik, čtou rádi, někdo *Děti z Bullerbynu*, někdo knížky Jaroslava Foglara, někdo *Vinnetoua*, což už jsou knížky pro pokročilejší čtenáře. Svůj zájem o čtení a knížky tedy po zahájení školní docházky dále rozvíjejí a Fialka se snaží je v tom podporovat.

Všichni oslovení učitelé se snaží časně čtenáře podpořit a umožnit jim rozvoj jejich dovedností, i když to nedělají stejným způsobem. Někteří se nezaměřují zvlášť na tuto skupinu žáků, ale snaží se v rámci třídy o rozvoj čtenářských dovedností podle aktuálních schopností dětí. Patří k nim zejména Sedmikráska a Pomněnka, které se k problematice časných čtenářů podrobněji nevyjadřovaly, přestože během výuky jejich náskok ve čtení zohledňují. Nejpropracovanější přístup k dětem s pokročilejšími čtenářskými dovednostmi jsme zaznamenali u obou učitelek ve Fialové škole, kde tyto děti od počátku školního roku tvořily samostatnou čtenářskou skupinu a pracovaly na jiných úkolech než ostatní žáci. Postupně, jak dělaly pokroky ve čtení všechny děti, se rozdělení dětí do skupin proměňovalo. Učitelky se tedy snažily reagovat na aktuální úroveň znalostí a dovedností žáků ve své třídě.

10.2. Rodina časných čtenářů

V této kapitole budou představeny rodiny časných čtenářů, které souhlasily s účastí na výzkumu. Úvodní rozhovory byly vedeny s rodiči a dětmi v září a říjnu 2018. U většiny rozhovorů s dětmi byl přítomen i jeden z rodičů, ne však vždy. Všechny rozhovory byly nahrávány a následně přepsány. Výjimku tvoří rozhovory s rodiči Bětky a Lidušky, které byly provedeny e-mailovou formou vzhledem k rodinné situaci (narození dalšího dítěte v září 2018 a dojíždění do školy z větší vzdálenosti).

10.2.1. Kazuistika časných čtenářů

Maruška

Maruška je žákyní 1. třídy Žluté školy. Narodila se v březnu 2012. Vyrůstá ve čtyřčlenné rodině se starší sestrou, s matkou a jejím novým partnerem, s otcem se pravidelně vídá. Sestře je osm let, je o rok a půl starší než Maruška. Maruščin otec má vysokoškolské vzdělání, matka Martina vysokou školu nedokončila. Rodina nemá prakticky žádné kontakty s prarodiči, naopak mají blízký vztah s rodinou Maruščiny tety, která je sestra Martiny. V této rodině jsou tři děti, s nimiž se Maruška i její sestra často vídají, hrají si s nimi a půjčují si od nich knihy. Obě rodiny bydlí nedaleko od sebe. V kontextu našeho tématu je tedy tento vliv poměrně významný. Rozhovory byly vedeny s matkou Martinou.

Maruška chodila do mateřské školy asi od věku čtyři a půl roku. Ve třech letech ji do školky nevzali, proto začala chodit do rodinného centra, které nabízelo na dopoledne program pro malé děti podobný programu v mateřské škole.

Martina by si přála, aby Maruška od 2. třídy začala hrát na nějaký hudební nástroj, protože Maruščina starší sestra hraje na kytaru. Maruška by se chtěla naučit hrát na klavír. Ve škole ji baví tělocvik, výtvarná a hudební výchova, čtení a matematika. Navštěvuje taneční kroužek. Doma si ráda hraje se svou sestrou, nacvičují taneční vystoupení, někdy vyšívá, dívá se na televizi, hlavně na program ČT Děčko. Často vyhledává pohybové aktivity. Martina o ní říká: *Dělá hvězdy, provazy, stojky, skáče, leze na dvoře, nahoru, všude.*

Bětka

Bětka navštěvuje třídu 1.A v Modré škole. Narodila se v únoru 2012. Rozhovor byl veden s oběma rodiči, matkou Barborou a otcem Bohuslavem. Bětka je druhorozená ze čtyř dětí, přičemž nejmladší se narodilo v září 2018, kdy Bětka nastoupila do 1. třídy. Má ještě mladšího bratra (3 roky) a starší sestru (9 let), která chodí do 4. třídy ve stejné škole jako Bětka. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Bětka má pouze jednu babičku, jež bydlí daleko a děti hlídá jen několikrát do roka. Rodina nyní žije v České republice, ale předchozí dva roky strávili všichni v Belgii, kde rodiče pracovali. Bětka tam dva roky navštěvovala mateřskou školu. Vyučovacím jazykem byla francouzština.

Bětka ve volném čase ráda kreslí, vyrábí z papíru, přepočítává mince v kasičce, hraje si s kamarádkami na hřišti, dívá se na dětská videa nebo na televizi, hraje si s malým bratříčkem. Navštěvuje různé kroužky – keramiku, tancování, pěvecký kroužek. Ve škole Bětku nejvíc baví přestávky, ze školních předmětů psaní a práce s písmeny.

Liduška

Liduška je spolužačka Bětky, navštěvuje stejně jako ona třídu 1.A v Modré škole. Narodila se v říjnu 2011. Rozhovor byl veden s matkou Ladou. Liduška je stejně jako Bětka druhorozená ze čtyř sourozenců, nejmladší sestra se narodila v lednu 2019, tj. v pololetí Liduščiny 1. třídy. Liduška má ještě staršího bratra, jenž navštěvuje 3. třídu v Modré škole, a mladší sestru, která chodí do mateřské školy. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Spolu s rodinou bydlí v rodinném domku babička, ale protože je vážně nemocná, není s dětmi ve velkém kontaktu. Občas jí Liduška předčítá. Druhou babičku a dědečka má rodina mimo Prahu, navštěvují se zhruba jednou až dvakrát za měsíc, dvakrát u nich byla Liduška týden na prázdninách sama. Babička jí četla na dobrou noc a někdy i přes den, ale jinak je vliv prarodičů spíše minimální.

Do mateřské školy chodila Liduška tři roky, začala ji navštěvovat ve věku necelých čtyř let. Liduška chodí do základní umělecké školy na housle, začala už v posledním roce mateřské školy, dále chodí se svým starším bratrem na fotbal a již pátým rokem (tj. od dvou let) navštěvuje angličtinu Helen Doron. Tato metoda je založená na každodenním poslechu namluvených anglických příběhů¹²⁹. Liduška tyto příběhy (asi šestiminutové) poslouchá každý den. Ráda kreslí a vyplňuje různé sešity s úkoly, dělá drobnou ruční práci, navléká korálky, stříhá, lepí, kreslí, již před nástupem do školy psala různá psaníčka. Baví ji stavět z lega a hrát si s plyšovými hračkami. Kromě toho zpívá, tancuje a hraje na housle. Vymýšlí si různé příběhy, které pak hraje se svou mladší sestrou. *Miluje čtení*, říká její maminka Lada.

Ve škole je Liduščiným oblíbeným předmětem francouzština¹³⁰ a práce s Živou abecedou. *Mě baví číst, takže jak se tam čte, tak to mám ráda*, říká Liduška. Ve škole si často čte, když má hotovou zadanou práci. Vezme si buď svoji knížku donesenou z domova, nebo si nějakou vybere v třídní knihovničce.

¹²⁹ Jak probíhá výuka angličtiny Helen Doron? Dostupné z <https://www.helendoron.cz/nase-metoda/>

¹³⁰ V Modré škole se vyučuje od 1. ročníku 1. cizí jazyk, jímž je francouzština nebo němčina. Druhý cizí jazyk, jímž je angličtina, se vyučuje od 4. ročníku.

Rodina nemá televizi, ale používá počítač na pouštění pohádek asi dvakrát týdně. Na počítači a na tabletu si také děti mohou pouštět písničky a příběhy v angličtině a francouzštině.

Vojta

Vojta je narozený v únoru 2012, chodí do třídy 1.A v Bílé škole. Vojta žije s maminkou, jejím druhým manželem a mladším bratrem, kterému je jeden rok. Ve střídavé péči žije v rodině také jeho nevlastní sestra, která navštěvuje 1. třídu v jiné škole. Vojta má ještě dva starší sourozence, kteří žijí v jiné domácnosti. S otcem se Vojta pravidelně vídá. Oba rodiče vystudovali konzervatoř.

Vojta měl v předškolním věku častý kontakt s babičkou, která ho hlídala, když byl malý. Matka Veronika nastoupila na tři dny v týdnu do práce, když byly Vojtovi dva roky. Jeden den v týdnu chodil Vojta do domu dětí a mládeže, dva dny ho hlídala babička. Od tří a půl let pak nastoupil do mateřské školy.

Vojta je sportovně založený a pohybově nadaný. Už rok chodí dvakrát týdně na judo, doma posiluje na ribstolech, rád hraje míčové hry, vyhledává hry na hřišti, bruslí, jezdí na kole a chodí na výlety. Ve škole dále navštěvuje kroužek *Věda nás baví*. Veronika zvažuje do budoucna i možnost hry na hudební nástroj, např. kytaru. Vzhledem k tomu, že oba rodiče mají hudební vzdělání, mohla by Vojtu učit doma, zatím neuvažuje o zápisu do základní umělecké školy.

Na začátku 1. třídy začaly Vojtu zajímat deskové hry, např. *Ubongo* a *Carcassonne*. Veronika dodává: *Jde mu to a baví ho to, což jsem nadšená, protože dřív ho tady ty hry vůbec nebavily, neumí moc prohrávat. A puzzle rovnou vzdával, to pro něj vůbec nebylo.*

Doma si Vojta rád hraje s auty, staví z lega. Jeho oblíbenou hrou je slovní fotbal, často ho s rodiči hraje. Vojta odmalička hodně mluvil, od dvou, tří let zvládal synonyma a měl bohatou slovní zásobu. Veronika mu při slovním fotbale napovídala pomocí hádanek: *A v tom slovním fotbalu jsme vlastně taky nápovědy nedělali tak, že mu člověk řekne to slovo, ale že mu řeknu „dobře, tak na T, je to zelený a roste to ze země“*. Ve škole je Vojtovým nejoblíbenějším předmětem prvouka, hlavně když se učí o přírodě.

Adélka

Adélka chodí do třídy 1.B v Bílé škole, narodila se v únoru 2012. Má starší sestru, které je deset let, a mladšího bratra, jenž navštěvuje mateřskou školu. Je mu pět let. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Oba pocházejí ze Slovenska a doma s dětmi mluví slovensky i česky. Děti jsou tedy bilingvní a v obou jazycích se učí také číst. Když byly menší, vídala se rodina častěji s prarodiči žijícími na Slovensku. Obě babičky dětem často četly. Ve škole Adélka mluví, čte a píše jenom česky, slovenštinu používá doma, a to jenom někdy. Tučková et al. (2015) upozorňuje na to, že Češi, zejména mladší generace, stále méně rozumí slovenštině. Slovenský žák v české škole je stejně jako český žák ve slovenské škole považován za žáka s odlišným mateřským jazykem s tím, že i když plyně mluví oběma jazyky, může mít ve škole při jazykové výuce potíže, přestože míra porozumění vyučovacím jazyku je vyšší než u žáků mluvících jiným cizím jazykem. Adélka v 1. třídě zatím žádné potíže s češtinou nemá. Slovenštinu používá při čtení, poslechu a mluvení, otázkou tedy zůstává, jestli se rodiče rozhodnou učit své děti slovensky také psát a ovládat gramatiku. Pokud je „hlavním“ jazykem pro děti čeština, je to pravděpodobně výhodnější výchozí pozice, protože česká gramatika je považována ve srovnání se slovenštinou za složitější (Tučková et al., 2015).

Do mateřské školy chodila Adélka od věku tři a půl roku. Adélka chodí do základní umělecké školy na hudební nauku a od 2. třídy ji rodiče chtějí přihlásit na klavír. Je velmi tvořivá, hraje si s panenkami, s legem, s oběma sourozenci na školu, ráda se dívá na televizi. Baví ji vyrábět svoje vlastní knížky: *Několik papírů si vezmu, slepím je tak, jak jsou knížky, a potom tam dělám písmenka a obrázky. Například O kočičce nebo O žabičce nebo tak.* Ve škole jsou Adélčinými oblíbenými předměty čeština, tělocvik a výtvarná výchova. V češtině má nejraději, když se probírají nová písmenka, i když už je zná.

Karlík

Karlík je žákem třídy 1.A ve Fialové škole. Narodil se v dubnu 2012. Má dvouletého bratra. Kromě rodičů, kteří mají oba vysokoškolské vzdělání, žije ve společné domácnosti ještě babička, maminka Karlíkovi matky Kláry. Babička Karlíkovi často čte, dříve mu čítával také dědeček.

Od roku a půl chodil Karlík do soukromé školky. Jedna učitelka měla na starosti jenom pět dětí, později byly dvě učitelky na osm dětí, takže měly dostatek času se jim věnovat. Když bylo Karlíkovi tři a půl roku, začal chodit do státní mateřské školy. Karlíkova matka Klára

vnímá, že kdyby zůstal v soukromé školce, mohlo se jeho nadání více rozvíjet už v raném věku. Ale sama dodává: *Na druhou úplně stranu nevím, co bysme s tím dělali, to se přiznám bez mučení.*

Karlík navštěvuje řadu kroužků, zejména sportovních – basketbal, florbal, atletiku, míčové hry, ale také dramahrátky a stolní hry. Klára výběr kroužků vysvětluje takto: *Aby se vyřádil, když teď sedí ty čtyři hodiny ve škole. A oni už v rámci družiny tam mají, že buď jsou v družině, nebo v té družině mají kroužky. A my nemáme vůbec tendenci nějakýho vrcholového sportu, takže tím, že je všechno jenom jednou týdně, tak je to takový všestranně sportovní.*

Ve volném čase si Karlík rád hraje se stavebnicemi, např. s *Kaplou*, s tatínkem staví železnici a pouští si vláčky. K jeho oblíbeným činnostem patří i společenské hry, různé úkoly, např. vějíře od Albi¹³¹, a čtení knížek. S tatínkem hraje různé karetní hry, např. prší nebo mariáš. Klára dodává: *On nebyl nikdy úplně na hračky, my doma máme relativně málo hraček. Ale spíš stavebnice. (...) A pak samozřejmě kdybysme mu dovolili, tak věčně hraje hry na iPadu.*

Na otázku, co ho baví ve škole, Karlík odpovídá: *Mě tam baví všechno. Docela hodně věcí.* Pak dodává, že hlavně „oríšky“. To jsou úkoly pro žáky, kteří jsou rychle hotoví a mají splněné zadané úlohy. Mohou si z nabídky vybrat další úlohy, které chtějí řešit.

Karlík stejně jako ostatní děti z Fialové školy navštěvuje kroužek nazvaný HLAS. Je to společná hodina pro celou třídu, kde spolu s třídní učitelkou zpívají, hrají hry, vyrábějí a kreslí. Také je to prostor pro různé aktivity na podporu klimatu třídy. Tento kroužek škola nabízí všem žákům 1. a 2. třídy.

Dianka

Dianka navštěvuje třídu 1.B ve Fialové škole. Nemá sourozence, žije s oběma rodiči, kteří mají vysokoškolské vzdělání. Prarodiče žijí v Praze, ale jedni už jsou starší a druzí pomáhají Diančině tetě (sestře Daniely) s malým miminkem, takže nejsou s Diankou v tak častém kontaktu.

Dianka se narodila v prosinci 2011, do školky začala chodit v září, kdy jí ještě nebyly tři roky. Ve školce veškerá komunikace probíhala v angličtině. Dianka hraje tenis a chodí na gymnastiku, na výtvarný kroužek, pohybový kroužek *happy motion* a *English club*, už více než

¹³¹ Kvido. *Chytré vějíře*. Dostupné z <https://www.albi.cz/hry-a-zabava/kvido-chytry-vejir>

rok hraje na klávesy. Ve škole ji baví nejvíc matematika. Ve volném čase ráda vyrábí věci z papíru nebo navléká korálky, hraje si na nakupování, starání se o miminko apod. Podle Daniely to možná souvisí s tím, že její sestře se nedávno narodilo miminko: *Ona byla naopak takovej typ, co pořád chtěla hrát takový ty stolní hry. A vlastně nikdy si nehrála s panenkami. A spíš si chtěla hrát jako něco psát a tak,* říká Daniela.

Ninka

Ninka je žákyní třídy 1.B ve Fialové škole. Na začátku 1. třídy žila pouze s rodiči, sourozence neměla, ale v pololetí 2. třídy se jí narodil bratr. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Vliv prarodičů není velký.

Ninka navštěvovala mateřskou školu od věku tří let. Je narozena v říjnu 2011 a do školky ji původně nevzali. Pak ale nějaké jiné dítě nenastoupilo, takže mohla začít chodit do školky už od listopadu. Ninka chodí na několik kroužků, hraje tenis, učí se hrát na klavír a navštěvuje kroužek zábavné logiky. V předškolním období chodila na taneční kroužek, na angličtinu a na tenis. Ve škole ji baví matematika a čtenářská dílna (o té vypráví v 1. třídě už v říjnu).

Ve volném čase si hraje s plyšovými hračkami a s legem, ale hlavně má ráda knížky. S matkou si častou společně čtou a obě o tom rády vyprávějí. Nora říká: *Takže s tím stráví určitě nejvíc času. (...) Když to vezmu třeba od pěti let zpátky, tak určitě byly knížky, knížky, knížky, obrázky, čtení. Když byla nemocná, to bylo to, co jsme hlavně dělali.* A její slova potvrzuje i sama Ninka: *A vždycky večer si maminka sedne s knížkou a začne mi číst a potom, když něco jím, tak mi čte maminka, a když zrovna nic nejím, tak čtu já.* Čtení je jejich neoblíbenější společnou činností.

Jirka

Jirka je jedním z nejmladších žáků třídy 1.B ve Fialové škole. Narodil se v červenci 2012, bylo mu tedy šest let a necelé dva měsíce, když nastoupil do 1. třídy. Žije jenom s matkou Janou, která má vysokoškolské vzdělání. Jirka nemá sourozence. Zhruba jednou měsíčně bývá na víkend u prarodičů, kteří ho hlídají, když má Jana víkendovou službu v zaměstnání. Babička o těchto víkendech Jirkovi každý večer čte před spaním.

Jirka vystřídal v předškolním období tři mateřské školy. Ve věku dva a půl roku začal chodit do soukromé školky, kam chodil do svých tří let. Od tří do čtyř let chodil do Montessori školky a od čtyř do šesti let do státní mateřské školy. Jirka navštěvuje několik kroužků, chodí na míčové hry, dramahrátky, učí se hrát na flétnu. V předškolním věku hrál hokej a tenis, ale vzhledem k dennímu dojíždění do školy už se těmto sportům nevěnuje. Ve volném čase jezdí na kole a na koloběžce a staví z lega, hraje si s vláčky a auty, kreslí, čte a poslouchá audioknihy. Také ho baví jezdit na výlety. Jeho matka Jana říká: *Když přijdem, tak si sedne a otevře si nějakou tu knížku, čtení má rád.* Ve škole si Jirka oblíbil hlavně kroužek *Brick 4 kidz*¹³², kde může stavět z lega, což je jeho oblíbená činnost.

Následující tabulka 7 shrnuje základní informace o dětech a rodičích, kteří se zúčastnili našeho výzkumu časného čtenářství. Uvádí jméno dítěte a rodiče, začínající pro přehlednost v každé rodině na stejné písmeno, měsíc a rok narození dítěte a počet sourozenců.

Tabulka 7

Přehled respondentů – dětí (časných čtenářů)

| Jméno | Rodič, který poskytl rozhovory | Měsíc a rok narození dítěte | Počet sourozenců |
|--------------|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------|
| Maruška | Martina | březen 2012 | 1 |
| Bětko | Bohuslav, Barbora | únor 2012 | 3 |
| Liduška | Lada | říjen 2011 | 2 (3 ¹³³) |
| Vojta | Veronika | únor 2012 | 3 |
| Adélka | Anna | únor 2012 | 2 |
| Karlík | Klára | duben 2012 | 1 |
| Dianka | Daniela | prosinec 2011 | 0 |
| Ninka | Nora | říjen 2011 | 0 (1 ¹³⁴) |
| Jirka | Jana | červenec 2012 | 0 |

Z uvedených údajů vyplývá, že všechny tyto děti nastoupily do školy v řádném termínu, tj. po dovršení věku šesti let. Nejmladší z nich je Jirka, narozený v červenci 2012, který

¹³² Mimoškolní programy pro děti s využitím kostek ze stavebnice LEGO. Dostupné z <https://www.bricks4kidz.cz/>

¹³³ Nejmladší sestra se narodila v lednu 2019, tj. v pololetí 1. třídy.

¹³⁴ Mladší bratr se narodil až v únoru 2020, tj. v pololetí 2. třídy.

nastupoval do školy ve věku šest let a dva měsíce. Nejstarší jsou Liduška a Ninka, obě narozené v říjnu 2011. V době nástupu do školy jim bylo šest let a jedenáct měsíců.

10.2.2. Rodičovský výběr školy

V této kapitole se zaměříme na to, podle čeho rodiče vybírali základní školu pro své dítě. Několik z dětí chodí do spádové školy, ale v našem vzorku jsou také tři školy, které spádové nejsou, takže si je rodiče museli cíleně vybrat. Zajímaly nás důvody i proces výběru. V pololetí 1. třídy jsme se rodičů zeptali, jak jsou s výběrem školy spokojeni, zda splňuje jejich počáteční očekávání.

Maruška

Martina vybrala Žlutou školu pro své dvě dcery zejména díky tomu, že ji navštěvují tři děti její sestry. Měla tedy možnost nahlédnout do života školy a zúčastnit se některých školních akcí. Od sestry měla o škole všechny potřebné informace. Líbilo se jí, že je to malá škola, zaměřená na něco jiného než na výkon, že dává důraz spíše na hodnoty a jiné věci v životě *než to, jestli člověk umí rychle počítat nebo psát. Nějak jsem asi měla takhle jasno*. Když šla Maruška do 1. třídy, její starší sestra nastupovala do 2. třídy. V pololetí Maruščiny 1. třídy je Martina se školou spokojená a škola zatím naplňuje její očekávání.

V této škole došlo během školního roku 2018–2019 k velkým změnám. Zřizovatel školy odvolal ředitelku školy a na její místo vyhlásil konkurz. Třídní učitel 1. třídy spolu s dalšími učiteli ze školy odešel a jinou školu si nakonec pro své dcery našla i Martina. Spolupráce s nimi byla ukončena s koncem 1. třídy.

Bětkka

Bětčini rodiče byli pro Modrou školu pro svou dceru už rozhodnutí, protože tam chodí jejich nejstarší dcera. V září, kdy šla Bětkka do 1. třídy, nastupovala její sestra do 4. třídy v téže škole. Rodičům se líbí, že ve škole jsou k dispozici asistenti pedagoga, oceňují výuku náboženství, výuku matematiky podle prof. Hejného, nabídku kroužků a program pro nadané žáky. Navštěvuje ho jejich starší dcera, u Bětky si na začátku školního roku rodiče nebyli jistí,

jestli do něj bude zařazena, ale během školního roku začala Bětka v rámci tohoto programu navštěvovat hodiny českého jazyka. *Naše očekávání jsou celkem naplněna, až na to, že matematika podle Hejného se v Bětčině třídě nedělá. Těší nás nicméně, že si asistentka občas bere na čtení Bětku a ještě jednu ve čtení pokročilejší holčičku,* uvádí Bětčina matka Barbora.

V září 2019 rodina Bětky odjela na několik let do Belgie, kde rodiče pracovali již v minulosti. Bětka tam navštěvovala mateřskou školu a nyní tam přechází na základní školu s výukou ve francouzštině. Naše spolupráce tedy nepokračovala.

Liduška

Liduščina matka je spokojená s tím, že Liduška může navštěvovat Modrou školu, kterou pro ni vybrali. Škola v pololetí 1. třídy splňuje očekávání, s nímž do ní rodiče přicházeli. Zde je ale třeba dodat, že do stejné školy (do 3. třídy) chodí Liduščin starší bratr, rodiče už tedy školu znali a měli s ní určitou zkušenost. Oceňují křesťanské zaměření školy, duchovně zaměřené aktivity během výuky i mimo ni (např. nedělní výlety pro děti), líbí se jim také, že si škola žáky vybírá a je v tom podle nich pečlivá. Lada k tomu říká: *Vlastně třídy jsou složené ze šikovných dětí, které prošly testováním, a u Liduščiny třídy vidím, jak jedou rychle a mají čas i na spoustu aktivit mimo učení, to je určitě fajn. Pak nás velmi oslovilo, že se zde učí cizí jazyky, které se na jiných školách na prvním stupni neučí – francouzština a němčina.* Výuku těchto jazyků rodiče oceňují, protože Liduška se učí anglicky už od útlého věku a ve škole se tak může začít učit další jazyk a nemusí znovu od začátku začínat s angličtinou. Lada si je vědoma toho, že každá třída je v rukou konkrétní paní učitelky, takže jejich přístup se může lišit. Pro rodinu je však dobré, když jsou děti v jedné škole.

Zde je třeba dodat, že před koncem školního roku 2018–2019 nečekaně odešla ze školy třídní učitelka Liduščina staršího bratra. Od září dostala třída novou paní učitelku a rodina Lidušky se rozhodla změnit školu pro jedno ze svých dětí. Přestože výměna třídní učitelky se týkala jejich syna, zvolili jinou školu pro dceru. Liduška tedy od září 2019 navštěvuje jinou školu a spolupráce na našem výzkumu tak byla ukončena s koncem školního roku 2018–2019.

Vojta

Veronika vybrala pro svého syna Vojtu spádovou školu, kterou ale shodou okolností považovala za nejlepší z výběru v okolí. V blízkosti školy je ještě jedna základní škola, jež je

vnímána tak trochu jako konkurenční. Veronika ji zamítla, protože se podle ní jedná o školu vedoucí děti především k výkonu včetně přijímacích zkoušek už do 1. třídy. Podle ní je výuka v konkurenční škole vhodnější spíš pro dívky než pro *divokého a živého kluka, jakkoli zvidavého a chytrého*. Sama by prý v takové škole byla jako dítě šťastná, ale cítila, že pro Vojtu bude vhodnější spádová, tj. Bílá škola. V pololetí 1. třídy škola naplňuje její očekávání.

Adélka

Anna vybírala školu podobně jako Barbora nebo Martina, tj. proto, že ji už navštěvuje starší dítě. Anna je s volbou školy spokojená, a proto chtěla, aby do ní chodila také Adélka (a o rok později pak i nejmladší syn). V době, kdy rodiče školu vybírali pro svou nejstarší dceru, se rozhodovali podle toho, aby škola byla v pěší vzdálenosti od domova, aby tam děti mohly chodit brzy samy. Dali též na doporučení rodičů z okolí, škola má dobré jméno a na svých internetových stránkách poskytuje dostatek informací pro případné zájemce. Rodičům se líbil systém výuky, matematika podle prof. Hejného a výuka vázaného psacího písma. Škola jim připadá malá a útulná. V pololetí 1. třídy škola očekávání rodičů naplňuje.

Karlík

Rodiče Karlíka vybírali školu tak, aby byla dostatečně náročná. V pololetí 1. třídy škola splňuje jejich očekávání, ale Karlíkova matka dodává: *I když popravdě jsme si mysleli, že studium bude ještě náročnější. Zdá se, že Karlík je opravdu mimořádně nadaný, což máme potvrzené i od paní učitelky, a tak i tady budeme asi muset hledat variantu, aby měl individuální přístup. Uvidíme, ještě moc nevíme, jak na to*. Karlíkovi rodiče tedy od školy očekávají především náročnou výuku a individuální přístup k dítěti, které je v mnoha ohledech napřed, nejen ve čtení.

Dianka

Rodiče Dianky chtěli pro svou dceru vybrat především školu s rozšířenou výukou angličtiny už od 1. třídy, aby u Dianky nedošlo k zhoršení dovednosti komunikovat v angličtině. Doma mluví rodina pouze česky, ale Dianka chodila do školky, kde veškerá komunikace probíhala v angličtině. Dalším požadavkem na školu bylo její dobré jméno a

finanční i dopravní dostupnost. Klíčový pak byl pocit z návštěvy školy a zkušenosti jiných rodičů s danou školou. Podle těchto kritérií připadaly v úvahu dvě školy. Obě doporučovali rodiče dětí, kteří již školu navštěvují. Rodiče Dianky se rozhodli podle delší historie a podle obecně dobré reputace Fialové školy. Po půl roce Diančiny docházky do této školy jsou rodiče velmi spokojeni s přístupem učitelů i dalších osob ve škole (knihovnick, vrátný, paní asistentka a vychovatelka ve školní družině) k dětem i rodičům. Rodiče oceňují vztahy dětí ve třídě. Jedinou oblastí, kde rodiče cítí, že by mohla škola dělat víc, je právě výuka angličtiny. Obávají se, že schopnost jejich dcery konverzovat v angličtině „půjde dolů“, jsou ale rádi, že se děti ve druhém pololetí začínají učit i v angličtině číst a psát.

Ninka

Rodiče Ninky vybírali školu především podle referencí jiných rodičů. V pololetí 1. třídy jsou spokojeni, líbí se jim, jak paní učitelka vede výuku ve třídě. *A zda naplní naše očekávání, to ještě ukáže čas*, dodává matka Ninky.

Jirka

Jana vozí svého syna Jirku do školy každý den 30 kilometrů tam i zpět. Výběr školy pro ni byl velmi důležitý. Jana říká: *Jsem na to vše sama, a přesto jsem do toho šla*. Vybrala si školu soukromou, protože žádná státní škola neměla takový rozsah výuky anglického jazyka s rodilým mluvčím jako Fialová škola. Dalším důležitým důvodem bylo, že Jana chce Jirkovi dopřát kvalitní učitele, kteří mají svou práci rádi, a odráží se to v jejich přístupu k dětem. Jana si je vědoma nadání svého syna, proto se snažila najít školu, která ho bude rozvíjet. *Už ve školce mi paní učitelky říkaly, že syn je daleko před ostatními, tak jsem si říkala, aby se nakonec v první třídě nenudil*. *To, že jsou zde přijímací zkoušky neboli výběr 44 nejlepších dětí z asi 240, dává záruku, že bude mezi chytrými dětmi, které se navzájem spíše motivují*, shrnuje Jana. V pololetí 1. třídy škola její očekávání naplňuje.

Všichni dotázaní rodiče školu pro své dítě vybírali pečlivě, ani jeden z nich ne zvolil spádovou školu, aniž by předtím nezvažoval jiné varianty. Do spádové školy chodí pouze Vojta, ale proto, že ji rodiče považovali za nejlepší volbu. Pečlivý výběr školy je patrný zejména u Fialové školy, která provádí při zápisu do 1. třídy výběr dětí z většího počtu zájemců a je rodiči považovaná za prestižní. Tuto školu si rodiče často vybírají vzhledem k rozšířené výuce

angličtiny a lepší šanci dostat se na osmileté gymnázium s výukou některých předmětů v angličtině. Všichni čtyři rodiče, kteří zvolili tuto školu, vycházeli při výběru z referencí jiných rodičů, všichni sem zapisovali své první dítě. Rozdílná situace při volbě školy byla v případě rodin Bětky, Lidušky a Adélky, jejich starší sourozenci již danou školu (Modrou nebo Bílou) navštěvovali a rodiče chtěli, aby i jejich další děti chodily do stejné školy. Roli v tom hrála i dosavadní spokojenost se školou. Všechny tyto tři děti mají ještě mladší sourozence, u nichž rodiče výhledově také počítají se stejnou školou.

10.3. Čtenářství v rodině

V této kapitole pojednáme o čtenářství v jednotlivých rodinách. Budeme sledovat, jak je čtení důležité pro rodiče, jací jsou oni sami čtenáři a také se budeme věnovat čtení před spaním. Rodiče i děti o svém čtenářství mluvili v rámci rozhovorů na začátku školního roku, kdy šly děti do 1. třídy. O tom, jakými byli rodiče čtenáři v dětství, mluvili v dalším rozhovoru, který byl veden na jaře 2019, tj. ve druhém pololetí 1. třídy.

10.3.1. Vztah rodičů ke čtení a čtení dětem před spaním

Maruška

Maruščina matka Martina pokládá čtení za velmi důležitou věc v životě. Sama ráda čte, např. knihy autorů, jako je Paulo Coelho nebo Khaled Hosseini. Nemá moc v oblibě historické romány, dává přednost knihám ze života, a to jak pro sebe, tak pro své děti. I s nimi si čte spíše příběhy ze života dětí než pohádky.

Jako dítě poslouchala před spaním pohádky na gramofonu, rodiče jí nečetli. Martina se naučila číst sama dřív, než šla do školy. Přičítá to tomu, že s ní tatínek pravidelně dělal úkoly z pracovních sešitů pro předškoláky a dbal na její přípravu na školu. Během této doby se Martina naučila číst a v 1. třídě si mohla číst svoji knihu: *Potom jsem šla do školy a na čtení vím, že jsem taky seděla vzadu a že jsem si mohla číst. Takže jsem si četla Vítka*. Ráda si četla knížky s hlavním hrdinou chlapcem Vítkem, *Vítek jede do Prahy, Vítek je zase doma, Vítek na výletě*. Jejich autorem je Bohumil Říha. Martina měla souborné vydání všech tří příběhů

s názvem *Vítek*¹³⁵ a četla si ho opakovaně. Vzpomíná, že to byla její první knížka, kterou přečetla v 1. třídě a která se pak stala její nejoblíbenější. Pak měla období, někdy kolem 4. třídy, kdy moc nečetla. Číst začala znovu až později, kolem patnácti let.

Ze současných knížek pro děti se Martině líbí *Příběhy na dobrou noc pro malé rebelky*¹³⁶, jejichž autorkami jsou italské autorky Elena Favilli a Francesca Cavallo. Jsou to portréty významných žen, které na jaře 2019 čte se svými dcerami navštěvujícími v té době 1. a 2. třídu. Každá si vybere jeden příběh a ve čtení se matka i dcery střídají. Mezi její oblíbené knížky pro děti patří také klasické tituly jako *Pipi Dlouhá punčocha* nebo *Děti z Bullerbynu*¹³⁷ od Astrid Lindgrenové, *Heidi, děvčátko z hor* od Johanny Spiri apod. Martina dodává: *Ty rebelky, to baví i mě. To je takový dobrý, že se to dozvíme všichni.*

Martina chodí s dcerami pravidelně do knihovny. Vypráví o tom, že když bydlely blízko knihovny, chodily tam opravdu často: *To jsme chodily vlastně skoro celou zimu, to byl docela takovej dobrej program. Že jsme tam prostě dlouho byly. Že ony si tam seděly, prohlížely knížky. To jo, to chodíme rádi.*

Martina často dětem kupuje knížky jako dárek, ale někdy je kupuje jen tak: *Knížky se nemusejí kupovat k narozeninám, knížky si prostě půjdeme koupit jen tak. Protože to mám ráda, protože já sama kolikrát mám chuť si něco číst, do něčeho se začíst, tak si jdu koupit novou knížku. Mně to přijde takový dobrý utratit peníze za knížku.*

S oběma dcerami si Martina často čte během dne, např. před večeří. Před spaním většinou ne, protože už jsou děti unavené a často se dohadují, co by chtěly číst. Martina říká: *Že čtem všichni, když si čtem. Že poslouchaj všichni.* Maruše se líbí např. knížky o holčičce Aničke¹³⁸, čtou je doma opakovaně. Martina si s dětmi od malička prohlížela obrázkové knížky, zejména takové, kde je hodně obrázků a hledají se související obrázky podle tématu (např. roční období, město aj.). Později jim začala číst příběhy, ale připadaly jí mnohdy pro malé děti příliš složité, a tak si musela text zjednodušovat a upravovat, aby děti udržely pozornost a příběh je bavil. Také jí často připadalo, že jsou v knížkách pro malé děti příliš těžká slova:

¹³⁵ Říha, B. (1986). *Vítek*. Praha: Albatros. <https://www.databazeknih.cz/knihy/vitek-vitek-59458>

¹³⁶ Favilli, E. & Cavallo, F. (2018). *Příběhy na dobrou noc pro malé rebelky*. Praha: Albatros. <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/42226866/pribehy-na-dobrou-noc-pro-male-rebelky/>

¹³⁷ Lindgrenová, A. (2009). *Děti z Bullerbynu*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/deti-z-bullerbynu-deti-z-bullerbynu-11902>

¹³⁸ Ivana Peroutková: *Anička a její kamarádky, Anička na horách, Anička u moře* aj. – série knih s hlavní hrdinkou Aničkou. Knihy vycházely postupně a pak v souborném vydání *Anička – Devět příběhů*, Praha: Albatros 2016. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/anicka-anicka-a-jeji-kamaradky-17017>.

Tak mi přišlo, že se tam používají strašně složitá slova. Třeba nějaký ty pohádky, kde bylo třeba králevic a chvíli tam bylo princ, chvíli králevic. To jsem buď nahrazovala, nebo jsem to prostě musela přizpůsobit. Že dlouho nebylo možné to číst normálně, že jsem dlouho neměla žádnou knížku, co se dá číst malým dětem.

Martina se zamýšlí nad tématy dětských knížek. Připadá jí, že všechny knížky popisují tradiční rodinu se dvěma rodiči a dětmi, ale přitom řada dětí takovou rodinu nemá. Když byly její dcery menší, hledala knížky o jiných rodinách, např. o dětech, které vychovává třeba teta, protože nemají rodiče, nebo o dětech, jež žijí jenom s maminkou nebo jenom s tatínkem. Mrzelo ji, že takové knížky nenacházela. A pokud už se nějaký takový příběh objevil, bylo rodinné uspořádání zjevně neuspokojivé, jako je tomu např. u Popelky, která má zlou macechu. K tomu Martina dodává: *Ale tam je jasně vidět, že to je špatná situace, že je to celý v pytli. Nedá se takhle žít. Pipi je dobrá v tomhle. Děti potřebovaly slyšet nějakou pohádku, že se někdo má dobře a nemá to takhle* (tj. nemá doma tradiční rodinné uspořádání). Nakonec tedy našla aspoň Pipi Dlouhou punčochu, která žije sama, protože maminka jí umřela a tatínek je pirát.

Martina považuje za velmi důležité ilustrace v dětských knihách. Myslí si, že to děti víc zaujme a udrží u četby i u poslechu, když předčítá rodič. Sama má tuto zkušenost se svými dětmi – když jim čte, ony se dívají na obrázky v knížce a sledují podle nich děj. Knížky, v nichž je obrázků málo, se jim moc číst nechce, ale když je jich hodně, je to pro děti motivující, jak říká Martina: *Když jsou obrázky, tak toho přečtou třikrát tolik a ani to neví.* Vzpomíná, že jako dítě to vnímala podobně a měla ráda bohatě ilustrované knížky.

Bětko

Bětko rodina navštěvuje knihovnu a knihu považuje za vhodný dárek. Oba rodiče rádi a hodně čtou. Otec Bohuslav uvádí, co čte: *V posledních letech zejména Rowlingovou, Philipa Rotha, Amélii Nothombovou, Victora Huga, Ondřeje Neffa, Maurice Druona, Tolkiena, publicistiku, pokud možno kvalitní...*

Matka Barbora odpovídá na otázku, co ráda čte, stručně: *Co mi manžel podstrčí.* Jako dítě měla ráda *Špalíček veršů a pohádek* od Františka Hrubína, později si oblíbila *Janu Eyrovou*¹³⁹ od Charlotte Brontëové a četla romantické romány. Na základní škole četla hodně,

¹³⁹ Brontëová, Ch. (1973). *Jana Eyrová*. Praha: Mladá fronta.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/jana-eyrova-29721>

později už tolik ne. Ze současných dětských knih si ona i její manžel oblíbili knížky ze série *Doktor Proktor* od Joa Nesbøa a povídkové knížky od Arnošta Goldflama.

Barbora se jako dítě naučila číst sama dříve, než nastoupila do školy. Nepamatuje si přesně, kdy to bylo, ale podle jejích slov to muselo být hodně brzy: *Bylo to rozhodně dlouho před zahájením školní docházky i před pětiletou prohlídkou.* Raný zážitek s psanými texty má i Bohuslav, Bětčin otec, který na otázku, kdy se sám naučil číst, odpovídá: *Vybavuje se mi, poměrně zřetelně, že první texty, které jsem rozluštil a rovnou i zkoušel přepisovat, byly nápisy a návod k použití na hračce z Maďarska – v maďarštině! Podotýkám, že maďarsky dodnes neumím. Byl jsem určitě předškolák.*

Dodává, že nejpozději od 3. třídy bylo možné označit ho za knihomola. Četl rád dobrodružné romány, např. verneovky. Jeho oblíbenou knížkou z dětství je *Dýmka strýce Bonifáce* od Františka Pilaře. Když byl Bohuslav malý, rodiče mu četli zřídka, on sám svým dětem čte před spaním rád. Dětem čtou oba rodiče, Barbora uvádí, že jí v dětství rodiče před spaním četli. Někdy Bětce čte i její starší sestra. Na jaře 2019 čte Barbora svým dětem *Macha a Šebestovou*¹⁴⁰ od Miloše Macourka. Oba rodiče se shodují v tom, že na Bětku má vliv knihomolství starší sestry. Bětka také někdy předčítá svému tříletému bratrovi, sourozenci se tedy vzájemně při čtení ovlivňují.

Liduška

Knihy je v této rodině častým dárkem, děti ji dostávají k narozeninám nebo k Vánocům téměř vždy. Knihy „jen tak“ rodina nekupuje. Do knihovny zatím Lada s dětmi nechodí, protože mají doma hodně knížek, většinou ještě z dětství obou rodičů nebo jsou to knížky, které dostali darem. Oba rodiče rádi čtou, matka – jak sama říká – *hlavně teologickou literaturu, ale i o výchově dětí, něco o zahradě a přírodě atd.* Otec čte hodně, především odborné knihy, poslouchá hodně přednášek, z YouTube či jiných zdrojů.

Lada měla jako malá ráda společné čtení, kdy maminka jí a její sestře četla před spaním. Lada někdy při čtení usnula, neznala pak konec pohádky a chtěla ji číst proto znovu. Ráda na tuto dobu vzpomíná: *Ale pamatuji si to jako rituál, kdy jsme měly společnou hezkou chvíli s maminkou. Je to velmi hezká vzpomínka.* Lada se naučila číst ve čtyřech letech. Vzpomíná, že

¹⁴⁰ Macourek, M. (1989). *Mach a Šebestová*. Praha: Albatros.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/mach-a-sebestova-mach-a-sebestova-94726>

její sestra byla o rok starší a když chodila do 1. třídy, učila se doma s maminkou písmenka a čtení: *A já s oblibou seděla naproti nim a napovídala jsem. Maminka se zlobila, že do toho nemám sestře mluvit a posílala mě na zahradu, abych je nerušila.* Jako dítě byla Lada velká čtenářka, ráda četla pohádky, příběhy, později dobrodružné knížky. Měla ráda knížky jako *Z deníku kocoura Modroočka*, *Děti z Bullerbynu*, *Ronja, dcera loupežníka*, později mezi její oblíbené knihy patřily foglarovky nebo *Školák Kája Mařík*¹⁴¹. Mívala ráda páteční odpoledne, kdy chodila s maminkou do knihovny. Ráda na to vzpomíná: *Vybraly jsme si knížky, přišly jsme domů a začety se a četly jsme až do večera... a pak každou volnou chvíli. Ale ten pátek odpoledne, kdy už bylo volno od školy a oddech, si pamatuju jako čtenářský.*

Lada svým dětem někdy čte, většinou ne před spaním, ale odpoledne, když mladší děti spí po obědě. Vzhledem k tomu, že na začátku Liduščiny 1. třídy byly v rodině tři děti a čtvrté se narodilo v lednu daného školního roku, nezbyval rodičům na čtení někdy čas. Kromě toho není snadné najít knížku, která by bavila různě staré děti. Lada se snaží dětem aspoň občas číst, někdy společně, někdy jednotlivě. Liduška, přestože je teprve v 1. třídě, někdy sama předčítá nemocné babičce nebo mladší sestře. Před spaním si ale Lada s dětmi povídá a často je najde, jak si všichni tři prohlížejí nějakou knížku nebo jeden z nich čte ostatním. Lada dětem čte ráda Karafiátovy *Broučky*¹⁴² a knihu *Drakobijce – Moje cesta*¹⁴³, jejímiž autory jsou Marek Domes a Juraj Hajkovský.

Vojta

Veronika chodí s Vojtou do knihovny, kde si Vojta vybírá knížky, které ho zajímají, v poslední době jsou to často encyklopedie a podobné naučné knihy pro děti. Veronika o tom říká: *Chodíme do knihovny už hodně dlouho a tam to miluje. Měl hrozně rád Lobelovy Kvaka a Žbluňka, to má taky na nahrávce, takže to čtem i to má nahrané. A potom si vybírá hodně podle obrázků a aby to bylo naučný, takže když je tam vesmír, když jsou tam žraloci, když tam jsou dinosauři, tak to je jeho. Ideálně když je to ještě takové to pololeporelo, kde vidí vlastně jako vrstvy, že otáčí stránky a jsou tam vrstvy toho těla, že na jedný stránce jsou svaly, potom kosti...*

¹⁴¹ Háj, F. (1969). *Školák Kája Mařík 1*. Praha: Vyšehrad.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/skolak-kaja-marik-1-305388>

¹⁴² Karafiát, J. (2004). *Broučci*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/broucci-2521>

¹⁴³ Domes, M., & Hajkovský, J. (2016). *Drakobijce – Moje cesta*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/drakobijce-moje-cesta-324650>

Knížky jsou tradičním dárkem v celé rodině, Veronika také kupuje knížky „jen tak“: *Od dětství. U nás to byl zvyk, já jsem taky od malinka dostávala vždycky od babičky k narozeninám a k Vánocům a mamka to drží tu tradici, takže už od narození dostává knížky.* Veronika ráda čte, hlavně detektivky a kuchařky. Čte i její manžel, takže Vojta vidí, že si dospělí čtou. *A vidí ty bichle. Ono ještě jak to jsou docela tlustý knihy. On ví, že já neustále mám v ruce knihu, protože já prostě listuju kuchařkama a čtu si v kuchařkách,* říká Veronika. Její oblíbenou dětskou knížkou je *Pipi Dlouhá punčocha*. Veronika se naučila číst ve škole, jako dítě nebyla velký čtenář. *Zlomilo se to asi v deseti letech po přečtení Jany Eyrové. Pak jsem četla ráda a často. A dlouho,* doplňuje Veronika. Ráda pak četla příběhy s dětmi jako hlavními postavami.

Veronika dřív Vojtovi pravidelně četla před spaním, bylo to v době, kdy mu bylo mezi dvěma a čtyřmi lety, ale vzhledem ke změnám v rodině mu později začala spíše pouštět mluvené slovo. Od začátku 1. třídy se snaží s Vojtou při čtení před spaním střídat. Nejprve přečte pět nebo šest stránek z knížky, která Vojtu zajímá, pak on přečte jednu stránku z knížky, kterou má sám rozečtenou. Na začátku 1. třídy mu předčítá z knížky Astrid Lindgrenové *Paní Láryfáry*. Na jaře 2019 Vojta poslouchá audioknihu pohádek Miloše Macourka.

Adélka

Adělčina matka Anna chodí s dětmi často do knihovny. Děti si rády knihy samy vybírají, jak Anna říká: *Hrozně je baví obě dvě jít do knihovny a tam vybírat. Už horší je to s tím číst ty knihy doma, když si jich donesou. Potom se jim to už nechce doma tak číst, to si přečtou začátek a konec, ale vybírat knihy...*

Adélka si vybírá knížky někdy sama, ale nechává se také inspirovat starší sestrou, má ráda např. komiksy *Čtyřlístek* nebo *Anča a Pepík*¹⁴⁴. Anna sama potvrzuje vliv starší dcery na Adélku: *Myslím, že aj ten starší sourozenec to ovlivnil, že viděla, jak si ta starší čte, že toto máš ještě dočítat do školy, tam už ti zase končí v knihovně nějaká ta doba, prostě to slyšela. Ta naše starší výborně čte i česky i slovensky i ji ty knihy baví.*

Knížka je častým dárkem pro děti, Anna někdy nakupuje knížky i do zásoby: *Pro sebe ani ne, ale když vidím, že je třeba 20 % nebo taková ta sleva, tak to využiju a koupím do zásoby, keď je pak nějaký svátek nebo konec roku nebo něco, tak jim to prostě dám.*

¹⁴⁴ Lomová, L. (2004). *Anča a Pepík*. Praha: Academia. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/anca-a-pepik-anca-a-pepik-7609>

Anna čte ráda, má ráda příběhy z reálného prostředí, četla hodně knížek z právnického prostředí nebo detektivky. *Vybírám podľa obalu a podľa názvu tak narychlo, lebo vždycky bēžíme na nějaký kroužek, jdeme kolem knihovny, tak rychle zoberem si něco, tak vybírám tak málo*, říká Anna.

Jako malá ráda četla *Luisu a Lotku*¹⁴⁵ od Ericha Kästnera nebo knížku *Danka a Janka*¹⁴⁶, jejíž autorkou je Mária Ďuričková, ale také slovenské lidové pohádky nebo pohádky Hanse Christiana Andersena, později dívčí romány a dobrodružné knihy, verneovky a foglarovky. Měla ráda knížky o indiánech, zejména sérii *Synovia Velkej Medvedice*¹⁴⁷. Je to šestidílný dobrodružný román o dvanáctiletém indiánském chlapci Harkovi. Anna přiznává, že se do Harky začetla hlavně proto, že měli všechny díly doma. Anna uměla trochu číst už před vstupem do školy, do níž nastupovala téměř v sedmi letech, protože je narozená v září. Se starší sestrou si hrávala na školu, tomu také přičítá své znalosti.

V současné době má z dětských knížek ráda sérii knih *Mimi a Líza*¹⁴⁸, kterou mají ve velké oblibě její tři děti. Anna se snaží dětem číst i jiné knihy, ať už z domácí knihovničky nebo půjčené v knihovně. Nepamatuje si, jestli jí rodiče v dětství četli před spaním. Vzpomíná si ale, že jí někdy četli během dne, hlavně o víkendu. Později si četla sama před spaním, často s baterkou. Svým dětem se snaží číst pravidelně, ale během všedních dní během školního roku se to někdy nedaří. Oba rodiče se ve čtení před spaním střídají, čtou všem třem svým dětem najednou. Čtou české i slovenské knížky, na začátku Adélciny 1. třídy *Madyнку*¹⁴⁹ od Astrid Lindgrenové, na jaře 2019 knížku Václava Čtvrteka *O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi*¹⁵⁰. Častěji čte Anna, která se od dětí nechá přemluvit, aby přečetla víc stránek: *Táta povie dvě strany, tri strany, víc ne a už běží. Takže mě tam zvyknou prehovorit', že teda čteme víc*. Děti mají večerní čtení rády, jak dokládá Anna: *Když dostanou zákaz telky, tak „a budeš aspoň číst?“* Čtení je pro ně oblíbeným večerním rituálem.

¹⁴⁵ Kästner, E. (2004). *Luisa a Lotka*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/luisa-a-lotka-3540>

¹⁴⁶ Ďuričková, M. (1975). *Danka a Janka*. Bratislava: Mladé letá. <https://www.databazeknih.cz/knihy/danka-a-janka-303084>

¹⁴⁷ Henrich, E. Ch. (1986). *Synovia Velkej Medvedice*. Východoslovenské vydavateľstvo. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/dalsi-vydani/synovia-velkej-medvedice-harka-182825>

¹⁴⁸ Salmela, A., Kerekesová, K., & Moláková, K. (2013). *Mimi a Líza*. Praha: Slovart. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/mimi-liza-mimi-a-liza-335575>

¹⁴⁹ Lindgrenová, A. (2004). *Madyнка*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/madynka-21452>

¹⁵⁰ Čtvrtek, V. (2009). *O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/o-hajnem-robotkovi-a-jelenu-vetrnikovi-71586>

Karlík

Karlíkův otec čte válečnou literaturu a literaturu faktu, matka Klára čte velmi ráda, zejména detektivky a historické romány i knihy ze současnosti: *Vlastně jsem četla pořád a čtu i teď. I jako dospělá jsem schopna nespát, jen abych dočetla knihu. Před asi dvaceti lety, když začal vycházet Harry Potter, tak jsem jej četla všude – v tramvaji, v práci, na ulici. Knížky kupuje Klára jako dárek často, kupuje si také knihy „jen tak“: Já jsem takovej knihomol. Já pracuju na Václaváku dole a kousek je Neoluxor. Tam si občas zajdu a podívám se.*

Karlík má knížky rád, používá elektronickou tužku od Albi¹⁵¹, díky níž se z několika knížek naučil řadu informací např. o České republice: *Měl mapu, učil se, kdo je Ema Destinová, občas zarazil někoho, když se zeptal „znáš Karla IV.?“, řekl „ten postavil tu univerzitu“, a všichni koukali.*

Klára čte Karlíkovi před spaním pravidelně, a to od věku rok nebo rok a půl. Zpočátku to byly obrázkové knihy. Na jaře 2019 si už někdy čte Karlík sám nebo naopak on předčítá rodičům. Mají společně rozečtenou knížku Eduarda Petišky *Mišovo tajemství*¹⁵². Klára sama vyrůstala v rodině, kde se dětem četlo každý den a čtení bylo považováno za důležité: *Já jsem vyrostla v tom, že se musí číst, měla jsem z toho zkažený oči, protože jsem četla pod peřinou.*

Klára se naučila číst až ve škole: *Až ve škole, určitě, nepamatuji se, že bych to uměla dříve. Byla jsem chytré dítě, ale tehdy se výjimečnost moc nenosila.* Stala se z ní vášnivá čtenářka, ráda četla knížky dobrodružné a plné fantazie, ransomovky, mayovky, verneovky, *Školáka Káju Maříka, Nekonečný příběh*¹⁵³ od Michaela Endeho a jiné. V současnosti má z dětských knih ráda zejména *Děti z Bullerbynu*, v poslední době se jí líbila knížka *Smíchula čaruje*¹⁵⁴ od Lenky Rožnovské a Báry Buchalové.

¹⁵¹ Kouzelné čtení je koncept od vydavatelství Albi, díky kterému se děti zábavnou formou dozvídají zajímavé informace prostřednictvím elektronické tužky Albi a obrázků nebo textu v knize.

Dostupné z <https://www.kouzelnecteni.cz/co-je-kouzelnecteni/>

¹⁵² Petiška, E. (2008). *Mišovo tajemství*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/misovo-tajemstvi-31911>

¹⁵³ Ende, M. (2001). *Nekonečný příběh*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/nekonecny-pribeh-679>

¹⁵⁴ Rožnovská, L. Buchalová, B. (2018). *Smíchula čaruje*. Praha: Grada. Bambook.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/smichula-caruje-384734>

Dianka

Daniela si chodí s Diankou půjčovat knížky do místní knihovny. Dianka také dostává knížku jako dárek. Knihy „jen tak“ kupovala Daniela spíše v době, kdy byla Dianka malá, byly to obrázkové a pohádkové knížky.

Diančin otec čte, ale většinou texty na internetu, ne papírové knihy. Daniela čte pouze odborné texty, a to i když jede na dovolenou: *Takže taky bych řekla, že čtu pořad, ale odborný. Když jedu pak někam na dovolenou, tak si stejně vezmu články.* Daniela si nevzpomíná, jestli jí rodiče v dětství četli před spaním. Pamatuje si ale na prázdniny u babičky a u dědečka, kdy byla ještě hodně malá a spala po obědě. Před poledním spánkem jí babička pravidelně četla. Oba rodiče četli dřív Diance před spaním každý den. Nyní mají rozečtenou knihu řeckých bájí. Mají čtení rozdělené, otec čte ve středu a ve čtvrtek, ostatní dny čte matka. Na dovolené, když se nemusí ráno brzo vstávat, čtou rodiče Diance zpravidla každý večer, ale během školního roku už se každodenní čtení vždy nedaří. Navíc Dianka má za úkol číst nahlas, takže se Daniela snaží, aby četly obě:

Ted' když už chodí do školy, tak teďka se nám to občas taky nevejde do programu, protože už je tam vlastně, že oni mají číst, takže chci, aby ona si přečetla nějakou kapitolku z nějakých knížek a v ideálním případě potom já přečtu kapitolu z nějaký pohádkový knížky, ale prostě hodně často to nevyjde.

Daniela v dětství ráda četla knížky českých pověstí, dívčí romány a Čtyřlístky, později dobrodružné a dívčí romány. Číst se naučila ve škole. Mezi její oblíbené knihy patřily *Ronja, dcera loupežníka*, *Poklad na Stříbrném jezeře*¹⁵⁵, *Chaloupka strýčka Toma*¹⁵⁶. Ze současných dětských knih má ráda *Pohádkovou čítanku*¹⁵⁷, *Alenčinu čítanku*¹⁵⁸, *Martínkovu čítanku*¹⁵⁹, tedy knihy Eduarda Petišky. Diance hodně četla knížku *Lední medvídku, vrať se brzy!*¹⁶⁰ od Hanse

¹⁵⁵ May, K. (1991). *Poklad na stříbrném jezeře*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/poklad-na-stribrnem-jezere-96063>

¹⁵⁶ Stowe, H. B. (1969). Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/chaloupka-strycka-toma-i-59054>

¹⁵⁷ Petiška, E. (2002). *Pohádková čítanka*. Praha: Ottovo nakladatelství.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/pohadkova-citanka-100833>

¹⁵⁸ Petiška, E. (1971). *Alenčina čítanka*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/search?q=alen%C4%8Dina+%C4%8D%C3%ADtanka&hledat=>

¹⁵⁹ Petiška, E. (1977). *Martínková čítanka a dvě klubička pohádek*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/martinkova-citanka-a-dve-klubicka-pohadek-9462>

¹⁶⁰ de Beer, H. (1991). *Lední medvídku, vrať se brzy!* Praha: Kentaur.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/ledni-medvidku-vrat-se-brzy-37147>

de Beera, knížky Jiřího Žáčka a knížky o žabáku Ferdovi – *Emušáci, Ferda a jeho mouchy* a *Emušáci, Ferda v tom zase lítá*¹⁶¹.

Čtení považuje Daniela obecně za důležité: *Určitě je to užitečný pro to, že asi člověk i líp píše, podle mě, a prostě umí se líp vyjádřit. Když hodně čte, tak nějak ho to kultivuje. Proto Daniela své dceři často čte a snaží se, aby i ona četla ráda.*

Ninka

V rodině Ninky mají knihy a čtení významné místo. Ninka často dostává knihy jako dárek, pravidelně s maminkou Norou navštěvuje Městskou knihovnu v Praze: *To bysme už jenom kupovali knížky, protože to máme vždycky opravdu rychlý, tak je to možná právě tři čtvrtě roku, co jsme se přihlásili do knihovny. Chodíme tam si půjčovat, to je úžasný, protože skutečně nabere pár, přečteme, vrátíme.*

Noře a jejímu bratrovi v dětství četla maminka, oba se na to vždycky těšili. Také Nora si často s Ninkou čte, pravidelně jí čte před spaním. Přiznává, že výběr knih je spíš na ní, že vybírá podle svého vkusu. Záběr je ale široký: *Že to může bejt i spíš pro kluky knížka, nebo princezničky, v podstatě se nám snad nestalo, že bysme četli nějakou knížku a nelíbila se nám, že bysme ji odložili. V podstatě máme asi i dost štěstí, že čteme to, co se nám líbí.*

Na jaře 2019 čte Nora Nince Harryho Pottera¹⁶². Sama byla překvapená, jak se Nince tato kniha líbí, čtou už třetí díl. Nora jí předčítá, ale chvíli čte také Ninka. Pokud si má knížku vybrat sama, často je to komiks.

Oba rodiče rádi čtou. Nora čte detektivky a moderní romány. Číst se naučila ve škole. Jako dítě četla ráda knížky o mumincích od Tove Janssonové a *Luisu a Lotku*, její oblíbenou knihou jsou *Kopretiny pro zámeckou pani*¹⁶³ od Stanislava Rudolfa. Na střední škole četla hodně, téměř cokoli: *Co mně přišlo, že to vypadá fajn, tak jsem to četla*, říká Nora a dodává:

¹⁶¹ Dostálová, M. (2013). *Emušáci, Ferda a jeho mouchy* a *Emušáci*. Praha: Scio.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/emusaci-ferda-a-jeho-mouchy-395763> - kniha pohádek zaměřená na rozvoj emoční inteligence u dětí předškolního a školního věku

Dostálová, M. (2015). *Ferda v tom zase lítá*. Praha: Scio.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/emusaci-ferda-v-tom-zase-lita-415590> – volné pokračování příběhu o žabáku Ferdovi a jeho emocích

¹⁶² Rowlingová, J. K. (2008). *Harry Potter 1–7*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/harry-potter-harry-potter-1-7-box-sedm-let-v-bradavicich-72572>

¹⁶³ Rudolf, S. (1973). *Kopretiny pro zámeckou pani*. Praha: Albatros.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kopretiny-pro-zameckou-pani-816>

*Pak když už jsem byla větší a už jsem si četla sama, tak ty detektivní příběhy. To mě prostě strašně bavilo, nějaká zápletka, takový dramaticko. A to mi v podstatě zůstalo do dneška. S Ninkou čte ráda knihy od Roalda Dahla, hlavně *Matyldu* a *Karlíka a továrnu na čokoládu*¹⁶⁴. Nora čte Nince od malička a často, takže v období 1. třídy už cítí, že potřebují číst náročnější knihy pro starší čtenáře, než jsou začínající čtenáři v 1. třídě. Nora se zamýšlí nad tím, co s Ninkou číst, co jí nabízet ke čtení: *S tímhle já jsem měla potíž už někdy před dvěma lety, když jsme četli, to se jí strašně líbilo, Robinson Crusoe a Tarzan. No to jsme taky četli milionkrát. A já jsem pak neměla, co jí nabídnout. Protože chtěla dobrodružnou, cítila jsem, že to ji zajímá, že tam se něco děje, a jakmile jsme vzali takový ty děštější, tak prostě jsem viděla, jak potřebuje něco jinýho. Že je to málo.**

Společné čtení je pro Ninku a Noru opravdu velmi důležité, jak sama říká: *To si nedovedu představit, že bysme si jeden den třeba nečetli. To si asi vůbec nedovedu představit. S tím Harrym Potterem mě teď vyloženě týrala, že ráno za mnou přiběhla a já hned od rána jsem jí musela číst, to bylo úplně šílený, to bylo tak strašně napínavý.* Nora si s Ninkou čte v každé volné chvíli. Myslí si, že pro její dceru Ninku je čtení důležité a že ji opravdu baví. *Ten svět najednou, který ji vtáhne, říká Nora. Společné čtení považuje za významné z hlediska rozvoje řeči. Domnívá se, že Ninka je v tomto směru hodně napřed před některými svými vrstevníky, s nimiž si rodiče tolik nečtou nebo s nimi obecně tráví méně času.*

Jirka

Jana čte spíše odborné knihy než beletrii, bere si je i na dovolenou. Jirka dostává knížky jako dárek, ale také často chodí s matkou Janou do knihovny, kde si pravidelně půjčují knihy, takže „jen tak“ je většinou nekupují. Jirka má svůj průkaz čtenáře už od školky, sám si vybírá tištěné knihy i audioknihy, které rád poslouchá: *My opravdu jednou týdně jezdíme do knihovny a tam je dětský oddělení a tam si vždycky sám vybere knížky, takže nějak je obklopenej těma knihama už odmalinka, říká Jana.*

Jana Jirkovi před spaním někdy čte, někdy mu pouští audioknihy. Když je Jirka na víkend u prarodičů, čte mu před spaním babička. Stejně tak čítávala své dceři, když byla malá. Na jaře 2019 čte Jana s Jirkou před spaním knížku *Dobry večer, dobrou noc – nejkrásnější*

¹⁶⁴ Dahl, R. (2006). *Karlík a továrna na čokoládu*. Praha: Academia.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/willy-wonka-karlik-a-tovarna-na-cokoladu-33975>

*pohádky k usínání*¹⁶⁵, což je soubor pohádek od českých autorů s nejoblíbenějšími dětskými hrdiny z televizního Večerníčku, jako je např. Křemílek a Vochoomůrka, Bob a Bobek, Víla Amálka a další. Jana je má sama spojené se svým dětstvím. Jirkovi čte ráda bajky a vysvětluje proč:

Z každého příběhu plyne nějaké životní ponaučení a životní pravda. Syn je už ve věku, kdy je toto s to pochopit a vnímat. Další tematicky zaměřené čtivo, které se líbí mě i synovi, jsou příběhy rošťáků jeho věku, tedy knihy do Vojtěcha Steklače Boříkovy lapálie¹⁶⁶ a od francouzského autora Sempého Mikulášovy prázdniny¹⁶⁷, Mikulášovy patálie¹⁶⁸ atd. nebo příběhy žáků Kopyta a Mňouka¹⁶⁹.

Jana se naučila sama číst ještě předtím, než nastoupila do školy. Jako dítě měla ráda knihy Astrid Lindgrenové, zejména *Pipi Dlouhou punčochu*, *Karkulína ze střechy*¹⁷⁰, dále *Luisu a Lotku* a ruské pohádky *Krása nesmírná*. Později podle svých slov doslova hltala dívčí romány Stanislava Rudolfa a ráda četla reálné příběhy, které není nemožné prožít i ve skutečném životě. Hlavní postavou bylo většinou dítě jejího věku. Četla také vědecko-fantastické romány, naopak neměla ráda romány historické. Jana by o sobě neřekla, že byla jako dítě knihomolka, ale čtení měla ráda a již od 2. třídy si chodila půjčovat knížky do knihovny. Ráda četla i časopisy. Dodnes chodí do knihovny a dodává: *Ráda se toulám po Neoluxoru*.

Jana si uvědomuje, že nevědomky přenáší na svého syna, co sama měla ráda jako dítě. Čte mu a nabízí ke čtení knihy svého dětství a mládí, dává přednost českým autorům: *Líbí se mi košatost, obraty, sloh, styl dřívějších autorů. Knihy od současných autorů mě moc neoslovují, v mnohých případech mi přijde, že čeština v nich použitá není tak košatá a slovní zásobu rozvíjející jako knihy psané před mnoha lety*. Jana potvrzuje význam vlivu rodičů na děti v oblasti čtenářství, kdy jsou rodiči dítěti čtenářským vzorem a zároveň i rádcem při výběru knih.

¹⁶⁵ *Dobry večer, dobrou noc – nejkrásnější pohádky k usínání (2018)*. Praha: Albatros
<https://www.databazeknih.cz/knihy/dobry-vecer-dobrou-noc-396623>

¹⁶⁶ Steklač, V. (2004). *Boříkovy lapálie*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/borik-borikovy-lapalie-44385>

¹⁶⁷ Gosciny, R. (1981). *Mikulášovy prázdniny*. Praha: Albatros.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/mikulasovy-prazdniny-82895>

¹⁶⁸ Gosciny, R. (1995). *Mikulášovy patálie*. Praha: Albatros.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/mikulasovy-patalie-8624>

¹⁶⁹ Švandrlík, M. (2006). *Neuvěřitelné příhody žáků Kopyta a Mňouka*. Praha: Petrklíč.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kopyto-a-mnouk-neuveritelne-prihody-zaku-kopyta-a-mnouka-1-42435>

¹⁷⁰ Lindgrenová, A. (2011). *Karkulín ze střechy*. Praha: Albatros.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/karkulin-ze-strechy-11903>

10.3.2. Čtení e-knih

V našem výzkumu jsme se zajímali o různá témata související se čtenářstvím, mj. o to, co tyto děti rády čtou a co čtou jejich rodiče. Protože se ukazuje, že elektronické knihy mohou úzce ovlivňovat čtenářství dětí (Picton & Clark, 2015, 2019a), ptali jsme se i na ně. Vzhledem k nízkému věku dětí jsme příliš neočekávali, že by měly velké zkušenosti s e-knhami, proto nás zajímalo, jaký vztah k nim mají jejich rodiče a učitelé. V rozhovorech jsme se tedy ptali na e-knihy nejdříve rodičů. Zajímalo nás, jestli se děti na počátku školní docházky už někdy setkaly s e-knihou a případně jestli ji používají. Zároveň jsme sledovali, jestli je čtou sami rodiče a učitelé těchto dětí.

Většina dětí z našeho výzkumu se nikdy s e-knihou neseťkala. Výjimkou je Dianka a Liduška. Dianka dostala od babičky čtečku elektronických knih a setkala se tak i s e-knihou. Nezaujala ji však, a tak ji odložila a dál si prohlíží a čte tištěné knihy. Její matka Daniela v rozhovoru říká: *Když to dostala k těm Vánocům, tak z toho byla celá nadšená, ale používala to tak dva dny a pak to odložila. Ale já si myslím, že asi taky kvůli tomu, že to nebylo úplně adekvátní jejímu věku. Přijde mi, že až tak... já nevím... možná pro třetí třídu, čtvrtou...* Daniela zde upozorňuje na důležitý aspekt věku. Děti předškolního věku mají větší zkušenost s tištěnými knhami a časopisy, s technologiemi (tablet, počítač, mobilní telefon) se seznamují postupně a ve větší míře až ve vyšším věku. Dá se předpokládat, že za několik let se Dianka ke čtečce od babičky vrátí nebo si nějakou e-knihu přečte i na jiném zařízení (tablet, telefon).

Liduška má jako jediná skutečnou zkušenost s e-knihou, a to s příběhy a pohádkami v rámci anglického čtení, které si čte na tabletu. Metoda, jíž se učí, je postavena na poslechu příběhů, básniček a písniček, a tak je poslouchá a čte téměř denně.

Některé matky vyprávějí o svém postoji k elektronické knize. Ten také bude ovlivňovat děti a jejich vlastní postoj. Dotázané matky zvažovaly, že ji budou používat, ale nakonec zůstaly u tištěných knih. Klára uvažovala o tom, že si čtečku koupí: *Já jsem třeba typ, že mně čtečka nevyhovuje, přestože jsem si ji chtěla koupit, abych na dovolenou netahala těch osm knih, ale mně to nevyhovuje, potřebuju ten papír.*

Také Nora dává přednost klasickým papírovým knihám: *Jsem knižní typ, ty e-kničky, ono je to úžasný, protože to člověk netahá, ale já furt tahám. Tahám ty papíry. (...) Takže já jsem taková staromódní a líbí se mi to.* Klára i Nora mluví o hmotnosti knih jako důležitým faktoru při zvažování pořízení čtečky. Ve čtečce by mohly mít stovky knih, přesto i nadále

„tahají“ těžké papírové knihy. Dává jim přednost i Jana: *Já mám radši papírový. A i elektronický čtečky knih, já sama bych ji nepoužívala. Já mám ráda, když tu knížku můžu držet.* Jana zde mluví o jakési nepostižitelné vlastnosti papírové knihy jako předmětu, který je příjemné držet v ruce. Není to jen nosič textu, je to věc důležitá sama o sobě, pravděpodobně hraje roli i její estetická stránka, provedení knihy, obálka.

Ani u učitelů z našeho výzkumu si e-knihy velkou oblibu nezískaly. Učitelé většinou mluví o tom, že potřebují cítit dotek papíru, obracet stránky. V tomto duchu se vyjadřuje Pomněnka, Petrklíč, Sedmikráska, Mateřídouška i Fialka, která říká: *Mně se líbí ta knížka jako knížka.* Čtečku vlastní pouze Kopretina, ale nemá ji moc ráda, používá ji jenom na cesty, v rozhovoru říká: *Když se mi nechce tahat knížka.* I ona má raději tištěné knihy. Opět zde zaznívá argument, že papírová kniha je nepraktická, protože je těžká.

Mateřídouška si některé texty raději vytiskne, aby je mohla číst na papíře, než aby je četla na displeji nebo obrazovce. Papírové knihy pro ni mají velký význam, zamýšlí se nad srovnáním s elektronickou knihou: *A já si prostě neumím představit, že bych měla z té e-knihy nějaký požitek, já vím, že to je praktický, to všechno je mi jasné, ale fakt vzít si tu knížku do ruky a mít jako všechny ty vjemy, ona i každá jinak voní. Nebo i ten papír je jinej, tak to prostě má pro mě velkej význam.*

Podle statistik jsou e-knihy na vzestupu, mezi účastníky našeho výzkumu ale přílišnou oblibu ve srovnání s tištěnými knihami nemají. Ukázalo se, že klasické tištěné knihy jsou mezi našimi respondenty oblíbenější a výrazně častěji používané, což odpovídá i výše uvedeným zjištěním průzkumu u českých čtenářů (*Knihy vs. e-knihy*). Děti zatím téměř žádné zkušenosti s digitálními knihami nemají. Bylo by zajímavé sledovat děti delší dobu během jejich školní docházky a zaznamenat, jak budou postupně číst různé druhy textů nejen v papírové, ale i elektronické podobě a jaké místo bude v budoucnu mít v jejich čtenářství klasická papírová kniha.

Čtení elektronických textů souvisí s používáním moderních technologií i k jiným účelům. Aby mohly děti číst takové texty, ať už e-knihy nebo např. texty na internetu, musejí umět pracovat s mobilním telefonem, tabletem nebo počítačem. Proto nás zajímalo, jestli děti na počátku školní docházky mají k těmto zařízením přístup a případně jak je využívají.

Většina oslovených dětí na počátku školní docházky tato zařízení téměř nepoužívá. Maruška nepoužívá počítač, tablet ani mobilní telefon. Jen někdy, kdy je u svého otce, může si u něj hrát hry na mobilu. Doma je to výjimečné, např. v době nemoci si hrála na počítači nějaké

hry na Děčku (dětský program a web České televize). *Mám to Děčko docela ráda. Nevím, tak se pekly perníčky třeba, takový jako o Vánocích něco, tak tohle jsem jim tam nechala, ale jinak ne. Nemají tablet, mobily nemají, já na telefonu nic nemám,* říká Martina. Vojta počítač nebo tablet používá výjimečně. Někdy může u maminky Veroniky na mobilním telefonu hrát hru se skládáním slov z písmen, to ho velmi baví. Dříve hrával hry pro předškoláky. *Hraje rád také matematickou hru Matemág, ale tam jakoby naráží na vlastní limity, tak začíná bejt vzteklej,* říká Veronika. Adélka občas používá tablet a sleduje pohádky na YouTube, počítač nepoužívá. Někdy si od starší sestry půjčuje telefon a hraje na něm hry. Karlík je jediný z těchto dětí, kdo moderní technologie používá ve větší míře. Nepoužívá počítač ani mobilní telefon, ale na iPadu hraje různé hry, zejména vzdělávací, otázky a odpovědi, výběr z možností apod. Jeho matka Klára zdůrazňuje, že Karlík nemá povolené žádné střílečky, a dodává: *Já z toho úplně radost nemám, na druhou stranu nemáme třeba puštěnou televizi. Zamýšlí se také nad přístupem dětí k moderním technologiím: Když jsme byli u přátel, nějak jim tam blbla wifina, prošvihli jsme v televizi jeden pořad, tak on nedokázal pochopit, že už to nebude. Protože on si to už přesně může navolit, kdy chce, a to je fakt ta generace. Protože já pracuju v hračkářském průmyslu a hodně cílíme na děti, a to je jedna z těch věcí, že ta generace už je úplně jinde. Všechno je hned, teď, tady.* Klára zde upozorňuje na to, že dnešní děti už považují moderní technologie za samozřejmou součást života a odmalička se s nimi setkávají. Záleží na rodičích, kdy a do jaké míry se je naučí používat.

Další čtyři děti počítač, tablet ani mobilní telefon téměř nepoužívají. Nora, maminka Ninky, k tomu říká: *Nemá ho. My jí držíme od toho.* Pouze během cest se Ninka na tabletu dívá na pohádky nebo poslouchá audioknihy. Ani Jirkova matka Jana nechce, aby její syn tyto technologie používal: *Tablet jsem ani cíleně nekupovala, na televizi nekoukáme. Snažím se držet ho od toho co nejdál, že až pak k tomu přijde, tak už tomu nezabráním, ale teď ještě je to v mý moci, takže opravdu ne. Ani telefon, nic. Nic takovýho.*

Rodiče z našeho výzkumu se snaží, aby jejich děti v předškolním věku a na počátku školní docházky používaly moderní technologie co nejméně. Jirkova matka Jana k tomu říká: *Aby bylo co nejmíň televize, tabletů, co nejméně knih. Aby tak nějak přirozeně to dítě, co má v dosahu, tak po tom sáhne. A my těch knih máme doma opravdu hodně.* Rodiče jsou si vědomi toho, že dříve nebo později se děti s moderními technologiemi setkají a budou je využívat, zatím ale dávají přednost klasickým formám textu.

10.3.3. Poslech audioknih

Jak jsme zjistili během našeho výzkumu, někteří rodiče nahrávají svým dětem pohádky nebo písničky, aby si je děti mohly pouštět např. při cestě do školy. Během distančního vzdělávání v karanténě na jaře 2020 se do nahrávek pustili i někteří učitelé, např. paní učitelka Sedmikráska z Bílé školy namluvila pro své žáky (v té době 2. ročník) po jednotlivých kapitolách knížku *Fi a Flo. Vědecký a fantastický příběh o skloňování podstatných jmen*¹⁷¹.

V době uzavření divadel v době karantény přišlo např. Divadlo Drak z Hradce Králové s projektem *Dračení na doma*¹⁷², v jehož rámci připravilo video četbu na pokračování z knihy Petry Soukupové *Kdo zabil Snížka?*¹⁷³ Dvacet pět zaměstnanců divadla namluvilo dvacet pět kapitol z této knížky a zveřejnili je na internetu. Tento projekt je podobný pořadu České televize *Čtení do ouška*¹⁷⁴, jenž je též založen na předčítání knih pro děti.

Na poslech audioknih jsme se ptali i v rámci našeho výzkumu. Většina dětí je poslouchá a má je v oblíbě. Maruška a Ninka často poslouchají audioknihy hlavně při kreslení. Řada rodin je poslouchá při cestě autem. Je to rodina Bětky, Jirky, Lidušky, Ninky a Adélky. Adélka poslouchá nahrávky v českém i slovenském jazyce, protože oba rodiče pocházejí ze Slovenska a rodina doma mluví oběma jazyky. Liduška poslouchá pohádky a písničky v angličtině a francouzštině v rámci výuky těchto cizích jazyků. Liduška má k dispozici také nahrávky, které pro své děti namlouvá na mobilní telefon jejich matka Lada, a to v češtině i angličtině. Lidušku a jejího bratra rodiče vozí do školy autem a děti poslouchají cestou nahrávky pravidelně. Liduška poslouchá audioknihy někdy i před spaním, stejně jako Vojta a Jirka. Vojta rád poslouchá *Pišlíky*¹⁷⁵, *Maxipsa Fika*¹⁷⁶, *Hurvínka*¹⁷⁷, pohádky Miloše Macourka aj. Jirka poslouchá nejraději detektivky. Karlík je jediný z dětí, kdo nahrávky téměř neposlouchá. Jak

¹⁷¹ Pro děti namluvila pouze příběh z první části knihy, ne výkladovou část o skloňování podstatných jmen. Viz Zemanová, L. (2018). *Fi a Flo. Vědecký a fantastický příběh o skloňování podstatných jmen*. Praha: Portál.

¹⁷² YouTube kanál Divadla Drak. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=Q46EqTWOEqQ>

¹⁷³ Soukupová, P. (2017). *Kdo zabil Snížka?* Brno: Host. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kdo-zabil-snizka-353503>

¹⁷⁴ *Čtení do ouška. Pohádky pro sladké sny*. Děčko, Česká televize. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/cteni-do-ouska>

¹⁷⁵ Rychlebský, F. (2015). *Pišlické příběhy*. Audiokniha. Praha: Supraphon. Dostupné z <https://pislik.cz/produkt/pislicke-pribehy-audiokniha/>

¹⁷⁶ Čechura, R. (2014). *Maxipes Fik*. Audiokniha. Praha: Supraphon.

Dostupné z <https://www.audiolibrix.com/cs/Directory/Book/1749/Audiokniha-Maxipes-Fik-komplet-Rudolf-Cechura>

¹⁷⁷ *Spejbl a Hurvínek*. Audioknihy. Dostupné z <https://www.audiolibrix.com/cs/Directory/Books/52/audioknihy-hurvinek-spejbl-manicka>

bylo uvedeno výše, je zároveň Karlík jediný z těchto dětí, kdo častěji používá iPad. Ostatní děti tablet, telefon ani počítač téměř nepoužívají, naopak většina z nich aspoň někdy poslouchá audioknihy. Rodiče o poslechu audioknih mluvili jen v souvislosti se čtenářstvím svých dětí. Když mluvili o tom, co sami čtou, nikdy se o poslechu audioknih nezmínili.

Ve všech zmíněných rodinách má čtení důležité místo. Většina rodičů chodí s dětmi do knihovny, dávají knihu jako dárek, čtou dětem během dne nebo před spaním. Snaží se, aby i jejich děti měly rády knihy a aby si vytvořily pozitivní vztah ke čtení.

10.4. Čtenářské začátky

Protože všech těchto devět dětí se naučilo číst dříve, než začaly chodit do školy, pokusili jsme se zjistit, kdy a jak se to naučily. V rozhovorech jak s rodiči, tak s dětmi jsme se v září nebo říjnu 2018 ptali, jestli si děti nebo jejich rodiče vzpomenou na to, jak a kdy se dítě naučilo číst. Otázky, které jsme kladli dětem i rodičům, byly inspirovány otázkami, které ve svém výzkumu časného čtenářství pokládala dětem v mateřské škole Cobbová (Cobb, 2014). Tyto otázky byly uvedeny v kapitole věnované vyhledávání respondentů.

10.4.1. Osvojování čtenářských dovedností u časných čtenářů

Maruška

Podle slov své matky se Maruška naučila číst zároveň se svou sestrou, která chodila do 1. třídy o rok dříve než ona. Bavilo ji učit se spolu s ní, a dokonce ji přemlouvala, jestli za ni může dělat domácí úkoly, což sestru moc nebavilo a Marušku ano. Kromě toho ji vždy zajímalo, co je kde napsáno, nápisy na obchodech a různě venku na ulici. Martina k tomu říká: *Když jsme šly, tak jsme si hodně povídaly nebo koukaly, co kde je.* Maruška se ptala a Martina odpovídala. Tak se Maruška postupně seznamovala s písmeny.

Maruška říká: *Myslím, že jsem se to naučila sama.* Neví ale, jak to přesně bylo. Na otázku, kdy to bylo nebo kolik jí v té době bylo let, nejprve neodpověděla. A na doplňující otázku, jestli je to už dlouho, Maruška odpověděla: *Jo, moc.*

Bětka

Bětka se naučila číst sama, podle otce s občasnou výpomocí. Otec Bohuslav zde ale vidí významný vliv mateřské školy. Bětka totiž chodila dva roky do mateřské školy v Belgii, kde se ději učí poznávat a později i psát písmena, i když ne přímo číst. Byla tedy k seznamování s písmeny systematicky vedena v rámci předškolního vzdělávání. Bohuslav uvádí, že Bětka se naučila dřív psát než číst, stejně jako její starší sestra. Barbora si nevzpomíná, jak se Bětka naučila číst, ale také to přikládá vlivu belgické mateřské školy.

Bětka sama nechce moc mluvit o tom, jak a kdy se naučila číst. Nakonec říká, že jí bylo šest let a že to bylo o prázdninách. *Moje ségra mi pomáhala. Říkala mi písmenka*, říká Bětka.

Liduška

Liduščina matka Lada si pamatuje poměrně přesně, jak se Liduška učila číst. Neví sice, jak se naučila velká tiskací písmena, ale předpokládá, že je odkoukala od svého staršího bratra, když chodil do 1. třídy a učil se číst genetickou metodou:

Prostě jsem někdy v březnu 2017 zjistila, že Liduška si umí u velkých tiskacích písmen přečíst ta písmena a spojit je ve slova a takhle třeba přečíst jednoduchou větu. Protože jsme doma neměli knížky s velkými tiskacími texty, rozhodla jsem se, že ji naučím i malá tiskací písmenka, aby si už mohla číst jednoduché básničky nebo pohádky. Liduška z toho byla nadšená.

Protože Lada nevěděla, jak má postupovat, vzala si starý slabikář a učila Lidušku podle něj. Během asi tří měsíců ho spolu celý přečetly. Liduška se tak naučila brzy číst plynule, jak uvádí Lada, *říkala písmenka v duchu a četla rovnou slova.*

Liduška o svém čtení mluví ráda. Říká, že se naučila číst v pěti letech a že jí pomáhala maminka: *Mamča mi dala svůj slabikář a tam jsem se postupně učila písmenka a z těch písmenek se pak vytvářely slova a z nich pak věty a celý texty. Když už jsem uměla číst, tak jsem jí to prostě četla.*

Když s maminkou přečetly slabikář, vzala si Liduška slabikář po tatínkovi: *Protože tam už se rovnou četly texty, a ne ty písmenka jako v tamtom maminčiným. Takže to bylo těžší než s tamtím.* Liduška sice říká, že se naučila číst v pěti letech, ale je možné, že byla ovlivněna

matkou ještě před rozhovorem. Matka totiž uvedla, že když doma říkala Lidušce, že bude dělat rozhovor o tom, jak se učila číst, reagovala prý Liduška spontánně, že uměla číst vždycky. Interpretujeme tento výrok tak, že šestileté dítě žije s tím, že umí číst a nepamatuje si nebo si neuvědomuje, že někdy číst neumělo. Proto pak odpovídá, že umělo číst vždycky. Možná po rozhovoru doma s rodiči nakonec Liduška připustila, že se mohla naučit číst v pěti letech. To by odpovídalo i tomu, jak na počátky Liduščina čtení vzpomíná její matka.

Vojta

Vojtova matka Veronika vnímá, že Vojta asi od dvou let hodně komunikoval a byl společenský, od raného věku uměl vyslovovat všechny hlásky včetně Ř, které se naučil ve dvou a půl letech. V předškolní třídě v mateřské škole byl podle Veroniky velký tlak na grafomotorická cvičení a na to, aby se děti už učily a připravovaly na školu. Vojta se naučil podepsat a často se ptal, jak se píšou různá slova. Rodiče mu koupili různé pracovní sešity pro předškoláky, kde byla i písmena. Když se pak Vojta chodil ptát, jak se nějaké slovo píše, Veronika mu řekla, ať si to najde v sešitě podle obrázku, který znázorňuje slovo, jež na dané písmeno začíná. Vojta se asi i díky tomu naučil číst. Po měsíci školní docházky Veronika o svém synovi říká: *On čte, on čte bez problémů, on přečte dvě stránky v kuse, ale pouze velká tiskací písmena.*

Veronika se domnívá, že Vojta se naučil číst přes prázdniny před nástupem do školy, on sám potvrzuje, že se naučil číst sám: *Tak, že jsem si udělal takovou věc s písmenkama a chtěl jsem si to přečíst a pak jsem si to udělal troškou těžší a najednou mi to šlo číst. Psal jsem písmenka a najednou jsem to uměl přečíst. Zpočátku se ptal rodičů, ale pak už mu to šlo úplně samo. Tak, že jsem se někam kouknul a najednou mi to šlo prostě. A občas si pak skládám takovýhle písmenka z dřevíček, říká Vojta a během rozhovoru, který probíhal venku na hřišti, si hraje s klacíky a skládá si z nich na lavičce písmena V a L.*

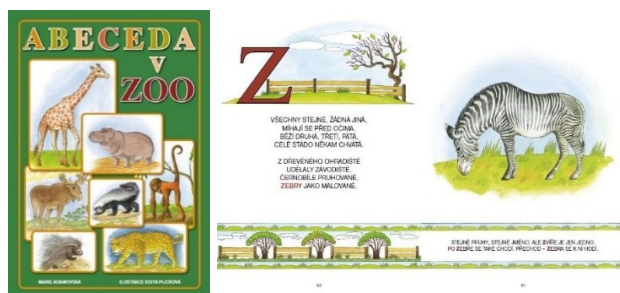
Podle Veroniky čte Vojta s porozuměním už od začátku, ví, co čte, i když si čte sám. Možná to uměl i dřív, ale nebavilo ho to: *Tím, jak to byla práce, musel hodně se snažit, aby to rozklíčoval, musel jako mít svůj klíč a vyhledávat, tak ho to úplně nebavilo, ale seplo se to, já bych řekla červenec. V červenci uměl číst slova a od konce července, přelom červenec srpen už vyžadoval knihy. Na začátku října v 1. třídě Veronika vnímá, že Vojta rozumí tomu, co čte, že je po přečtení stránky schopen odpovědět na otázku, o čem příběh byl, co se v něm odehrálo. Podobně pozorně poslouchá i mluvené slovo z nahrávek.*

Adélka

Anna poměrně přesně ví, jak se její dcera učila číst jednotlivá písmena. Prohlížela si knížky, kde byly básničky a obrázky zaměřené na písmena abecedy. První knížkou byla *Abeceda v zoo*¹⁷⁸ (viz obrázek), obsahuje básničky o zvířatech, jejichž jména začínají na různá písmena abecedy. Text je psán velkými tiskacími písmeny. Další knížkou, která jí pomohla, byla slovenská *Fíha Abeceda*¹⁷⁹ s hlavní postavou, jíž je postavička Fíha Tralalá. Také tato kniha obsahuje básničky na každé písmeno abecedy (ve slovenštině). Třetí knížkou je leporelo *Píšeme písmena*¹⁸⁰, kde se děti učí psát velká tiskací písmena, mohou je obtahovat a psát fixou přímo do knížky, protože stránky mají hladký povrch a dají se otřít a použít opakovaně.

Díky těmto knížkám se Adélka naučila poznávat velká tiskací písmena někdy kolem svých pěti let. Později přišla s tím, že umí i malá písmena. Anna neví, jak přesně se je Adélka naučila. Předpokládá, že to bylo také z nějaké knížky. Adélka si knížky prohlížela a občas se zeptala, něco si domýšlela. Naučila se tímto způsobem číst tak, že si může přečíst, co potřebuje, co ji zajímá. Pokud chce přečíst něco složitějšího, požádá někoho ve svém okolí, aby jí to přečetl. Její matka Anna k tomu říká: *Ale zase vravím, nie je ani jedna z nich taký knihomol, že by takhle s knížkou chodila v kuse.*

O knížkách mluví i sama Adélka. Tvrdí, že se naučila poznávat písmenka sama, že se nikoho nemusela ptát, co které písmeno znamená, ale pak přiznává, že jí trochu pomohla maminka. Malá písmena se Adélka naučila v knížce podle velkých písmen, jež už znala: *My máme doma takovou knížku V zoo, Abeceda zvířátka a tam byly takový básničky s malými písmenkami a já jsem si to četla v nějakou dobu.* Adélka zde potvrzuje to, co uvedla i její matka, tj. že se naučila číst s pomocí obrázkových knih, které jsou uvedeny na obrázcích 20–22.



Obrázek 20
Abeceda v zoo

¹⁷⁸ Adamovská, M. (2008). *Abeceda v zoo*. Vydavatelství Stanislav Chudoba – ROTAG v roce 2008. Dostupné z <http://www.rotag.cz/produkty/5-abeceda-v-zoo/>

¹⁷⁹¹⁷⁹ Bagínová, D. M. & Suchalová, E. (2013). *Fíha Abeceda*. Svätý Jur: Jelen Drums.

Dostupné z <https://www.fihatralala.sk/knizky-pre-deti/abeceda/>

¹⁸⁰ Vydavatele se nepodařilo dohledat.

dochází až později. Karlík začal číst slova asi v pěti letech. Např. při cestě autem začal upozorňovat na různé nápisy, jež si sám přečetl, řekl třeba rodičům, že vidí drogerii TETA, to bylo poměrně snadné slovo, které dokázal přečíst. Karlík už na začátku 1. třídy čte souvislé texty v různých knížkách. Přesně si nepamatuje, jak a kdy se naučil číst, ale ví, že písmenka se naučil díky aplikaci na tabletu: *Já jsem se písmenka naučil předem, jak mám už tu apku dlouho, tak na ní mám hru, která mě docela bavila, tam se daly učit písmenka a hledaly se tam. Že jsem si je mohl najít.* Díky možnosti používat iPad postupoval Karlík v učení písmen poměrně rychle a samostatně, s občasnou pomocí rodičů.

Dianka

Diančina matka Daniela si vzpomíná, že tak rok před nástupem do 1. třídy už si s Diankou četla v knížkách, z toho usuzuje, že názvy začala Dianka číst daleko dříve, a vzpomíná si, že písmena začala poznávat možná už kolem dvou let: *Možná že si to pamatuju špatně, ale já si prostě myslím, že písmenka jí vlastně začaly zajímat ještě před tím, než šla do školky, to znamená, že to musely být... a teď mi řekněte, jestli je to vůbec možný, jako ve dvou letech...*

Daniela vzpomíná na období, kdy Dianka něco nakreslila nebo vyrobila a chtěla to dát jako dárek tatínkovi a chtěla napsat „táta“. Nechala si od maminky říct, jak se toto slovo píše, a od té doby ji začalo zajímat, co se jak píše: *Tak napsala TÁTA a v ten moment jí to začalo jako hrozně zajímat a mně přijde, že to bylo jako fakt čtyři dny, kdy se pořád na něco ptala a pak to věděla. A pak dlouho nic. A pak začala číst nějaký názvy na ulici.* Daniela zde upozorňuje na to, že její dcera se nenaučila číst najednou, ale v několika etapách, které odděloval poměrně dlouhý časový úsek.

V této době začala Daniela s dcerou číst komiksovou knížku *Matýsek a Majdalenka*¹⁸². Matka s dcerou se střídaly ve čtení jednotlivých bublin. Daniela se domnívá, že tím přispěla k tomu, že se Dianka naučila tak brzy číst souvislejší texty: *To bylo spíš ode mě. Určitě to nebylo tak, že by si sedla sama a prostě začala najednou číst. Ale myslím, že asi kdybych to neudělala, že bych koupila tu komiksovou knížku, tak asi by to prostě nezačala dělat.*

¹⁸² Kšajtová, M. & Rybářová, I. (2013). *Matýsek a Majdalenka*. Praha: Fragment. Dostupné z <http://www.vasedeti.cz/inspirace/knihy-pro-deti-inspirace/pohadkove-cteni-na-prazdniny-pro-vase-deti/>

Dianka na otázky o tom, kdy a jak se naučila číst, nechce moc odpovídat. Nakonec říká, že ji to naučila maminka: *Máma. Po písmenkách.*

Ninka

Zato Ninka mluví o počátcích svého čtení ráda: *Já už jsem se učila číst v pěti letech a teď jsem to uměla skvěle... v šesti letech. Já jsem prostě chtěla se naučit číst, a tak jsem se to začla učit. Já mám strašně ráda knížky, tak jsem se je chtěla naučit číst. Abych si je už nemusela jen prohlížet. Dívala jsem se do knížek, a když tam byly nějaký písmenka, co by mě docela zajímaly, co se z nich složí za slovo, tak jsem si to přečetla.*

Ninka vypráví také o tom, že má doma kartu, na které jsou napsaná všechna velká i malá písmenka, a to tiskací i psací, a ta jí při učení hodně pomohla. Mluví o tom, že se učili písmenka i ve školce, protože se museli umět podepsat: *Museli jsme se podepisovat. Všude jsme se podepisovali.*

Podle Nory se její dcera o písmena zajímala velmi brzy. Podle Nořiných vzpomínek bylo prvním písmenem, které Ninka poznala, velké tiskací B, a to již ve věku devíti měsíců: *Nepamatuju si, kdy začala říkat „máma, táta“, ale pamatuju si písmenko „bé“.* (...) *Ona ukazuje na auto a tam byla espézetka a „bé“ a pořád „bé“ a já jsem si říkala, jaký „bé“, a teď jsem koukala na tu espézetku a tam bylo písmenko „bé“.* Nora dodává, že si to dobře pamatuje, protože s Ninkou tehdy šla na očkování proti tuberkulóze. Tím zdůvodňuje věrohodnost časového údaje. Podobně Matějček (1997) uvádí příklad dítěte, které ve věku dvanácti měsíců poznalo také jako první písmeno B. Podle Matějčka je to nejranější doložené rozpoznání písmene. V případě Ninky by rozpoznání stejného písmene mohlo být ještě o několik měsíců časnější.

Kolem 20. měsíce věku začala Ninka hezky mluvit, často si s matkou prohlížela knížky, matka jí četla a možná už tehdy Nince v knížkách ukazovala i písmenka. Zhruba v té době koupila Nince tabulku s dřevěnými písmenky a číslicemi, s nimiž si Ninka hrála a z těchto písmen pak složila svoje první slovo. To bylo někdy kolem dvou, dvou a půl let. Sama číst začala asi v pěti nebo v pěti a půl letech, kdy už si skládala slova z písmen. Jednotlivá písmena znala už dlouho, ale nedokázala je spojit do slov. Nora říká, že Ninku nechtěla učit číst, ale Ninku písmenka zajímala: *Já jsem nechtěla jí to učit, protože právě jsem si říkala, půjde do školy, co tam bude dělat, takže ona sama. Pořád se ptala, maminko, co je tohle za písmenko. A*

pak najednou to začala skládat celý, to bylo neuvěřitelný. Že T-A-M a najednou TAM, C-O... CO, J-E... JE...

Nora uvádí, že prohlížení a čtení knížek je asi nejčastější činností, kterou s Ninkou společně dělají, doma i na cestách. Už od malička Ninku prohlížení knížek uklidňovalo a byla u něj spokojená, proto v tom matka ráda pokračovala.

Jirka

Jirka se naučil číst sám, a jak uvádí jeho matka Jana, možná na tom měla určitý podíl Montessori školka, kam Jirka od tří do čtyř let chodil, protože ho nevzali do státní školky. Tam potom nastoupil ve čtyřech letech a s písmeny už se na rozdíl od Montessori školky nijak nepracovalo. Jana vzpomíná, jak se jí Jirka často ptal na písmenka, když viděl různé cedule na ulici nebo nápisy na obchodech: *A potom se mu to v tom předškolním věku jako by všechno nějak samo tak jako spojilo. Ale že bysme cíleně sedli a každý den že bysme ze slabikáře „máma mele maso“ a tohle, tak to ne. Bylo to tak spontánně.* Jana dodává, že ani nechtěla, aby Jirka uměl číst před nástupem do školy, protože ji všichni strašili, že se bude ve škole nudit. Rozhodla se tedy, že tomu nechá volný průběh.

Jirka říká, že mu byly čtyři roky, když se naučil číst. Naučil se to sám, i když písmenka se učil poznávat už v Montessori školce: *Zajímaly mě písmenka a různě jsem si to přeřikával a potom mi z toho vznikly slova, věty a takhle nějak jsem se naučil číst. To bych řekl, že mi byly čtyři roky. Teď je mi šest,* říká Jirka na začátku 1. třídy.

10.4.2. Shrnutí

Rodiče Karlíka a Dianky uvádějí, že se jejich děti začaly zajímat o písmenka už ve věku kolem dvou let, u Ninky to bylo dokonce v devíti měsících, kdy poznala první písmeno. Ve dvou letech byly děti fascinovány písmeny, naučily se některá z nich poznávat, ale trvalo ještě dlouhou dobu, než si začaly spojovat hlásky do slov a vět. Jak dokládají rodiče nebo i samy děti, tento zlomový bod nastal většinou kolem pěti let (Karlík, Liduška, Ninka), u Jirky už ve čtyřech letech. U ostatních dětí se čtení slov nebo i vět objevilo nedlouho před nástupem do školy, což bylo u některých z nich po dovršení věku šesti let (Maruška, Bětka, Adélka, Vojta,

Dianka). Jediným opravdu časným čtenářem, jak je pro svůj výzkum definoval Matějček (1997), by tak byl Jirka, který jako jediný začal spojovat hlásky do slov ve čtyřech letech.

Liduška a Ninka uvedly, že se chtěly naučit číst, aby si nemusely knížky jen prohlížet, bylo u nich patrné vědomé rozhodnutí. U několika dětí se také projevuje vliv starších sourozenců, kteří se učili číst a motivovali je tak ke čtení. Bylo tomu tak zejména u Marušky, která se učila číst téměř zároveň se svou o rok a půl starší sestrou, dále u Lidušky, Bětky a Adélky, tj. u všech dětí, které staršího sourozence mají. U Adélky je vliv sourozence nejmenší ze zmiňovaných dětí. Bětka a Liduška mají zároveň i mladší sourozence, jimž čtou nebo si s nimi hrají a prohlížejí knížky. Vzájemné působení sourozenců v rodině je zde dobře patrné. Zásadní je ale podle našeho názoru vliv rodičů, kteří si se svými dětmi odmalička čtou a v prohlížení knížek a ve čtení je podporují. Je to zejména Lada, která svou dceru Lidušku naučila číst malá tiskací písmena, když zjistila, že se Liduška sama naučila ta velká. Chtěla jí tak umožnit číst knihy, které mají doma. Byla jediná z rodičů, kdo postupoval systematicky podle slabikáře. Ostatní rodiče dětem odpovídali na otázky, četli jim nápisy na ulici apod. Daniela cíleně vybrala knihu komiksů, kterou četly s dcerou společně, když viděla, že se Dianka zajímá o písmena. Domnívá se, že to zásadním způsobem ovlivnilo přístup Dianky ke čtení a ke knihám. Veronika a Nora pomohly svým dětem při učení se čtení také tím, že jim daly k dispozici tabulku s písmeny nebo pracovní sešit pro předškoláky, aby si děti samy mohly vyhledat, co budou potřebovat. Podobně tomu bylo i u Karlíka, jenž se učil písmenka pomocí hry na iPadu. Nezanedbatelný byl i vliv mateřské školy, pokud se v ní věnovala pozornost seznamování dětí s písmeny, jako tomu bylo v belgické školce u Bětky a v Montessori školce u Jirky.

Někteří rodiče se také zmiňují o tom, že nechtěli děti učit číst, přestože o to děti projevovaly zájem. Důvodem byla obava, co budou děti dělat v 1. třídě, když už budou umět číst. Takto uvažovala Klára, Nora a Jana. Naopak Lada uvažovala jinak, předpokládala, že její dítě dostane ve škole potřebné podněty i tehdy, když se doma naučí číst podle slabikáře. Roli zde mohla hrát zkušenost se školou, kterou v té době už navštěvoval nejstarší syn, a důvěra v pedagogické schopnosti učitelů.

Podíváme-li se na osvojování znalosti písmen podle tří přístupů, které definuje Matějček (1997), tj. poznávání písmen na základě nápisů, podle abecedních knížek a přímého seznámení s písmeny, ukazuje se v našem výzkumném vzorku, že všechny tři přístupy jsou zastoupeny rovnoměrně. Tři rodiny uvádějí, že se dítě naučilo číst na základě toho, že se ptalo na různé nápisy ve svém okolí a chtělo vědět, z jakých písmen se skládá (Maruška, Dianka, Jirka). Další

tři děti se naučily rozeznávat písmena podle abecedních knížek nebo pracovních sešitů, případně v aplikaci na iPadu (Vojta, Adélka, Karlík). Přímé seznamování s písmeny jsme zaznamenali u Ninky a Karlíka. Ninka dostala už ve věku 21 měsíců tabulku s dřevěnými písmenky, s nimiž si hrála a učila se je poznávat, Karlíka zajímala jednotlivá písmena v jeho okolí (např. nápis ARIEL na pracím prášku). U Karlíka se tak kombinovaly dva přístupy, přičemž nedokážeme rozlišit, jak na sebe časově navazovaly, nebo zda byly využívány současně. Pravděpodobné je, že na základě Karlíkova zájmu o písmena na různých nápisech začali rodiče Karlíkovi ukazovat i písmenka v abecedních knížkách a pak i v aplikaci na iPadu.

U všech dětí se potvrdily závěry Matějčkova výzkumu (Matějček, 1997), že časní čtenáři nejprve poznávají písmena a až za poměrně dlouhou dobu je začínají spojovat do slov a začínají opravdu číst, a že tím rodiče bývají zaskočeni stejně, jako je zprvu překvapí, že dvouleté dítě poznává písmenka.

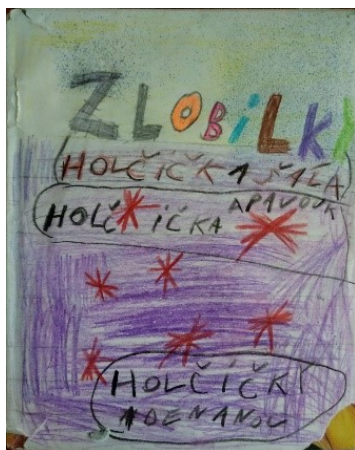
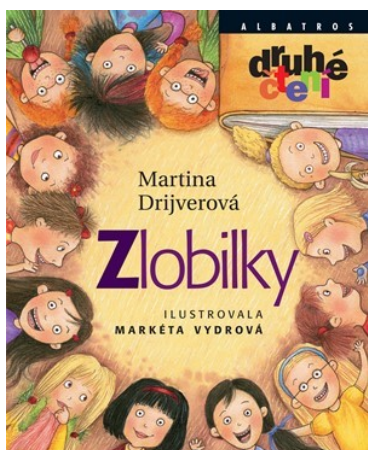
10.5. Děti jako čtenáři v 1. třídě

10.5.1. Co čtou děti na začátku 1. třídy

Protože děti nastupovaly do školy částečně už jako čtenáři, zajímalo nás, jestli si již na počátku školní docházky čtou samy nějaké knížky, a také to, co jim předčítají rodiče, případně co si doma čtou společně. V úvodních rozhovorech jsme se děti ptali, co zrovna teď čtou a jaká byla první knížka, kterou samy přečetly. Rodičů jsme se ptali, jaké knihy dětem rádi čtou a co jim čtou v současné době, tj. v září nebo říjnu 2018.

Maruška

Maruška má v 1. třídě na podzim rozečtenou knížku *Zlobilky* od Martiny Drijverové. Knižku má půjčenou od starších sestřenic, které na ni vyrobily i originální obal (viz obrázek 23). Tuto knížku si Maruška nosí i do školy a v hodinách čtení si z ní čte. Každý týden může ostatním dětem přečíst ukázkou a knížku jim ukázat. Pokud by měla někomu doporučit nějakou knížku, byly by to právě *Zlobilky*, o nich Maruška říká: *Je to o zlobivých holčičkách. A je jich spousta dílů. Tohle je jeden díl.* Jaká byla první knížka, kterou sama přečetla, si nepamatuje.



Obrázek 23

Vlevo oficiální a vpravo doma vyrobená obálka knihy *Zlobilky*

Bětka

Na svou první přečtenou knížku si nevzpomíná ani Bětka, ale ochotně říká, že teď má rozečtenou knížku *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*¹⁸³. Její nejoblíbenější kapitola je o tom, jak šli sáňkovat. Bětka si knížky vybírá podle obrázků.

Bohuslav o oblíbené četbě své dcery Bětky říká: *Jsou to zejména knihy Miloše Macourka s ilustracemi Adolfa Borna, sama ráda čte knihy psané velkými písmeny a s množstvím obrázků a obchodní katalogy hračkářství.*

Liduška

Liduščinou oblíbenou knížkou je *Martínkova čítanka* od Eduarda Petišky, kterou má rozečtenou. Čte i knížky s malými tiskacími písmeny, ale vybírá si takové knížky, kde jsou písmena vytištěná dostatečně velká, nemá ráda, kdy jsou moc malá: *Třeba jednou mi mamča zkusila dát přečíst bibli, která měla takhle malý písmenka, a já jsem to nepřečetla.*

První knížkou, již přečetla, byl slabikář po mamince, pak podle svých slov četla hodně různých dětských knížek. Její matka Lada k tomu říká: *Jsou to dětské knížky. Různé biblické příběhy, knížečky o svatých, komiksy, dětské příběhy o zvířátkách, pohádky, o přírodě. A pak*

¹⁸³ Lobel, A. (2007). *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*. Praha: Albatros.
Dostupné z <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/9967416/kvak-a-zblunk-jsou-kamaradi/>

celá řada anglických útlých knížek s pohádkami. Jak již bylo uvedeno výše, Liduška se učí číst i anglicky.

Vojta

Vojta mluví o své nejoblíbenější knížce, již je *Cour a Courek*¹⁸⁴ od Svatopluka Hrnčíře. Tu také považuje za nejlepší knihu ke čtení. První knížkou, kterou přečetl sám, byla knížka *Zvířátka*¹⁸⁵ psaná velkými tiskacími písmeny. Ta patří mezi jeho oblíbené. Má rád i složitější knihy, jako jsou encyklopedie nebo knížka *Mapa světa*¹⁸⁶. Z knih, které mu čte maminka před spaním, má rád *Paní Láryfáry*.

Jeho matka Veronika si vzpomíná, že Vojta si už nejméně tři roky půjčuje v knihovně encyklopedie, které miluje. Listuje si jimi už od malička, chce, aby mu dospělí četli, sám si v nich čte. Zajímají ho témata jako dinosauři, lidské tělo, mapy a země světa. Sám si čte knížky psané velkými tiskacími písmeny, ale umí už přečíst i malá písmena. S tatínkem si čte knížky o komisaři Vrtápkovi, kde se také luští a plní se různé úkoly. Dále ho baví naučné vějíře od vydavatelství Albi.

Adélka

Adélka si svoji první knížku, kterou sama přečetla, pamatuje. Byla to knížka o zvířátkách v zoo, o níž mluvila, když vyprávěla, jak se naučila sama číst. Vybavuje si další knížku, již přečetla, byl to *Pohádkový svět*, který je psaný velkými tiskacími písmeny. Na otázku, jaké jsou nejlepší knížky na čtení, odpovídá: *Že jsou například takový dětský.*

Její matka Anna říká, že si Adélka čte často časopis *Čtyřlístek*, prohlíží si encyklopedie, přečte si, co potřebuje. Když vidí v televizi pořad, který ji zaujme, např. o zvířatech, jde si vyhledat další informace do encyklopedie. Mezi její oblíbené knížky patří dva díly slovenské knížky *Mimi a Líza*, která vyšla také jako audiokniha a byl podle ní natočen i Večerníček. V knihovně vybírá Anna s Adélkou většinou knihy, kde je hodně obrázků a jsou psané velkými

¹⁸⁴ Hrnčíř, S. (2008). *Cour a Courek*. Praha: Knížní klub. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/cour-a-courek-14406>

¹⁸⁵ Horáková, E. (2014) *Zvířátka*. Praha: Portál. Dostupné z <https://obchod.portal.cz/detska-literatura/zviratka-prvni-cteni-to-nic-neni/>

¹⁸⁶ *Mapa světa – Velká bludišťárna*. Praha: Jiri Models. Dostupné z <https://www.knizniklub.cz/knihy/354190-mapa-sveta-velka-bludistarna.html>

písmeny, aby si v nich mohla snadno číst. Kromě toho má Adélka hodně ráda komiksy, např. *Anča a Pepík* nebo *Čtyřlístky*. Často si čte v knížkách, ale zatím žádnou nepřečetla celou, kromě knížky, z níž se učila písmena (*Abeceda v zoo*).

Karlík

Na otázku, co rád čte, Karlík odpovídá: *Knížky. Normální*. Pak dodává, že rád čte knížky *asi s drakama a s těmahle věcma*. Svoji první knížku čte právě teď, je psaná velkými tiskacími písmeny a jmenuje se *Vědí draci o legraci?*¹⁸⁷. Její autorkou je Daniela Krolupperová.

Karlík má rád vtipné příběhy i pohádky, s maminkou čtou i knížky, které četla Klára sama jako dítě, např. *O hajném Robátkovi*, *Rumcajse*¹⁸⁸, *Děti z Bullerbynu* apod. Některé knížky, která měla sama ráda, ale Karlíkovi nečte, protože zjistila, že jsou příliš smutné nebo jsou psány složitým jazykem, např. Karafiátovi *Broučci*. Čtou ale často a hodně: *Já bych řekla, že doted' jsme přečetli padesát, sto knížek, nevím...*

Dianka

Dianka nemá vysloveně oblíbenou knížku, ale v současné době se jí líbí *Sůl nad zlato*, kterou jí čte maminka před spaním. Dianka umí číst velká tiskací písmena a některá i malá. Za nejlepší knihu na čtení považuje *Pohádkový svět*¹⁸⁹ psaný velkými tiskacími písmeny, ale její odpověď je možná ovlivněná tím, že knížku máme při rozhovoru u sebe a Dianka z ní pak kousek čte nahlas. Líbí se jí, protože má obrázky. Zároveň je to ale první knížka, kterou Dianka přečetla celou sama. Pak ještě dodává název další knihy, o níž mluvila v rozhovoru předtím i její matka, a to *Matýsek a Majdalenka*. Ukázku z knížky a její obálku ukazuje obrázek 24.

¹⁸⁷ Krolupperová, D. (2018). *Vědí draci o legraci?* Praha: Pikola.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/vedi-draci-o-legraci-363587>

¹⁸⁸ Čtvrtek, V. (2002). *Rumcajs*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/rumcajs-rumcajs-2663>

¹⁸⁹ Horáková, E. (2016). *Pohádkový svět*. Praha: Portál. Dostupné z <https://obchod.portal.cz/detska-literatura/pohadkovy-svet-prvni-cteni-to-nic-neni/>



Obrázek 24
Obálka a ukázka z knihy *Matýšek a Majdalena*

Ninka

Ninka za svou nejoblíbenější považuje knížku *Barunka a malovaný svět*¹⁹⁰, kterou si s maminkou půjčila v knihovně. A dodává: *Ještě mám úplně nejoblíbenější, co je moje domácí knížka, co mám doma, to je Tajemství jedné knihovny aneb Život knižních skřítků*¹⁹¹.

Tuto knížku zrovna s maminkou čtou. Na otázku, jaké jsou nejlepší knížky na čtení, odpovídá bez váhání a doporučuje Bambiho nebo obrázkové knížky pro malé děti a knížku o Řecku pro ty starší: *A ještě bych asi těm starším doporučila o Řecku, tam jsou normálně obrázky, jak to vypadá teď, a jak to vypadalo předtím. To je pěkná knížka. Tu mám po tatínkovi.* Ninka si často čte s maminkou, někdy se ve čtení střídají, a tak Ninka říká, že zatím žádnou knížku nepřečetla celou sama.

Jirka

Jirka rád čte *Čtyřlístek*, a to časopis i knihy, i když umí číst i malá tiskací písmena. To jsou jeho oblíbené knihy a jednu z nich přečetl jako svou první knížku. Rozečtenou má knížku *Jak se chodí do pohádky se Čtyřlístkem*¹⁹². Z postaviček Čtyřlístku má Jirka nejradši Myšpulína,

¹⁹⁰ Laňka, D. (2015). *Barunka a malovaný svět*. Praha: No Limits.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/barunka-a-malovany-svet-272994>

¹⁹¹ Davidová, M., & Dolejšová Štíbrová, E. (2017). *Tajemství jedné knihovny aneb Ze života knižních skřítků*.

Praha: Bambook. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/tajemstvi-jedne-knihovny-340702>

¹⁹² Štíplová, L. (2017). *Jak se chodí do pohádky se Čtyřlístkem*. Praha: Čtyřlístek.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/jak-se-chodi-do-pohadky-se-ctyrlistkem-332390>

protože je takovej vynalézavej. Pokud by někdo chtěl doporučit zajímavou knížku, doporučil by Jirka nějakou knihu Čtyřlístku, protože tam jsou písmenka akorát. Rád také poslouchá audioknihy, v autě hlavně detektivky. Třeba tělo bez hlavy, říká Jirka.

Děti na počátku první třídy si většinou čtou společně s rodiči, rodiče jim také většinou čtou před spaním nebo během dne. Některé děti si čtou knížky psané velkými tiskacími písmeny, často se zmiňují o knížkách z edice *První čtení, to nic není* z nakladatelství Portál, jež jsou psané velkými písmeny a jsou doporučované pro děti, které se učí číst genetickou metodou. Některé děti dokáží říct název knížky, kterou by doporučily ke čtení jiným dětem, a často jsou i schopné vysvětlit proč. To podle našeho názoru dokládá jejich pokročilé čtenářské dovednosti a vyjadřovací schopnosti. Všechny děti mluví o čtení jako o něčem, co je baví a co mají rády.

10.5.2. Děti jako čtenáři v pololetí v 1. třídě

Na konci prvního pololetí jsme chtěli zjistit, jak se vyvíjí motivace dětí ke čtení a jak se rozvíjejí jejich čtenářské dovednosti. Vedli jsme rozhovory s rodiči a ptali jsme se jich na jejich pohled na čtenářství jejich dětí během prvních měsíců jejich školní docházky.

Maruška

Martina žádný výrazný posun ve čtení své dcery Marušky během prvního pololetí nevnímá. Maruška si může ve škole během hodin čtení číst svoji knížku stejně jako další děti, které už jsou ve čtení pokročilejší. *A je to tak, musí to to dítě asi bavit, aby si četlo jakoby samo. Aby se posouvalo, že jo. Jsou rádi, že jako to uměj, že nemusej s nima číst, tak kolikrát se jim podle mě asi ani nechce.* Martina zde upozorňuje na to, že zdatnější čtenáři si ve škole mohou číst svoji knížku, ale musejí k tomu být motivováni, nestačí samotná skutečnost, že už umějí to, co se ostatní děti ve třídě teprve učí. Maruška čte ráda, má čtení raději než její sestra, která chodí do 2. třídy. Marušce se chce číst, když si čtou doma společně s maminkou, a často je ochotná číst i za svou sestru, když se mají ve čtení střídat. Při čtení se střídá Martina i obě její dcery.

Bětka

Barbora přiznává, že vývoj čtení u své dcery Bětky příliš nesledují. Nechtějí po ní, aby doma četla nahlas, i když přiznává, že by to měli dělat. Bětka *tohle předvádění před rodiči nesnáší*, říká Barbora. Rodiče ale vnímají, že Bětka čte čím dál víc a se zájmem, dokonce ji občas najdou večer pod peřinou s knížkou a s čelovkou. Půjčuje si knížky v městské knihovně a těší se na pátky, kdy chodí se starší sestrou do školní knihovny. *Takže bych řekla, že motivace stoupá*, shrnuje Barbora.

Liduška

Lada vnímá změnu, ke které došlo během prvního pololetí. Nedaří se jí do denního režimu rodiny včlenit společné čtení, na které byli dříve zvyklí. Je to ovlivněno i tím, že v lednu 2019 se v rodině narodilo miminko. Liduška uměla číst už před vstupem do školy a četla si s maminkou často nahlas. Sama už četla knížky. V tom pokračuje i nadále, čte ráda a hodně, ale málokdy nahlas. Občas předčítá své mladší sestře. Jinak čte nahlas jen ve škole. Lada uvádí, že paní učitelka nechává Lidušku číst např. zadání nebo jiné texty, které by jinak třídě četla sama, využívá tak toho, že Liduška umí už číst velmi dobře. Někdy se Liduška ve čtení ve škole střídá s paní asistentkou. Změnu v motivaci Lada nevidí, protože *Liduška má prostě knížky ráda*.

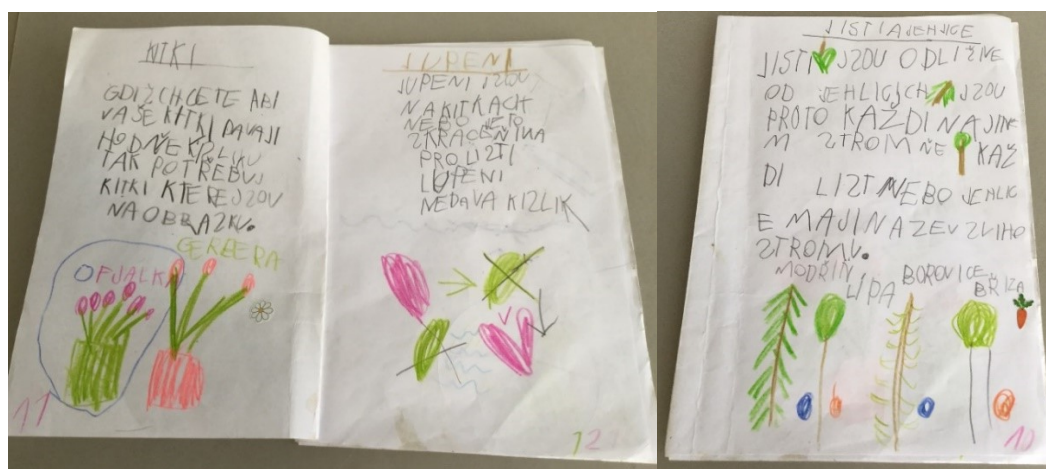
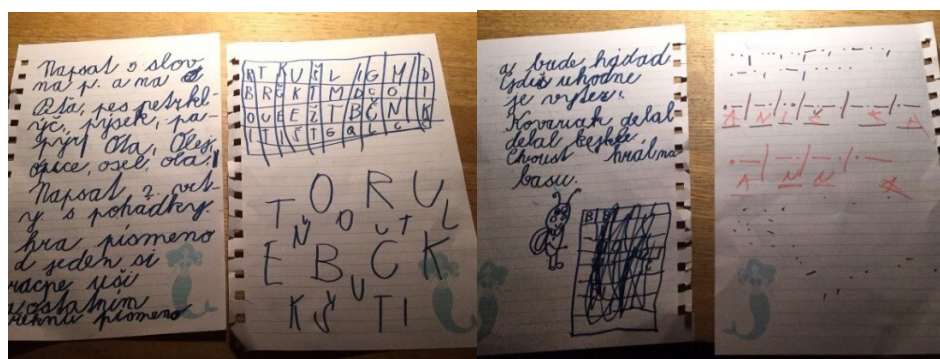
Vojta

Vojta měl na začátku školního roku ve čtení náskok před ostatními dětmi ve třídě, nadšeně zkoušel během dvou měsíců číst malá písmena, o prázdninách uměl jen velká. Nyní je potřeba ho do čtení nutit, což podle jeho matky Veroniky odpovídá Vojtově povaze: *Dokud měl velký náskok oproti ostatním, bavilo ho to, motivovalo, dělalo výjimečným. Jakmile se děti na jeho úroveň dotáhly, čtou velká i malá písmena, relativně souvisle, ač pomalu, nadšení opadlo*. Veronika dodává, že Vojta je jakoby překvapený, že po něm paní učitelka i rodiče chtějí nějaký pokrok a nespokojí se s tím, že „umí číst“. Chtějí, aby se zdokonaloval hlavně v hlasitém čtení, aby přidal intonaci apod. Veronika ale doplňuje, že čtení jako takové Vojtu bavit nepřestalo, že od července do února přečetl čtyři celé knížky, dvě s velkými a dvě s malými písmeny.

Adélka

Adélčina matka nevidí žádnou výjimečnou změnu ve čtení během prvního pololetí. Spíše má pocit, že při úkolech ze čtení spoléhá Adélka na to, že umí číst, a přistupuje k zadaným úkolům tak, že víc číst nepotřebuje. Je to ale důležité z hlediska intonace, a tak úkol musí aspoň jednou nahlas přečíst. Co se týká samostatného čtení knih, tomu už moc času nevěnuje. Z knihovny si sice nosí knížky, které si tam sama vybere, když přijde domů, chce si v nich číst, ale časem ji zaujmou jiné aktivity a Anna jí musí čtení připomínat. Na druhé straně si ale Adélka ráda vytváří vlastní pracovní listy a krátké příběhy, *takže tieto papiere sa tak povediac váľajú všade*, dodává Anna. Adélka je podle jejích slov ráda, že si umí přečíst, co chce, ale bohužel nevydrží dlouho u jedné činnosti.

Na obrázku 25 uvádíme ukázkou úkolů, které si Adélka vymýšlí. Vyrobita si také vlastní knížku o rostlinách. Tyto materiály nám poskytla Anna na konci 1. třídy, vznikly však mnohem dříve, úkoly psané psacím písmem někdy během jara, knížka psaná tiskacím písmem už na začátku Adélčiny školní docházky.



Obrázek 25
Ukázka vlastní tvorby (Adélka, Bílá škola, 1.B)

Karlík

Karlík čte v pololetí 1. třídy plynně, za podzim přečetl tři nebo čtyři knihy a dělá mu radost, když není na nikom závislý a může si číst. Jeho matka Klára říká, že občas si Karlík jde číst i sám od sebe. Bez potíží čte velká i malá tiskací písmena, učí se číst i psací písmo.

Dianka

Podle Daniely u její dcery došlo k určitému rozvoji čtení. V září četla Dianka jednotlivá slova psaná velkými i malými písmeny, ale nečetla souvisle. Delší slova si musela číst po písmenkách. Teď čte texty souvisle a často i plynule. V lednu přečetla knížku *Kouzelná třída*¹⁹³ autorky Zuzany Pospíšilové, předtím četla *Čekání na Vánoce*¹⁹⁴ od Andrey Popprové. Tato knížka se jí moc líbila, protože jsou v ní různé úkoly a doplňovačky. Ve čtení se Dianka střídala s maminkou, četly si spolu. V poslední době se Diance líbila knížka o třech princeznách, které společně zažívaly různá dobrodružství. Diance se líbila, protože měla hodně obrázků. Knížku si vybrala v místní knihovně a sama přečetla. Sama přečetla Dianka také dvě miniknižky o zvířátkách plné obrázků a úkolů. Obě přečetla velmi rychle, na jedno nebo dvě čtení. Dianka si podle slov své matky vybírá knížky podle obrázků (holčičky, víly, koníci), líbí se jí, když obsahují různé úkoly a když *má z knížky pocit, že bude o něčem nepatřičném nebo tajemném, např. chce koupit knížku o prdicím prášku nebo knížku, kde mají kluci zjistit, jak je možné, že fotbalový trenér usnul uprostřed hry. Ve školní knihovně vybírá knížky o kouzlech a čarodějích,* říká Daniela.

Dianku knížky určitě zajímají, ale podle Daniely ji zajímaly i dříve. Teď je Dianka možná trochu ochotnější bavit se o tom, jestli a co se jí na knížce líbí nebo ne. Stejně jako dřív má ráda, když jí čte maminka. Sama si přečte, co ji zajímá, např. katalog s nabídkou knih. Ten si prohlíží velmi ráda a vybírá si z něj knížky, které se jí líbí. Když je ale něco napsané moc malým písmem nebo je text dlouhý, chce Dianka, aby jí to přečetl někdo jiný. Podle Daniely jsou v současné době pro Dianku ideální knížky s krátkými kapitolami a na pokračování, kdy příběh pokračuje v celé knize, která není příliš tlustá. V motivaci ke čtení Daniela posun

¹⁹³ Pospíšilová, Z. *Kouzelná třída*. (2010). Praha: Grada.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kouzelnna-trida-kouzelnna-trida-49873>

¹⁹⁴ Popprová, A. *Čekání na Vánoce* (2008), *Jaro je tu* (2010), *Pavoučí prázdniny s Luckou, Jendou a Martinkem* (2012). Knihy vydala Mladá fronta. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/vydane-knihy/andrea-popprova-28438>

nepozoruje, ale všimla si, že se prodlužuje délka textu a zmenšuje se písmo, které chce Dianka číst.

Ninka

Nora se ke čtení své dcery Ninky vyjadřuje stručně. Vidí u ní v pololetí 1. třídy stálé zlepšování. *A zřejmě největší motivací je pro Ninku to, že má knížky ráda, říká Nora.*

Jirka

Jana je ráda, že ve škole není to, že Jirka uměl číst už před nástupem do školy, bráno jako hendikep. Školu pečlivě vybírala, protože se doslechla, že v jejich spádové škole se holčička, která uměla číst, stala terčem posměchu. Ve Fialové škole se nic takového neděje. *Mám spokojené dítě ve škole, tím pádem jsem i já klidná a spokojená a mohu se plně věnovat své práci,* dodává Jana. Podle ní si Jirka čtení více užívá, už se mu zautomatizovalo. Přirovnává to k řízení auta: *Přirovnala bych to k řízení vozidla, kdy na začátku člověk nemá požitek z jízdy a spíše si říká, teď mám dát trojku nebo zařadit už čtyřku, kdo má přednost, co to je za značku.... a když je člověk vyježděný, užívá si jízdu, nepřemýšlí nad řazením.* Určitě tedy posun ve čtení svého syna vnímá.

Většina rodičů v pololetí 1. třídy vnímá u svých dětí pozitivní posun ve čtenářských dovednostech. Děti, které na začátku školního roku četly jen velká písmena, se naučily už i ta malá, přestože se je ve škole teprve začínají učit. Mohou si tedy vybírat z většího množství knížek. Rodiče také vnímají, že se dětem čtení zautomatizovalo. Spíše stagnaci vnímají rodiče u Marušky a u Bětky. Rodiče Bětky ale přiznávají, že hlasité čtení své dcery příliš nesledují. Martina vnímá, že Maruška se ve čtení rozvíjí spíše tím, že sama se zájmem čte, než že by dostávala ve škole úkoly, díky nimž by se její čtenářské dovednosti zlepšovaly. Je ale ráda, že Marušku čtení baví a že si ve škole může číst svoji knihu a nemusí slabikovat s ostatními dětmi.

V otázce motivace se většina rodičů shoduje v tom, že děti, které měly knížky a čtení rády už před vstupem do školy, je mají rády i nadále. To, že se ve čtení zdokonalily, jim umožňuje číst snáz a často si už s chutí čtou své vlastní knížky. Motivaci se tedy udržují přibližně na stejné úrovni. Výjimkou je Vojta, který začal čtení vnímat částečně jako školní

povinnost, a proto ho už čtení nebaví tolik jako dřív. Pokud si ale může potichu číst, co sám chce, je spokojený.

10.5.3. Děti jako čtenáři ve 3. čtvrtletí 1. třídy

Na jaře (březen a duben 2019) jsme opět dělali rozhovory s dětmi. Zajímalo nás, co čtou ve škole a co ve volném čase, jestli je čtení baví stejně jako dřív, kde a kdy si nejraději čtou. Ptali jsme se i na to, jaké jsou podle nich nejlepší knihy ke čtení, co by doporučily jiným dětem ke čtení. Tuto otázku jsme jim pokládali už v září 2018 během úvodního rozhovoru a chtěli jsme porovnat, jak na ni budou odpovídat po půl roce školní docházky a výuky čtení.

Rozhovory probíhaly ve škole o přestávce během školního dne, kdy bylo zároveň prováděno pozorování ve třídě. Vedli jsme rozhovory se všemi dětmi kromě Karlíka, který v té době nebyl ve škole. Od něj se nám nepodařilo získat potřebné informace, protože rozhovor nebylo možné provést ani v náhradním termínu.

Maruška

Zatímco v září při úvodním rozhovoru odpovídala Maruška s radostí, nyní se jí do hovoru moc nechtělo a odpovídala jednoslovně. Maruška si s maminkou a starší sestrou čte knížku *Příběhy na dobrou noc pro malé rebelky*. Do školy si na hodiny čtení může nosit vlastní knížku, nyní je to knížka vtipů – *Vtipy pro děti 3*¹⁹⁵. Tyto dvě knížky Maruška považuje v současné době za své nejoblíbenější a doporučila by je i jiným dětem. Maruška nedokáže posoudit, jestli se ve čtení zlepšila, odpovídá, že neví, stejně jako na otázku, jestli ji čtení baví stejně jako dřív. Říká, že ji baví *trochu*. Ráda si čte večer, ale i odpoledne, nejraději má společné čtení s maminkou a sestrou. Má ráda chvíle, kdy se se sestrou střídají ve čtení a maminka jim přitom vyčesává vlasy. *A my čteme. Jednu vyčesává a ta druhá čte*, říká Maruška. Je to tedy příjemná chvíle s rodinou spojená se čtením. Ve škole si ráda čte v lavici, doma v posteli.

¹⁹⁵ Neubauerová, Z. (2018). *Vtipy pro děti 3*. Praha: CPress.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/vtipy-pro-deti-vtipy-pro-deti-3-392247>

Bětka

Bětka má v 1. třídě na jaře rozečtený první díl *Harryho Pottera*. Knížka se jí líbí, čtení ji baví, ale mrzí ji, že knížka nemá žádné obrázky. Ve škole si tuto knížku čte o přestávce, během hodin čtení čte ze slabikáře s ostatními dětmi. Bětka si myslí, že čte stejně jako na začátku školního roku, i když teď si čte tak náročný text, jako je téměř třísetstránkový román. Ale určitě ji čtení nyní baví víc. Nejráději si čte v posteli před spaním, i když ne každý den.

Liduška

Liduška odpovídala ochotně a s radostí. Vyprávěla o tom, že si ve škole čte buď knížku, kterou si přinese z domova, nebo některou ze třídní knihovničky. Během hodin čtení čte ze slabikáře s ostatními dětmi. Myslí si, že se ve čtení od začátku školního roku trochu zlepšila. Zároveň ji čtení trochu víc baví. *Jak jsem přečetla, když jsem ještě nechodila do školy, první knížku, tak vlastně že mě to jako by povzbuzovalo, že mě to začlo bavit víc a víc*, vysvětluje Liduška.

Na otázku týkající se první přečtené knížky Liduška odpovídá, že první knížku četla s pomocí maminky, že s tou knížkou se naučila číst. Byl to slabikář. Stejně odpovídala Liduška i v září, kdy už měla slabikář přečtený a četla další knížku. V současné době čte knížku *Famfárie*¹⁹⁶ a čte ji už podruhé, protože si ji už moc nepamatuje. Liduška s nadšením vypráví, o čem knížka je. Její vyprávění je souvislé a smysluplné. *Famfárie* je nyní její nejoblíbenější knížka spolu s knížkou o zvířatech a s knížkou o slušném chování.

Nejráději si čte, když má hotové úkoly a má volno, *protože pak vlastně už nemusím přestat číst, jediné až jdu do postele*, vysvětluje Liduška. Před spaním si často tři sourozenci společně prohlížejí nebo čtou knížku, když čekají na tatínka, až jim přijde číst. Liduščiným oblíbeným místem na čtení je křeslo, gauč nebo postel. Liduška dodává: *Protože tam je to dost měkký*. Čtení je tedy pro Lidušku spojeno s příjemnými pocity, měkkým křeslem nebo postelí, společným časem se sourozenci a tatínkem před spaním, samo čtení je tak příjemné, že si nejráději čte, když ví, že má dost času a může si číst tak dlouho, dokud nebude muset jít spát.

¹⁹⁶ Kratochvíl, M. (2010). *Famfárie*. Praha: Česká televize.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kouzelná-skolka-fanfárie-32435>

Čtení je pro Lidušku podobně jako pro Marušku spojeno s příjemnými situacemi doma se sourozenci nebo rodiči. Zatímco Liduška si čte se sourozenci před spaním, Maruška má ráda chvíle, kdy jí a sestře maminka rozčesává vlasy a ony čtou.

Vojta

Vojta má v 1. třídě na jaře rozečtenou knížku *Komisař Vrťapka*¹⁹⁷. Vypráví, že má všechny tři díly. Ve škole čte s ostatními dětmi čítanku, ale když má hotovou zadanou práci, může si číst knížku, buď vlastní z domova nebo si může nějakou půjčit v třídní knihovničce. *Komisaře Vrťapku* si čte právě v takových volných chvílích nebo o přestávce. A ještě dodává: *Nebo když se nudím*. Vojta si myslí, že se ve čtení zlepšil, protože dřív četl jen texty s velkými tiskacími písmeny *a teďka už s malýma nebo dokonce i s těma psacíma*, vysvětluje. Čtení ho podle jeho vlastních slov baví nyní méně, ale je to proto, že od té doby, co má psa, si rád hraje s ním. To je také jeho nejoblíbenější náplň volného času. Pak ještě dodává: *No, pes nebo knížkový kvíz. A pak třeba taková detektivní knížka, do který se píše, tam třeba máš bludiště a musíš dostat myšku k sýru*.

První Vojtovou přečtenou knížkou byl *Můj kamarád skřítek Vitek*¹⁹⁸, celkem už Vojta přečetl sám sedm knížek. Nejoblíbenější knížkou zůstává *Cour a Courek* stejně jako v září 2018. K této knížce se Vojta stále vrací a chce si ji číst každý den. Tuto knížku spolu s *Komisařem Vrťapkou* by doporučil ke čtení někomu jinému. Vojta ochotně jmenuje knížky, které považuje za nejlepší knihy ke čtení: *Cour a Courek. Pak ten Vrťapka, první díl je nejlepší a Děti z Bullerbynu a pak encyklopedie*. O knížce *Děti z Bullerbynu* říká, že ji ještě nečetl: *Na tu si šetřím. Ani ji nemám. Ale jednou jsem na ni koukal a je fakt hezká*.

Vojta rád čte mladšímu bratrovi Krtečka – *strašně to miluje*, dodává. Nejráději si čte před spaním, ale nerad si čte sám, a tak si k sobě bere psa a čte si s ním.

¹⁹⁷ Etrychová, P. & Morkes, P. (2007) *Komisař Vrťapka. Sebrané spisy I*. Praha: Mladá fronta.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/komisar-vrtapka-komisar-vrtapka-sebrane-spisy-1-51413>

¹⁹⁸ Suchá, R. (2014). *Můj kamarád skřítek Vitek*. Praha: Grada.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/muj-kamarad-skritek-vitek-23762>.

Adélka

Adélku baví čtení víc než dřív a myslí si, že se ve čtení trošku zlepšila. Ve škole ji při češtině nejvíc baví pracovní listy. Při hodinách čtení čte stejný text jako ostatní děti. Ve volném čase ráda kreslí a čte, sama už přečetla tři díly knížky *Mimi a Liza* a dvanáct dílů knížek *Čtyřlístku*. Ten také považuje za nejlepší knížku ke čtení. Oblíbeným místem na čtení je pro Adélku postel, kde si ráda čte před spaním.

Ninka

Ninka čte na jaře 2019 knížku půjčenou z knihovny, jsou to *Děti kapitána Granta* od Julese Verna. Knížku čte společně s maminkou, většinou před spaním, kdy se ve čtení obě střídají. Ve škole čte během čtenářské dílny knížku *Dvacet tisíc mil pod mořem* od stejného autora. Tu Ninka považuje v současné době za svou nejoblíbenější. Má ráda *dobrodružné knihy, pro větší*. Ninka si myslí, že se ve čtení zlepšila, že umí číst líp: *Jenom trochu líp, protože už jsem i tak uměla číst*. Posun vidí v tom, že ji baví číst malá písmena: *Že mě baví číst ty malý písmenka. A půjčili jsme si z knihovny Vědí draci o legraci?, a to se mi líbí, i když to jsou velký písmenka. Čtení ji baví asi stejně jako dřív: Mě to baví stejně, ale teď kon tady čtem víc, takže jsem se do toho víc vžila*. První knížkou, kterou Ninka přečetla sama, bylo *Dobrodružství pavouka Čendy*¹⁹⁹.

Ninka většinu knížek čte společně s maminkou, ale na čtenářské dílně ve škole čte vždy nějakou knížku sama. Na přečtenou knížku musí připravit prezentaci podle zadaných pravidel. Ninka měla prezentaci právě na knížku *Dobrodružství pavouka Čendy*. Nejoblíbenější místo, kde si Ninka ráda čte, je křeslo v jejím pokoji. *Tam se stulím do klubíčka a čtu si*, vysvětluje. Na otázku, jaké jsou nejlepší knížky na čtení, co by doporučila jiným dětem, odpovídá po krátkém přemýšlení: *Já bych asi doporučila nejdřív klidný knížky a pak jestli by se jim to líbilo, tak začít ty dobrodružný. Aby to nebylo hned, že to bude dobrodružný, že jak by dlouho nic nečetl, že by nevěděl, co číst, tak aby to hned nebylo takový hodně dlouhý to čekání. Že třeba je to na začátku nudný a pak se to vyjasní, že to pak je lepší. Z „klidnějších“ knížek by doporučila Disneyovky nebo *Jaro je tu*²⁰⁰ a *Čekání na Vánoce*, stejně jako Dianka. Ninka už rozlišuje mezi zkušenými a začínajícími čtenáři, dokáže doporučit knížky různé náročnosti a různého*

¹⁹⁹ Čech, P. (2014). *Dobrodružství pavouka Čendy*. Havlíčkův Brod: Petrkov.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/pavouk-cenda-dobrodruzstvi-pavouka-cendy-209716>

²⁰⁰ Popprová, A. (2010). *Jaro je tu*. Praha: Mladá fronta. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/jaro-je-tu-85910>

zaměření, což ukazuje na její čtenářskou vyspělost. Pravděpodobně je to vliv pravidelného a častého společného čtení s maminkou.

Dianka

Dianka má rozečtenou knížku *Jaro je tu*. Nemůže si vzpomenout, která byla její první přečtená knížka. Myslí si, že se ve čtení zlepšila, že umí číst líp: *O dost. Já jsem to první četla po písmenkách. A teď už nečtu*. Není si ale jistá, jestli ji čtení nyní baví víc než dřív. Za nejlepší knížky na čtení považuje svoje oblíbené tituly *Jaro je tu* a *Čekání na Vánoce*.

Jirka

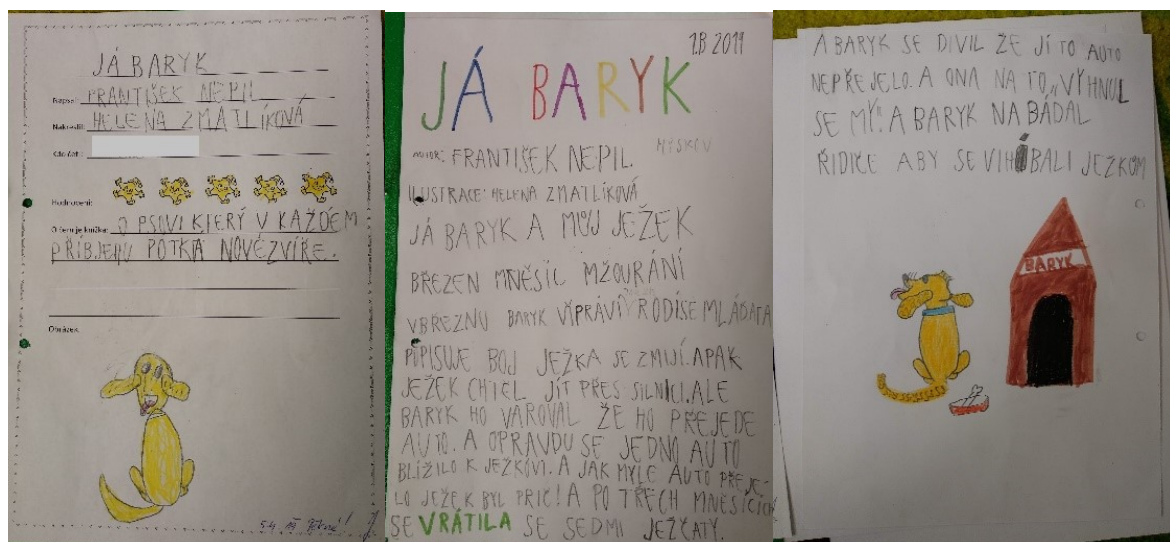
Jirka má doma rozečtenou knížku *Detektiv Klubko. Záhada červené ponožky*²⁰¹, ve škole na čtenářské dílně právě dočetl knížku *Emil a Ida*²⁰² a začíná číst *Mikulášovy patálie*. Na otázku, jestli se zlepšil ve čtení, Jirka odpovídá: *Já nevím, protože číst už jsem uměl*. Ale baví ho to víc než dřív. Ve volném čase nejraději čte *Čtyřlístky*. Dodává: *Já už jsem si jich spoustu přečetl*. Jirka říká, že první knížkou, kterou sám přečetl celou, byl *Já, Baryk* od Františka Nepila²⁰³. Na obrázku 26 je uvedena ukázka zápisu četby, jak Jirka zaznamenal právě tuto knížku. Jeho nejoblíbenějším titulem jsou *Zlaté příběhy Čtyřlístku*²⁰⁴. Na otázku, jaké knížky má rád, odpovídá: *Normální jako*. Jeho oblíbené místo na čtení je *u zdi v posteli, dám si tam polštář a o ten se opřu a knihu si dám před sebe a čtu*, vysvětluje Jirka. Ostatním dětem by doporučil knížku, kterou právě dočetl, a tou je *Emil a Ida*. Jirka dodává: *Ale pro větší čtenáře. Jsou tam hodně malý písmenka*.

²⁰¹ Scheffler, U. (2008). Praha: Fragment. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/detektiv-klubko-zahada-cervene-ponozky-94326>

²⁰² Lindgrenová, A. (2006). *Emil a Ida*. Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/emil-a-ida-11910>

²⁰³ Nepil, F. *Já, Baryk*. (1977). Praha: Albatros. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/ja-baryk-19906>

²⁰⁴ Štíplová, L., Němeček, J., Lamka, J., Lamková, H., & Ladislav, K. (2011). *Zlaté příběhy Čtyřlístku 1992–1993*. Edice Velká kniha (10). Praha: Čtyřlístek. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/pribehy-ctyrlistku-zlate-pribehy-ctyrlistku-1992-1993-86907>



Obrázek 26
Ukázka ze zápisu četby (Jirka, Fialová škola, 1.B, duben 2019)

Děti ve 3. čtvrtletí 1. třídy jsou poměrně dobře schopné reflektovat vlastní pokroky ve čtení a řada z nich dokáže doporučit knížky ke čtení jiným dětem i s tím, že posoudí náročnost četby. Ta spočívá např. ve velikosti písma. Takto uvažuje např. Ninka, jež by doporučila nejprve klidnější knížky pro děti, které třeba delší dobu nečetly, a později knížky dobrodružné, jež považuje za náročnější. Většina dětí doporučuje ke čtení ostatním knížku, kterou právě čtou nebo ji nedávno dočetly. Vojta a Dianka by doporučili knížku, kterou mají oblíbenou už delší dobu a stále se k ní vracejí.

Děti mají čtení spojené s příjemnými chvílemi před spaním nebo s místem, které mají rády a je jim tam dobře, např. v měkkém křesle nebo na posteli. Často je důležitá i přítomnost dalších členů rodiny, rodičů nebo sourozenců, někdy i domácího mazlíčka – psa.

10.5.4. Děti jako čtenáři na konci 1. třídy

Rodiče se na konci školního roku, kdy jejich děti ukončily svůj první školní rok, ohlíželi za tím, co tento rok jejich dětem přinesl zejména v oblasti čtenářství. Ptali jsme se, jak rodiče vnímají rozvoj svých dětí v této oblasti a jak se během 1. třídy rozvíjela motivace jejich dětí ke čtení. Všichni rodiče tentokrát odpovídali na tyto otázky e-mailem. Někteří už na konci školního roku neměli dostatek času se tomuto tématu věnovat a odpověděli až na počátku

dalšího školního roku. Od dvou rodičů se odpověď získat nepodařilo. O Vojtovi a Maruše proto v této části textu neuvádíme žádné informace, protože nebyly k dispozici.

Bětkka

Podle Barbory čtenářské dovednosti i motivace ke čtení u Bětky během prvního roku školní docházky posílily. Na začátku 1. třídy „přelouskala“ písmenka, ale moc nevnímala text. Nyní si už sama čte knížky. Čeká ji ale náročný úkol, protože se přes prázdniny musí naučit číst francouzsky. Chodila do mateřské školy v Belgii, pak rok do české školy, nyní se rodina vrací do Belgie, kde mají rodiče práci. Bětkka bude od září chodit do belgické školy a veškerá výuka bude ve francouzštině.

Liduška

Podle Lada čte Liduška stále ráda. Čte v duchu, přečte si vše potřebné. Je schopná si přečíst odjezd vlaku, nástěnku u lékaře, návod k výrobku nebo ke hře. Lada si všímá toho, jak se Liduška posouvá v samostatnosti. Vše ji zajímá a není odkázaná na to, aby jí to někdo přečetl a vysvětlil. Čte ráda knížky, hlavně ty dětské, ale zajímají ji životopisy svatých, různé báje a pověsti nebo praktické návody, např. recepty v kuchařce nebo návody na různé vyrábění, případně rady ohledně přežití v přírodě apod. Souvisí to s jejími zájmy – ráda vaří a chodí do skautu. Čte ráda i nahlas, předčítá mladší sestře. Někdy, když narazí na něco zajímavého, čte to nahlas celé rodině, protože se s nimi chce o zajímavou informaci podělit. Sama si čte anotace knížek a podle toho si vybírá, co ji zajímá. Co se týká motivace ke čtení, Lada vnímá, že Liduška zjistila, že čtení není jenom zábava, ale že je to i praktické.

Lada odpovídala na otázky až po prázdninách, shrnuje tedy i zkušenosti z letních měsíců. Děti trávily hodně času venku, rodina chodila na výlety do hor apod. Děti si mohly vyzkoušet různé manuální činnosti. Lidušku ale celé léto provázely hlavně audioknihy. Děti je dostaly na konci školního roku jako odměnu za vysvědčení a Liduška každou volnou chvíli poslouchala. Lada si všimla, že Liduška umí na základě četby i poslechu propojovat znalosti z různých oblastí. Po prázdninách se rodina vrátila k běžnému dennímu režimu a Liduška tak *ráno i večer leží v knížkách, dny jsou většinou nabitě aktivitami*. Nadšení pro knihy ji tedy neopouští ani na začátku 2. třídy.

Adélka

Adélčina matka Anna nezaznamenala ve čtenářství své dcery nějakou větší změnu kromě toho, že Adélka je *sebestačná na prečítanie si jedálneho lístku a rôznych letákov, knihy ju zabavia na chvíľu, ale ešte nemá výdrž ju dlhšie čítať až do konca*. Přes prázdniny přečetla sama celou knížku, byla to *Madynka* od Roalda Dahla. Zpočátku se zasekávala, než se začetla do delšího textu, ale někdy si domýšlela slova. Ale postupem času začala číst velmi pěkně. Dává ale přednost tomu, když jí někdo předčítá. Anna o Adélce říká: *Nie je knihomol, ktorý by čítal od rána do večera, ale čo ju zaujme, si pozrie a prečíta či napíše. Čítanie jej dalo samostatnosť a možnosť tvoriť krátke rozprávky, pracovné listy, veci, čo niekde videla a zaujali ju. No a pre mňa to malo veľkú výhodu, že sme sa dlho nemuseli trápiť s učením*. Takto shrnuje svoje zkušenosti Anna, která zároveň dodává, že v září nastoupí do 1. třídy i její mladší syn, který pozná velká tiskací písmena, ale neumí si je spojit. Je to tedy rozdíl oproti dvěma starším dcerám: *S ním sa budeme musieť učiť, nebude to také bez práce ako bolo u starších dvoch dievčat*, říká Anna, jež vnímá časné čtenářství své dcery jako výhodu, která usnadňuje praktický život i přípravu do školy nejen dítěti, ale i celé rodině.

Karlík

Karlík se během 1. třídy zlepšil zejména v plynulosti čtení. Jeho matka Klára říká, že přečte cokoli a více méně s přednesem, takže zní jako dospělý. Zpočátku se musel soustředit na čtení samotné a unikal mu smysl toho, co četl, ale to už se neděje. *A hlavný pocit pak je, že je svobodný – môže si prečítať, čo chce, a není závislý na ostatných, což je pro něho velké vítězství*, dodává Klára.

Klára se zamýšlí nad tím, že očekávala, že škola bude pro Karlíka náročnější. Je orientovaný na výkon a trochu mu chybí soutěžení a vítězství. Hlavně se to projevuje v matematice, kde se v 1. třídě sčítalo a odčítalo do dvaceti, zatímco Karlík násobí a dělí přes tisíc a zkouší vymýšlet rovnice. Klára by tedy ve 2. třídě chtěla paní učitelku požádat o individuální přístup a náročnější úkoly.

Dianka

Daniela o své dceři vypráví podrobně. Dianka se podle ní během 1. třídy určitě ve čtení zlepšila. Čte rychleji a plynuleji, lépe rozumí tomu, co čte. Moc ji baví vybírat a kupovat

knížky. To platilo i dříve, ale teď má více příležitostí a plně jich využívá. Za vysvědčení na konci 1. třídy si chce jít vybrat do knihkupectví nějakou knížku. K svátku si také vybrala několik knížek. Když jsou s maminkou ve městě, většinou se chce jít podívat do nějakého knihkupectví. Dianka začala sama číst, některé knížky přečetla s velkým zájmem, občas ji Daniela dokonce musela od čtení odhánět, aby už šla spát. Byly to knížky pro začínající čtenáře, kde se jí text dobře četl, např. *Kouzelná třída – příběh pokračuje*²⁰⁵ nebo veršované pohádky od Františka Hrubína. Některé pohádky ve verších si Dianka četla opakovaně. Její oblíbenou knížkou je *Jaro je tu*, protože obsahuje různé úkoly a doplňovačky, což Dianku moc baví. Od stejné autorky četla *Čekání na Vánoce* a přeje si ještě *Pavoučí prázdniny*. Autorkou těchto knih je Andrea Popprová²⁰⁶. Stále ještě ale Dianka většinou neseďá ke čtení sama, maminka ji k tomu vybízí. Dianka si jde číst ráda, ale nenapadne ji to samotnou, podnět vychází od Daniely. Někdy ji pak musí maminka ve čtení zastavit, protože je potřeba jít spát. Dianka si umí přečíst, co potřebuje, v tom vidí Daniela velký posun. Dříve Dianka potřebovala pomoci, když si chtěla přečíst např. nějaké nápisy nebo náhodné texty ve svém okolí.

Daniela ještě dodává, že dříve patřila k Diančiným nejoblíbenějším předmětům ve škole matematika, ale na konci školního roku v 1. třídě je to i čtenářská dílna, tělocvik a workshop, takže to čtení tam také je, dodává Daniela.

Ninka

Nora u své dcery Ninky během 1. třídy pozorovala stálé zlepšování ve čtení, a to jak ve správnosti, tak v rychlosti. V otázce motivace je to podle Nory složitější, protože během běžných školních dní je na čtení méně času než dřív, je to velký rozdíl oproti školce. Ale protože Ninka má knížky velmi ráda, každodenní večerní čtení je jejich trvalým společným rituálem. Nora odpovídala na otázky až na konci prázdnin, a tak mohla říct i to, jak vnímala větší množství času na čtení během prázdnin. Četly si s Ninkou společně, ale Ninka četla i sama. Nejčastěji sáhne po komiksech, o prázdninách přečetly spolu další díl Harryho Pottera, dvě foglarovky a nějaké další knížky, které už četly několikrát a mají je rády, proto se k nim vrací. *To čtu tedy já, možná kdybych nebyla vždy svolná číst, donutilo by to Ninku číst i tyto knížky*

²⁰⁵ Pospíšilová, Z. (2015). *Kouzelná třída, příběh pokračuje*. Praha: Grada.

Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/kouzelná-trída-kouzelná-trída-příběh-pokracuje-239813>

²⁰⁶ Popprová, A. *Čekání na Vánoce* (2008), *Jaro je tu* (2010), *Pavoučí prázdniny s Luckou, Jendou a Martínkem* (2012). Knihy vydala Mladá fronta. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/vydane-knihy/andrea-popprova-28438>

sama, těžko říct. A jelikož nám přes prázdniny chyběla knihovna, tak už jsme si nyní naobjednaly dalších deset titulů, uzavírá Nora.

Jirka

Jirka podle své matky pokročil hlavně v rychlosti čtení. Také u něj nastal odklon od pohádek k dobrodružným příběhům. Jana pro Jirku chystá zkrácená vydání verneovek, zatím mu kupuje knihy z nakladatelství Sun z edice *Světová četba pro školáky*²⁰⁷. Každá kniha má 60–70 stránek a Jirka ji má přečtenou za odpoledne. Jana ho dokonce podezřívala, jestli nepřeskakuje stránky, ale Jirka vždy dokázal s jistotou vyprávět celý příběh, který četl. Pamatoval si příběhy i za týden nebo dva. Jirka si pamatuje nová slova, věty a fráze, s nimiž se při čtení setká. Jana se domnívá, že Jirka má dobrou fotografickou paměť. Uvažuje o tom, že by s Jirkou zašla na testování IQ do Mensy, aby si potvrdila nebo vyvrátila své domněnky ohledně logického myšlení a paměti. Chtěla by poradit, jaké stránky u svého syna rozvíjet a jaké pro něj vybírat kroužky.

Co se týká motivace ke čtení, Jana si všimla, že Jirka je rád, když si může knížky na čtení sám vybírat. Jana ho proto bere do knihovny a do knihkupectví, kde si Jirka vybere, co ho zajímá, a s nadšením se pak vrhá do čtení. Baví ho to víc, než když mu Jana nějakou knihu sama nabídne ke čtení. Jirka si rád zapisuje přečtené knihy do čtenářského deníku, ve škole vždy odevzdává více zápisů, než je požadováno.

Na konci 1. třídy už všechny sledované děti čtou plynule a s porozuměním. Rodiče se shodují v tom, že čtení dětem dává pocit svobody a samostatnosti, mohou si přečíst, co je zajímavé. Děti zjišťují, že čtení je praktické, že ho mohou využít v běžném životě, což ještě posiluje jejich motivaci ke čtení. Také si většinou už samy vybírají knížky ke čtení, chodí rády do knihovny a do knihkupectví. Všechny děti mají podnětné rodinné prostředí, rodiče je ve čtení podporují a pomáhají jim s výběrem knih, umožňují jim chodit do knihovny. Někteří z nich nadále pokračují ve společném čtení s dětmi, i když si děti stále víc čtou samy. Někteří rodiče si uvědomují, že během školního roku je na čtení méně času, proto si někdy nejsou jisti, jestli motivace jejich dětí ke čtení je dostatečná.

²⁰⁷ Dostupné z <https://www.sun-knihy.cz/hledani?query=edice+sv%C4%9Btov%C3%A1+%C4%8Detba+pro+%C5%A1kol%C3%A1ky>

10.5.5. Tajné čtení

V této kapitole se budeme věnovat tématu, které vyplynulo z rozhovoru s dětmi. Nazvali jsme ho tajné čtení. Jedno z dětí během rozhovoru mluvilo o něčem, co by mělo zůstat tajemstvím, o němž se nemají dozvědět rodiče. Dostali jsme svolení o něm napsat s tím, že jméno dítěte neprozradíme. Proto se o tom zmíníme na tomto místě. Jedno z dětí prozradilo v rozhovoru své nejoblíbenější místo na čtení. Na otázku *Kde si nejraději čteš?* odpovědělo: *Ve svojí tajný skříni, kde je oblečení. A můžu si tam rozsvítit lampičku. Máma chodí ke mně do pokojíčku a mně je to trošku trapný, tak se vždycky, když máma odejde z pokojíčku a pustí mi pohádku, tak rychle slezu a skovám se a pak přijde po minutě a myslí si, že už spím, protože nic neříkám. A jednou jsem ve skříni i usnul. Jsem se probudil asi o půlnoci.* Usmívá se tomu, že rodiče o čtení ve skříni nevědí.

Podobné zážitky má ještě jedno dítě, které si rádo čte s baterkou pod peřinou. Říká o tom: *No že mám na skřínce lampičku a vezmu si ji pod peřinu a pak si pod peřinou čtu.* Mluví o tom se spikleneckým úsměvem a dodává, že rodiče o tom nevědí a myslí si, že už spí.

O čtení s baterkou pod peřinou v dětském věku se v rozhovorech zmínili i rodiče, a to matky Klára a Anna. Učitelka Mateřídouška se zmínila o tom, že našla jednoho ze svých žáků číst si pod peřinou na škole v přírodě. Tajné čtení při baterce tedy není ničím výjimečným. Je možné, že rodiče o tom vědí, i když si děti myslí, že je to jejich tajemství. Je to ale pravděpodobně něco, čím čtení pro děti získává na zajímavosti.

10.6. Diagnostické zkoušky čtení

Diagnostické zkoušky čtení provedené na konci 1. třídy a v průběhu 2. třídy ukazují, že časní čtenáři dosahují stále dobrých výsledků, ale v rámci třídy nebývají vždy mezi nejlepšími. Řada dětí, které na počátku školní docházky číst neuměly, dosahuje později srovnatelných výsledků. Toto tvrzení dokládají následující výsledky tří diagnostických zkoušek čtení.

10.6.1. Diagnostická zkouška čtení na konci 1. třídy

Na konci 1. třídy (v květnu a červnu 2019) jsme ve všech sledovaných třídách provedli diagnostickou zkoušku čtení, abychom mohli porovnat výsledky časných čtenářů a ostatních

žáků jejich tříd. Vybrali jsme zkoušku z projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* (2012). Tento projekt probíhal v letech 2009–2012 a jeho cílem bylo především zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně, zpracovat metodické a výukové materiály a vytvořit evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí. Výstupem tohoto projektu jsou mj. diagnostické materiály pro žáky a učitele, které jsme mohli využít. Vybrali jsme pracovní list s názvem *Kohout a barvičky z Diagnostického portfolia pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ* (Maňourová et al., 2012a, 2012b). Při vyhodnocování výsledků jsme postupovali podle metodických pokynů pro učitele, které jsou součástí tohoto výstupu (Maňourová et al., 2012c, 2012d).

Úkolem dětí bylo v rámci jedné hodiny českého jazyka samostatně přečíst zadaný text a odpovědět na otázky, kterých bylo celkem pět. Evaluačním záměrem bylo podle autorů tohoto diagnostického nástroje zjišťování úrovně v dovednosti čtení, tj. schopnosti fonematické a vizuální analýzy a syntézy, schopnosti korespondence grafém–foném při čtení a psaní, zjišťování schopnosti uplatnit vlastní čtenářskou strategii při dekódování slova a schopnosti uplatnit funkčně čtenářské dovednosti (čtení s porozuměním, vysuzování, aplikace). Byly tedy zaměřeny na aplikaci, čtení s porozuměním, techniku čtení a psaní a na vysuzování. Jednotlivé úkoly byly podle své povahy hodnoceny písmeny A-B-C-D-E nebo pouze A/E²⁰⁸.

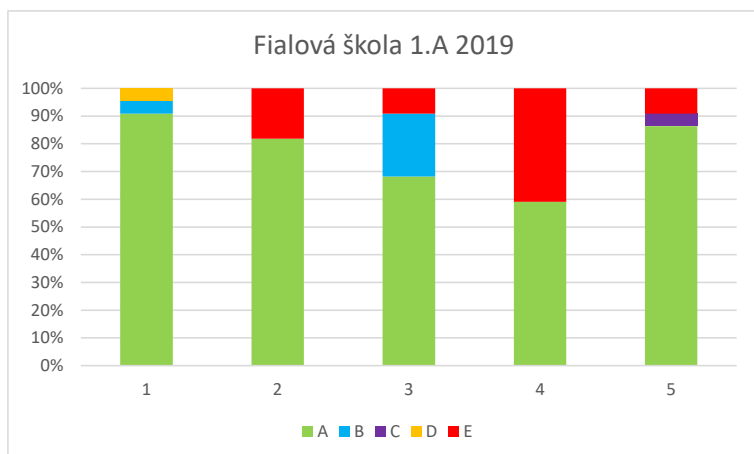
Této aktivity se zúčastnili žáci všech šesti sledovaných tříd, kteří byli daný den přítomni ve škole. Výsledky jsou uvedeny v následujících grafech 4–9, které znázorňují, kolik hodnocení A–E měli žáci v jednotlivých třídách. Krajní hodnoty jsou označeny zeleně (hodnocení A) a červeně (E), takže jsou v grafech dobře vidět.

²⁰⁸ **Úloha 1:** Aplikace – A. Správně vybarvil 5 znaků (hřebínek, bradka, křídla, tělo, ocas). B. Správně vybarvil 4 znaky. C. Správně vybarvil 3 znaky. D. Správně vybarvil 1–2 znaky. E. Správně nevybarvil žádný ze znaků, anebo se úkol nepokusil splnit.

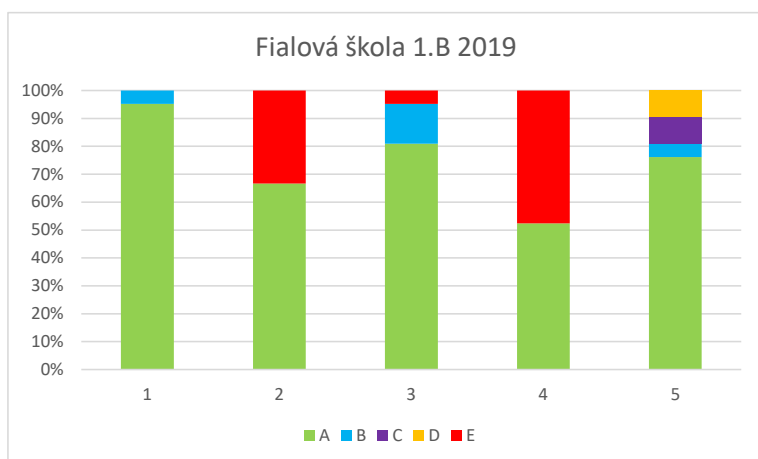
Úloha 2: Čtení s porozuměním. – A. Správně doplnil slovo „Tomík“. E. Doplnil jiné slovo, anebo se úkol nepokusil splnit.

Úloha 3: Technika čtení a psaní – A. Slova ve větě jsou psaná ortograficky korektně (bez vynechání a záměny písmen, dodržené mezery ve slovech). B. V zapsaných slovech dochází k drobným chybám (vynechání písmen, záměna písmen, záměna tvaru písmen, nedodržení vzdálenosti mezi slovy). C. Zapsaná slova lze (i s chybami) identifikovat. D. Některé ze zapsaných slov lze identifikovat. E. Zapsaná slova nelze identifikovat; úkol se nepokusil splnit. Poznámka: Za správně se považuje také fonetický zápis; dále se nebere zřetel na psaní i/y.

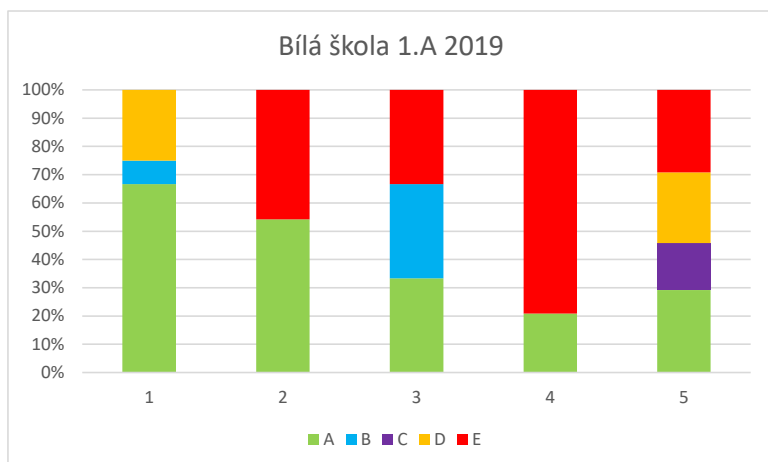
Úloha 4: 4 Vysuzování A. – Odpověď koresponduje s kontextem textu. E. Odpověď nekoresponduje s kontextem textu. Poznámka: Za správnou odpověď se považuje taková odpověď, jejíž smysl lze z zápisu identifikovat. Předmětem hodnocení není rovina Technika čtení a psaní.



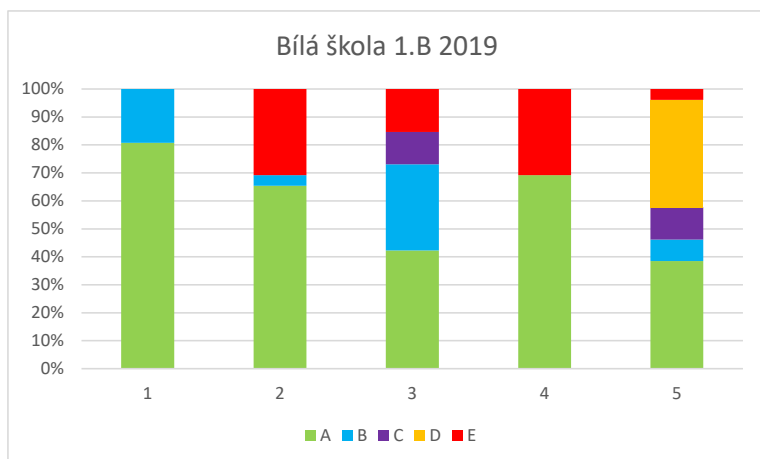
Graf 4
Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A ve Fialové škole (červen 2019)



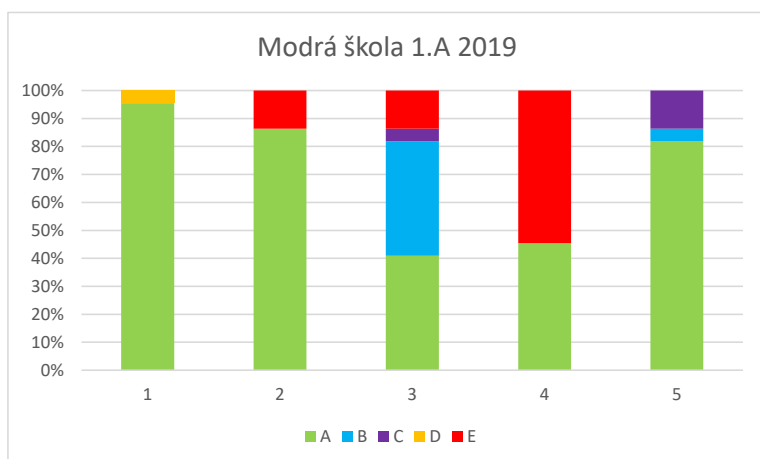
Graf 5
Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.B ve Fialové škole (červen 2019)



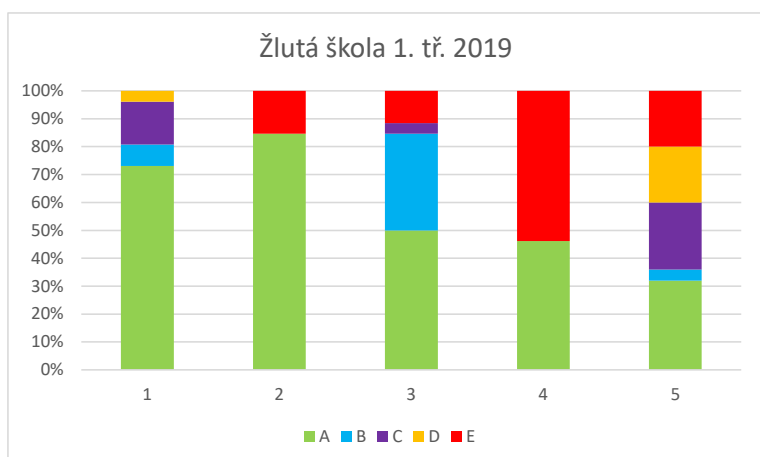
Graf 6
Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A v Bílé škole (červen 2019)



Graf 7
Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.B v Bílé škole (červen 2019)



Graf 8
Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A v Modré škole (červen 2019)



Graf 9
Výsledky diagnostické zkoušky čtení v 1. třídě ve Žluté škole (červen 2019)

Zajímalo nás především, jakých výsledků dosáhnou časní čtenáři, jestli se jim podařilo udržet svůj náskok ve čtení z počátku školního roku. Ukázalo se, že někteří z nich dokázali na otázky odpovědět bezchybně (Bětko, Jirka) nebo s minimálním počtem chyb. Dianka, Liduška, Ninka, Karlík a Maruška měli jednu chybu, Adélka a Vojta dvě chyby. Ukázka práce dětí je uvedena v příloze 24. Zároveň se však ukázalo, že úroveň čtenářských dovedností těchto dětí je srovnatelná s výsledky jejich spolužáků ve třídě, pokud ji testujeme právě tímto diagnostickým nástrojem. Neznamená to ale nutně, že nedosahují nadprůměrných výsledků v oblastech, které nejsou tímto způsobem zjistitelné. Je to tedy prostor pro další výzkum a pro ověření úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti těchto dětí jiným způsobem.

Pro přehlednost uvádíme výsledky diagnostické zkoušky ještě ve dvou tabulkách. Tabulka 8 uvádí výsledky časných čtenářů pro každý z pěti úkolů, z nichž se zkouška skládala. Tabulka 9 pak ukazuje, jaké byly výsledky celých tříd, jejichž jsou námi sledovaní časní čtenáři žáky.

Tabulka 8

Výsledky diagnostické zkoušky čtení v 1. ročníku ZŠ (květen 2019) – časní čtenáři

| Jméno dítěte | Úkol č. 1 | Úkol č. 2 | Úkol č. 3 | Úkol č. 4 | Úkol č. 5 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Maruška | A | A | A | E | A |
| Liduška | A | A | A | E | A |
| Bětko | A | A | A | A | A |
| Vojta | B | E | A | A | A |
| Adélka | A | A | B | A | C |
| Karlík | A | A | A | E | A |
| Dianka | A | A | A | E | A |
| Ninka | A | E | A | A | A |
| Jirka | A | A | A | A | A |

Tabulka 9

Výsledky diagnostické zkoušky čtení v 1. ročníku ZŠ (květen 2019) – jednotlivé třídy ve sledovaných školách

| Škola | Třída | Jména časných čtenářů z této třídy | Počet žáků, kteří se účastnili zkoušky | Počet žáků s plným počtem bodů | Počet časných čtenářů s plným počtem bodů |
|---------|-------|------------------------------------|--|--------------------------------|---|
| Žlutá | 1. | Maruška | 26 | 2 | 0 |
| Modrá | 1.A | Bětko, Liduška | 22 | 5 | 1 |
| Bílá | 1.A | Vojta | 24 | 0 | 0 |
| Bílá | 1.B | Adélka | 26 | 3 | 0 |
| Fialová | 1.A | Karlík | 22 | 11 | 0 |
| Fialová | 1.B | Dianka, Jirka, Ninka | 21 | 4 | 1 |

O rok později, na začátku června 2020, jsme stejný úkol zadali žákům tří 1. tříd ve Fialové škole, kteří se jinak našeho výzkumu neúčastnili. Diagnostická zkouška čtení v červnu 2020 nám pomohla orientačně porovnat výsledky jak ve Fialové škole ve dvou po sobě následujících letech, tak v různých školách mezi sebou. Učitelé těchto tříd měli o diagnostickou zkoušku zájem zejména proto, aby mohli posoudit úroveň čtenářských dovedností svých žáků po téměř tříměsíční distanční výuce v době uzavření škol z důvodu pandemie koronavirového onemocnění covid-19 na jaře 2020. Jejich výsledky byly obdobné, jakých dosáhli žáci dvou tříd Fialové školy o rok dříve, tj. v červnu 2019, a jsou znázorněny v grafech uvedených v příloze 25.

Žáci Fialové školy v roce 2019 i v roce 2020 dosáhli výborných výsledků, v roce 2020 se vyskytly dokonce dvě třídy, v nichž byla v první otázce zkoušky stoprocentní úspěšnost odpovědí. Děti, které učitelé těchto tříd na začátku září 2019, tj. na počátku školní docházky, označili za nejpokročilejší čtenáře ve třídě (přečetli souvisle věty napsané velkými a někteří i malými tiskacími písmeny), měly v této zkoušce čtení většinou velmi dobré výsledky, maximálně dvě úlohy byly hodnoceny jiným písmenem než A. Ve třídě 1.A byly mezi sedmi dětmi s bezchybným výsledkem zkoušky dvě děti označené na počátku školního roku za čtenáře, v 1.B byly takovéto děti dvě z pěti a v 1.C tři z devíti. Čtenáři byli v září 2019 v 1.A tři, v 1.B jich bylo pět a v 1.C byli čtyři. Tyto děti jsme ale podrobně nesledovali. Výsledky dětí ze tříd ve Fialové škole v roce 2020, označených učiteli za čtenáře, jsou uvedeny v tabulce 10.

Tabulka 10

Výsledky diagnostické zkoušky čtení – Fialová škola 2020

| | 1.A | 1.B | 1.C | Celkem |
|---|-----|-----|-----|--------|
| Děti označené v září za čtenáře | 3 | 5 | 4 | 12 |
| Z nich odpovědi bez chyby | 2 | 2 | 3 | 7 |
| Celkový počet dětí s bezchybnými odpověďmi ve třídě | 7 | 5 | 9 | 21 |

10.6.2. Zkouška čtení s porozuměním v 1. čtvrtletí 2. třídy

V listopadu 2019, resp. v lednu 2020, testovaly učitelky čtení s porozuměním ve všech třech třídách, které jsme v té době sledovali, tj. ve 2.A a 2.B ve Fialové škole a ve 2.A v Bílé škole. Výsledky nám učitelky daly k dispozici pro účely našeho výzkumu. Shodou okolností použily stejný diagnostický nástroj, a to *Baterii diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku* (Caravolas & Volín, 2005). Z této baterie vybraly test čtení s porozuměním. Sledovalo se, kolik otázek děti zvládnou zodpovědět za pět minut. Ve Fialové škole probíhala zkouška v listopadu 2019, v Bílé škole v polovině ledna 2020. V Bílé škole prováděla ve třídě test speciální pedagožka. Sledovala procento správně zodpovězených otázek. Ve Fialové škole prováděly test třídní učitelky, tj. Mateřídouška a Fialka, které sledovaly jak procento úspěšnosti, tak celkové skóre, tj. zajímala je i rychlost čtení.

V tabulce 11 jsou uvedeny výsledky námi sledovaných žáků. Dosažené hodnoty jsou poměrně vysoké, dva žáci dosáhli 100% výsledku (Jirka a Vojta), tj. všechny otázky, na něž odpovídali, měli správně. Rozdíly ale byly v počtu otázek, tj. v rychlosti čtení a odpovídání na otázky. V tomto směru si nejlépe vedla Ninka a Karlík s počtem jedenáct otázek, těsně za nimi pak byl Jirka s deseti otázkami. Nižší počet otázek zodpověděla Dianka (sedm otázek) a Vojta (šest otázek). Z hlediska počtu správně zodpovězených otázek se Vojta umístil mezi prvními pěti žáky ze třídy (2.A v Bílé škole), kteří všichni dosáhli stoprocentního výsledku.

Tabulka 11

Výsledky testu čtení s porozuměním (2. ročník, listopad 2019/leden 2020)

| Jméno žáka | Třída a škola | Celkové skóre | % | Poslední zodpovězená otázka |
|------------|---------------|---------------|-------|-----------------------------|
| Karlík | 2.A Fialová | 16 | 72,72 | 11 |
| Ninka | 2.B Fialová | 21 | 95,45 | 11 |
| Dianka | 2.B Fialová | 12 | 85,71 | 7 |
| Jirka | 2.B Fialová | 20 | 100 | 10 |
| Vojta | 2.A Bílá | 12 | 100 | 6 |

Přibližně v pololetí 2. třídy byly tedy mezi sledovanými dětmi patrné rozdíly ve čtení s porozuměním. Všichni zadávanou zkoušku splnili úspěšně, ale s různou mírou správnosti. Také se ukázalo, že se liší i rychlost čtení.

10.6.3. Diagnostická zkouška čtení v pololetí 2. třídy

Další zkouška čtení byla provedena v pololetí 2. ročníku. Po domluvě s třídními učitelkami sledovaných tříd jsme zadali žákům diagnostickou zkoušku čtení, která vycházela ze sady pracovních listů z projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* (2012) stejně jako na konci 1. ročníku. Z pracovního sešitu k hodnocení čtenářské gramotnosti ve 2. ročníku (Švrčková et al., 2012a) jsme vybrali pracovní list s názvem *Šneci na rozhledně*. Při vyhodnocování výsledků jsme postupovali podle metodických pokynů pro učitele, které jsou k dispozici současně s pracovními listy (Švrčková et al., 2012b). Zadání z portfolia jsme upravili, aby bylo kratší a bylo možné ho vypracovat během jedné vyučovací hodiny. Zadávaných úloh bylo celkem sedm a byly zaměřené na porozumění textu (zjištění úrovně porozumění myšlenkovému obsahu čteného textu), vyvozování (zjištění dovednosti žáka vyvodit z četby jednoduché závěry a odvodit logické závěry z předkládané informace) a metakognici (zjištění obecné strategie učení žáka a jeho dovednosti pracovat s významovým kontextem čteného textu).

Zkouška byla zadávána s rozestupem několika dní na přelomu ledna a února 2020. Na úkolech pracovali žáci 2.A v Bílé škole a 2.A a 2.B ve Fialové škole, celkem 50 žáků. Ve třídách

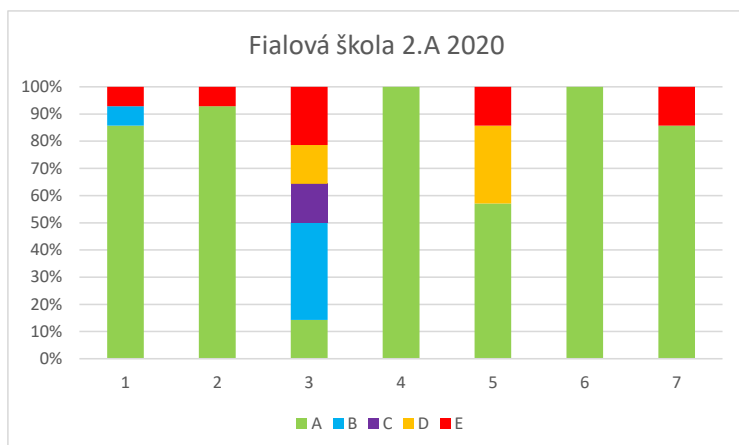
2.A ve Fialové škole a 2.A v Bílé škole bylo hodně dětí nemocných (celkem 20 dětí), proto je celkový počet žáků poměrně nízký.

Ani v jedné třídě se neobjevil žák, jenž by vypracoval všechny úlohy bezchybně. V každé třídě ale byly děti, jež měly chybu pouze v úloze č. 3, kde měly doplnit chybějící slovo do posledního verše básně, který odpovídal na otázku *Kdy uvidí šneci hory?* Bylo potřeba doplnit slovo, jež se rýmuje s prvním veršem poslední sloky. Metodické pokyny uvádějí jako správnou odpověď pouze slovo *odvane*²⁰⁹. Rozhodli jsme se však uznat jako správnou i odpověď, kterou metodika doporučuje hodnotit písmenem B, protože splňuje hledisko rýmu, rytmu básně i významu slova: *zažene, odžene, vyžene, odfoukne, profoukne*. Právě tyto možnosti často děti volily – Dianka napsala *zažene*, Ninka a Vojta *odfoukne*, Jirka *rozfouká* (hodnoceno C), Karlík vymyslel variantu *pohyne* (hodnoceno E).

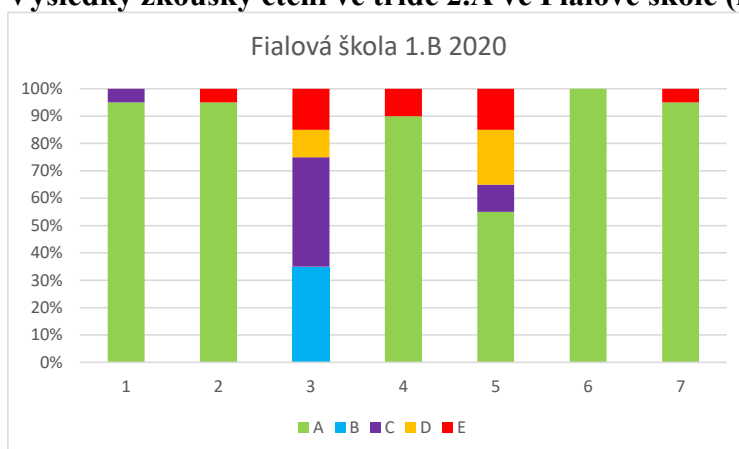
Karlík měl chybu ještě v otázce č. 5, kde bylo úkolem napsat, jak dlouho lezli šneci na rozhlednu. Z textu *vyrázili loni v lednu* se dalo vyvodit, že lezli celý rok (děti vypracovávaly úkoly na přelomu ledna a února 2020), což také většina dětí napsala. Karlík ale uvedl, že šneci lezli 31 dní. Patrně četl nepozorně a místo *vyrázili loni v lednu* četl *lezli loni v lednu*, z čehož mohl usoudit, že lezli během ledna, a proto napsal počet dní, které má leden. U Karlíka se někdy projevuje snaha hledat v různých úlohách složitější zadání, než v nich skutečně je, čímž si řešení zbytečně komplikuje a udělá chybu jako v tomto případě.

Ukazuje se, že v této zkoušce obstáli námi sledovaní časní čtenáři mezi svými spolužáky velmi dobře, byli mezi nejlepšími dětmi ve třídě. Výsledky v jednotlivých třídách ukazují následující grafy 10–12.

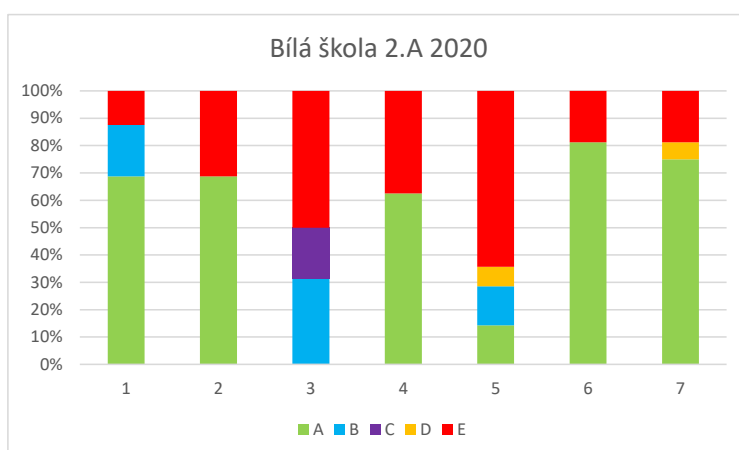
²⁰⁹ Slovo *zažene* je považováno za sémanticky nepřesné a metodika ho hodnotí písmenem B. Písmenem C pak hodnotí slova, která jsou vhodná významově, ale nerýmují se s prvním veršem poslední sloky, přičemž k nim řadí i slovo *odfoukne*. Písmeny D a E jsou pak hodnoceny odpovědi částečné nebo vysloveně chybné, příp. napsané s pomocí učitele nebo spolužáka. V souladu s metodickými pokyny pro hodnocení této úlohy hodnotíme písmenem A pouze variantu *odvane*, protože rým s koncem prvního verše této sloky *Nevzdáme se, ne a ne!* je nejpřesnější. Další slova, která splňují jak podmínku významovou, tak zvukovou (rýmy a rytmus básně), hodnotíme písmenem B. Slova, která mají jiný význam, nebo se nerýmují se slovy v básni, hodnotíme písmenem C, v případě větších odchylek D. Zcela nevyhovující odpověď je hodnocena písmenem E. Podle tohoto hodnocení je pak v každé třídě několik dětí, které mají v hodnocení vždy A kromě úkolu č. 3, kde mají B. Takové děti jsou ve 2.A ve Fialové škole tři, ve 2.B ve stejné škole jsou čtyři, ve 2.A v Bílé škole je to jenom jeden žák (je jím časný čtenář Vojta, který má však hodnocení C za slovo *odfouká*).



Graf 10
Výsledky zkoušky čtení ve třídě 2.A ve Fialové škole (leden/únor 2020)



Graf 11
Výsledky zkoušky čtení ve třídě 2.B ve Fialové škole (leden/únor 2020)



Graf 12
Výsledky zkoušky čtení ve třídě 2.A v Bílé škole (leden/únor 2020)

Výsledky dětí z Bílé školy jsou pestřejší, objevují se všechny možnosti hodnocení od A do E. Kromě otázky č. 3 jsou vždy zastoupena hodnocení A, tj. správná řešení, která převažují. Ve třídě je žák s odlišným mateřským jazykem, který na počátku 1. ročníku neuměl česky. Dosáhl výsledku čtyřikrát hodnocení A a třikrát E, z čehož můžeme usuzovat, že pokud rozumí slovům, která čte, dosahuje srovnatelných výsledků se spolužáky, ale v případě méně známých slov mu řešení úlohy dělá potíže. Vojta, námi sledovaný časný čtenář z této třídy, zodpověděl bezchybně všechny otázky kromě úlohy č. 3 (jako jediný ze třídy), v níž měl hodnocení C.

Ve Fialové škole byly výsledky výborné, problémy měli žáci s úlohou č. 3, jak bylo popsáno výše, ale také s úlohou č. 5, přičemž tomu bylo stejně i ve 2.A v Bílé škole. Řada dětí odpověděla správně, že šneci lezli na rozhlednu rok nebo celý rok, ale mezi nesprávnými odpověďmi se objevovaly i tyto možnosti: *vyrazili v lednu, půl roku, před rokem* (to by byla odpověď na otázku, kdy vyrazili, ale ne jak dlouho lezli), *centimetr k centimetru* a již uvedená Karlíkova odpověď *31 dní*.

Podle názoru třídních učitelek zkouška ukázala úroveň čtení s porozuměním v souladu s tím, jak ji samy ve své třídě vnímají. Ukázka práce dětí je uvedena v příloze 26.

10.7. Časní čtenáři a nadání

Jednou z našich výzkumných otázek byl vztah časného čtenářství a nadání. Rodiče dětí ve svých výpovědích na toto téma vědomě či nevědomě naráželi a díky tomu jsme získali informace o projevech dětí, které by se daly považovat za projevy nadání. V následující kapitole popíšeme také výsledky využití dvou nástrojů pro odhad nadání u časných čtenářů z našeho výzkumu.

10.7.1. Odhad nadání časných čtenářů pomocí pozorovací škály IDENA

Na otázky z posuzovací škály IDENA (Hříbková et al., 2018) odpovídali jak učitelé, tak rodiče dětí. Výsledky jsme vyhodnotili podle metodiky uvedené v publikaci a porovnali pohled rodičů a učitelů. Díky tomu jsme získali o dětech další informace, které nám pomohou doplnit obrázek o jejich nadání. V tabulce 12 jsou uvedeny výsledky v pozorovací škále. Vždy je uveden nejdříve údaj zjištěný od učitele, pak od rodiče. V jednom sloupci je uveden počet bodů, které dítě získalo, ve druhém pak percentil, v němž se nachází podle normy škály nadání pro 1.

a 2. ročník základní školy (Hříbková et al., 2018, s. 37). Červeně jsou zvýrazněny hodnoty ukazující na nadání dítěte. Tučně jsou označeny hodnoty percentilu od 90 výše, ukazující na mimořádné nadání. U Vojty, Karlíka a Jirky je zde shoda u učitele i rodičů. V prvním decilu se aspoň v jednom hodnocení (učitel nebo rodič) ocitla ještě Maruška a Ninka. Na základě této pozorovací škály tedy můžeme říct, že výsledky vypovídají o projevech nadání u těchto dětí: Maruška, Vojta, Karlík, Ninka, Jirka.

Tabulka 12

Výsledky v pozorovací škále pro 1.–2. ročník ZŠ (pohled učitelů a rodičů)

| Jméno dítěte | Posouzení učitelem (v bodech) | Posouzení učitelem (percentil) | Posouzení rodičem (v bodech) | Posouzení rodičem (percentil) |
|---------------------|--|---|---|--|
| Maruška | 59 | 89 | 54 | 95 |
| Bětko | 34 | 47 | 39 | 56 |
| Liduška | 43 | 49 | 67 | 80 |
| Adélka | 47 | 75 | 40 | 60 |
| Vojta | 57 | 92 | 60 | 96 |
| Karlík | 66 | 98 | 71 | 99 |
| Dianka | 51 | 85 | 35 | 49 |
| Ninka | 53 | 87 | 55 | 90 |
| Jirka | 65 | 97 | 60 | 96 |

Pohled učitele a rodičů se většinou v celkovém počtu bodů příliš nelišil, rozdíly činily jednotky bodů. V šesti případech byly vyšší hodnoty bodů od rodičů (Maruška, Bětko, Liduška, Vojta, Karlík, Ninka), ve třech od učitelů (Adélka, Dianka, Jirka). Větší rozdíl v hodnocení se projevil pouze u Dianky, jež získala od rodičů pouze 35 bodů (tj. percentil byl 49), zatímco od paní učitelky Fialky 51 bodů (percentil 85). Paní učitelka některé otázky hodnotila výrazně vyšším počtem bodů než rodiče. Např. u otázky č. 5, zaměřené na čtení (*Četlo relativně plynule již před vstupem do školy*), učitelka označila odpověď *ano (vždy)*, tj. 3 body, zatímco rodiče volili odpověď *ne (zřídka)*, tj. 0 bodů. Otázku č. 23 *Začíná již projevovat zájem o určitou oblast poznání* hodnotila učitelka jedním bodem, zatímco rodiče volili odpověď *ne (zřídka)*, tj. 0 bodů. Obě tyto otázky jsou pro odhad nadání velmi významné a je zajímavé, že učitelka je vidí

výrazněji než rodiče. U Karlíka a Jirky se percentil v hodnocení učitelek a rodičů lišil pouze o jeden bod a jednoznačně prokázal mimořádné nadání (percentil 98/99, resp. 97/96). Podobně tomu bylo u Ninky, kde byl rozdíl tří bodů (percentil 87/90).

V otázce č. 23 měli učitelé i rodiče říct, jestli už dítě začíná projevovat zájem o určitou oblast, a uvést jakou. Na tuto otázku bylo jen sedm kladných odpovědí, většinou odpovídali učitelé, což nás překvapilo, protože právě v oblasti zájmů dítěte bychom očekávali, že o nich budou více vědět rodiče. Ti uvedli zájem dítěte ve dvou případech. Vojta se začíná zajímat o přírodní vědy, Liduška *má všestranné zájmy i otázky*, což odpovídá i tomu, co jsme se od její matky Lady i od samotné Lidušky dozvěděly v rozhovorech. Další odpovědi jsou od učitelů. Pan učitel Petrklíč uvádí, že Maruška se zajímá o jazyk, což asi souvisí s jejím čtenářstvím a velkou oblibou knih. Mateřídouška uvádí u Karlíka jako zájmy čísla a četbu, Fialka se domnívá, že všichni tři její žáci, tj. Dianka, Ninka a Jirka se hodně zajímají o četbu, Dianka navíc o přírodu. Z uvedených zájmů jsou uvedeny pouze dva opravdu „vědecké“ zájmy, a to přírodní vědy u Vojty a jazyk u Marušky.

Otázka č. 24 – *Velmi těžce nese neúspěch.* – je podle autorů pozorovací škály pro nadání významná, jak již bylo uvedeno výše. Pohled rodičů a učitelů se v této otázce buď liší o jeden bod, nebo je zde shoda: učitelé i rodiče uvádějí stejnou odpověď v případě Adélky a Ninky (*spíše ne /občas/*, tj. 1 bod), Vojty a Jirky (*ano/vždy/*, tj. 3 body) a také Bětky *spíše ano (často)*, tj. 2 body. Hodnoty *spíše ano (často) / ano (vždy)*, tj. 2/3 body volili rodiče i učitelé u Marušky, Karlíka a Lidušky. Možnost *ne (zřídka)*, tj. 0 bodů, zvolila paní učitelka Fialka u Dianky, zatímco její rodiče volili u této otázky odpověď *spíše ne (občas)*, tj. 1 bod. Největší rozdíl je u Lidušky, jejíž rodiče volili odpověď *ne (zřídka)*, tj. 0 bodů, zatímco paní učitelka Pomněnka hodnotila tuto otázku dvěma body, tj. *spíše ano (často)*. V této otázce se ukazuje, že dítě se může v určitých situacích projevovat jinak doma a jinak ve škole. V každém případě většina dětí, u nichž celkový výsledek pozorovací škály ukazuje na nadání, získala také v této otázce poměrně vysoký počet bodů. Sečteme-li body od rodičů a učitelů, mohly děti získat maximálně 6 bodů v jedné otázce. V případě otázky č. 24 je to u dětí, u nichž zde výsledky mluví pro nadání, následující: Vojta a Jirka 6 bodů, Maruška a Karlík 5 bodů, Ninka 2 body. Toto další, byť jen dílčí hledisko, potvrzuje odhad nadání u Vojty, Jirky, Marušky a Karlíka.

Z hlediska tématu našeho výzkumu je velmi důležité téma čtení a čtenářství. V pozorovací škále je mu věnována otázka č. 5 – *Četlo relativně plynule již před vstupem do školy.* Pouze u Lidušky a Karlíka odpovídali rodiče i učitelky shodně *ano (vždy)*, přestože všech devět dětí bylo zařazeno do výzkumu na základě nadprůměrných čtenářských dovedností na

počátku školní docházky. Očekávali bychom tedy tuto odpověď u všech dětí, nebo aspoň u většiny z nich. Pohled rodičů a učitelů na to, co lze v 1. ročníku základní školy označit za plynulé čtení, se může lišit, což odpověď na tuto otázku potvrzuje. Není-li totiž shoda mezi odpovědí učitele a rodiče, vždy je to učitel, kdo dává vyšší hodnocení, považuje tedy čtení za plynulé častěji než rodiče. Ve čtyřech případech panuje shoda, a to u Vojty a Bětky (2 body) a u Karlíka a Lidušky (3 body). Maruška, Ninka a Jirka mají shodné hodnocení, tj. 3 body od učitelů a 2 body od rodičů. Stejně tak mají stejné výsledky Adélka a Dianka, ovšem s větším rozdílem mezi hodnocením učitelů a rodičů. Učitelé volili odpověď *ano (vždy)*, zatímco rodiče *ne (zřídka)*. Shrňme-li výsledky u této otázky, můžeme říci, že učitelé volili v sedmi případech z devíti odpověď *ano (vždy)*, tj. u všech dětí kromě Vojty a Bětky, zatímco u rodičů se objevily různé odpovědi včetně krajní možnosti *ne (zřídka)*. Domníváme se, že pokud učitelé považují čtení dítěte za plynulé a dítě bylo zároveň na základě speciálně zaměřené aktivity vybráno pro výzkum časného čtenářství, jsou odpovědi rodičů s nižší bodovou hodnotou dány spíše tím, že rodiče nemají dostatečné srovnání s ostatními dětmi stejného věku a čtení svých dětí, které je pravděpodobně na nadprůměrné úrovni, nepovažují za plynulé.

Se čtením dále souvisí otázka č. 7, která ale zároveň vypovídá o zájmech dítěte a určitých znacích nadání, nejen o pokročilých čtenářských dovednostech. Ptá se na to, zda dítě *rádo čte encyklopedie a „náročnou“ literaturu*. U mimořádně nadaných dětí, které již čtou s porozuměním, bychom očekávali, že budou mít podobné zájmy. V pozorovací škále se však mezi odpověďmi na tuto otázku objevila odpověď s nejvyšším počtem bodů *ano (vždy)* jen jednou, a to u Vojty. Tuto odpověď volili rodiče, zatímco učitelka Sedmikráska zvolila odpověď *spíše ano (často)*. Tato odpověď byla celkově téměř stejně častá jako varianta *spíše ne (občas)*. Tyto odpovědi se objevily sedmkrát a osmkrát, nižší hodnocení převažovalo u rodičů – šest rodičů z devíti volilo možnost *spíše ne (občas)*. Bodový součet u této otázky se pohyboval od jednoho do pěti bodů, nejvyšší počet bodů získal Karlík (5 bodů), nejméně Bětky (1 bod).

Zastavíme se ještě u jedné otázky, kterou považujeme z hlediska nadání za obzvláště důležitou. V souvislosti s identifikací nadání se často mluví o kreativitě, Renzulli (2008) ji dokonce považuje za jednu ze tří základních součástí nadání (vedle potenciálu a zaujetí pro nějakou činnost), proto jsme se zaměřili na otázku č. 16, která s tvořivostí, a to v intelektuální oblasti, souvisí. Učitelé a rodiče se zde zamýšleli nad tím, jak dalece pro dítě platí, že *jeho odpovědi jsou mnohdy neobvyklé – využívá při nich svoji fantazii a nápady dále rozvíjí*. U této otázky nebyly výrazné rozdíly mezi pohledem rodičů a učitelů, odpovědi se lišily jen o jeden

bod, ve čtyřech případech byly stejné (tři body u Karlíka, dva body u Marušky, jeden bod u Dianky). Celkově získaly děti za tuto otázku 6 bodů (Karlík), 5 bodů (Vojta), 4 body (Maruška, Adélka), 3 body (Liduška, Ninka, Jirka), 2 body (Bětko, Dianka). Odpovědi na tuto otázku opět poukazují na nadání nejvíce u Karlíka a Vojty, případně u Marušky a Adélky.

Pro přehlednost jsou všechny tyto dílčí údaje uvedeny v samostatné tabulce 13, aby byly dobře vidět hodnoty odpovědí u otázek, které považujeme při identifikaci nadání za klíčové. Jména dětí jsou v tabulce tentokrát seřazena podle počtu bodů, aby byly výsledky přehlednější. Barevně je odlišeno, jak se shoduje nebo liší pohled učitelů a rodičů.

Tabulka 13

Výsledky v některých bodech pozorovací škály pro 1.–2. ročník ZŠ (pohled učitelů a rodičů)

| Jméno dítěte | 5/U | 5/R | 6/U | 6/R | 7/U | 7/R | 16/U | 16/R | 23/U | 23/R | 24/U | 24/R | Součet U | Součet R | Součet celkem |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|----------|----------|---------------|
| Karlík | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 12 | 11 | 23 |
| Vojta | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 11 | 12 | 23 |
| Maruška | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 11 | 10 | 21 |
| Jirka | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 11 | 9 | 20 |
| Ninka | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 | 8 | 17 |
| Bětko | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | 7 | 13 |
| Liduška | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 8 | 5 | 13 |
| Adélka | 3 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 | 5 | 11 |
| Dianka | 3 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 | 3 | 9 |

Vysvětlivky: U – učitel, R – rodič, číslo označuje číslo otázky

Zelená barva označuje shodu bodového hodnocení učitele a rodiče, žlutá výsledek vyšší u učitele, modrá výsledek vyšší u rodiče.

Seznam otázek z tabulky:

č. 5 – Četlo relativně plynule již před vstupem do školy.

č. 6 – Čtení (ve smyslu aktivity, nikoli školního předmětu) patří k jeho oblíbeným činnostem.

č. 7 – Rádo čte encyklopedie a „náročnou literaturu“.

č. 16 – Jeho odpovědi jsou mnohdy neobvyklé – využívá při nich svoji fantazii a nápady dále rozvíjí.

č. 23 – Začíná již projevovat zájem o určitou oblast poznání – uveďte prosím jakou.

č. 24 – Velmi těžce nese neúspěch.

10.7.2. Odhad nadání dětí pomocí hry Meta Forms

V této podkapitole popíšeme výsledky, jež jsme získali využitím úloh z deskové hry Meta Forms na jaře 2019, tj. ve druhém pololetí 1. třídy.

Ve **Žluté škole** řešili úlohy všichni žáci, kteří byli ve škole, tj. 25 žáků. Děti byly poměrně nesoustředěné, a přesto, že je hra zaujala a zpočátku sledovaly vysvětlování pravidel a první úlohu společně úspěšně vyřešily, jejich pozornost rychle upadala a málokdo se vydržel soustředit delší dobu. Řada dětí řešení vzdávala po několika prvních úlohách. Úlohu č. 5 už řešilo jen 14 dětí, z nichž 12 ji vyřešilo správně. Úlohu č. 6 řešilo také 14 dětí, ale pouze 5 z nich úspěšně a úlohu č. 9 už jen 6 dětí, přičemž nikdo ji nevyřešil správně. Dvě z dětí ve třídě odevzdaly sice vyplněné tabulky s úlohami, ale jejich řešení napovídala, že se je buď nepokoušely řešit, nebo že neporozuměly zadání (a nezeptaly se). Jedno z dětí mělo u šesti dalších úloh stejné řešení jako u úlohy č. 1, druhé dítě pravděpodobně kreslilo tvary náhodně. Pokud bychom znali děti lépe, mohli bychom odhadnout, co bylo příčinou – zda děti chtěly splnit zadání, i když mu nerozuměly, nebo je to naopak nebavilo a vyřešily situaci po svém (něco nakreslily a odevzdaly bez ohledu na správnost). Třídní učitel byl zklamaný, že se třída nesnažila úlohy řešit pozorněji, a projevil zájem o to, aby s nimi mohl další úlohy probrat později znovu. U zmíněných dvou žáků příkládá jejich chování především potížím s udržením pozornosti. Maruška, která navštěvuje tuto třídu, se úlohy snažila řešit, ale podařilo se jí to jen u pěti z nich. Šestou úlohu nedokončila a o další už se nepokoušela.

V **1.A v Bílé škole** řešilo úlohy 9 žáků, jeden z nich dosáhl výsledku 10 správně vyřešených úloh. Paní učitelka Sedmíkráska potvrdila, že se tento žák ve třídě projevuje jako nadaný, a to zejména v matematice. Vojta z její třídy dosáhl výsledku 3 správně vyřešené úlohy ze 4, které řešil.

Ve třídě **1.B v Bílé škole** řešilo úlohy 7 žáků. Adélka dosáhla výsledku 5 správně vyřešených úloh, přičemž řešila celkem 9 úloh ze 12. Jeden z žáků vyřešil správně 11 úloh ze 12, což jeho paní učitelku Kopretinu překvapilo, protože běžně se ve třídě jako nadaný žák neprojevuje.

Ve **Fialové škole** ve třídě **1.A** řešilo úlohy 20 žáků, tj. všichni, kteří byli ve škole. Karlík řešil všech 12 úloh, z nichž 11 vyřešil správně. Jeho zápis byl originální, nepoužil totiž barevné pastelky jako ostatní děti, ale pouze pero. Barvy označoval počátečním písmenem, např. Ž pro žlutou. Jedním z možných výkladů je to, že by ho používání několika různých pastelek brzdilo

v řešení, když používal jenom pero, mohl postupovat rychleji. Tomu odpovídá i poměrně malá pečlivost zápisu řešení.

Ve třídě **1.B ve Fialové škole** řešily úlohy všichni přítomní žáci, tj. 21 žáků z 22, z nichž 3 dosáhli mimořádných výsledků 10 nebo 11 správně vyřešených úloh ze 12, přičemž jedním z nich byl i Jirka (11 správných odpovědí). Dianka vyřešila správně 4 úlohy z 5, Ninka 5 úloh ze 6, které řešila.

V **Modré škole** byla hra použita ve skupině 12 žáků z 1.–3. ročníku v rámci programu pro nadané žáky. Děti mohly řešit celkem 20 úloh se zvyšující se náročností. Bětko řešila 12 úloh, Liduška 10 úloh. Správně vyřešila Bětko 11 úloh, Liduška 9. Celkem 11 dětí vyřešilo 10 úloh, 6 dětí vyřešilo 18 úloh. Všechny 20 úloh zvládly vyřešit 4 děti. Všichni kromě jednoho žáka tedy vyřešili alespoň 10 úloh, což se žákům v ostatních třídách dařilo jen výjimečně. Na základě toho můžeme říct, že se potvrdilo, že tato hra je vhodná na rozvíjení nadání. Zároveň tím nechceme tvrdit, že každé nadané dítě musí mít zájem o tuto hru, jistou souvislost zde ale nacházíme.

Výsledky časných čtenářů jsou uvedeny v tabulce 14. V dalších dvou tabulkách (tabulka 15 a 16) najdeme přehled výsledků dětí z jednotlivých škol. Na obrázcích jsou řešení námi sledovaných časných čtenářů. Podíváme-li se na výsledky jednotlivých tříd a skupin dětí vyjádřené v procentech, vidíme, že počet dětí, které úspěšně vyřešily danou úlohu, klesá pod polovinu dětí nejdříve u úlohy č. 5, a to ve Žluté škole. V Bílé škole je to v obou třídách u úlohy č. 6, ve Fialové škole opět v obou třídách u úlohy č. 7 a ve skupině časných čtenářů až u úlohy č. 10. Skupina nadaných žáků v Modré škole řešila úlohy velmi úspěšně, nejméně žáků vyřešilo úlohu č. 12, přičemž to byl stále vysoký počet dětí – 75 %, což znamená, že jen 3 žáci z 9 tuto úlohu nevyřešili správně. Časní čtenáři tedy řešili úlohy s větší úspěšností ve větší míře než jejich spolužáci ve všech třídách, ale nejvyšší úspěšnost měla skupina nadaných žáků.

Tabulka 14

Hra Meta Forms – výsledky časných čtenářů (březen 2019)

| Jméno žáka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Výsledek |
|---------------------------|---|---|----------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----------|
| Adélka | - | - | + | + | + | + | - | 0 | + | - | 0 | 0 | 5/9 |
| Vojta | + | + | N ³ | + | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3/4 |
| Karlík | + | + | + | + | + | + | + | N | + | + | + | + | 11/12 |
| Jirka | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | N | 11/12 |
| Dianka | + | + | + | + | N | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4/5 |
| Ninka | + | + | + | + | + | N | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5/6 |
| Bětká | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | N | 11/12 |
| Liduška | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | 0 | 0 | 9/12 |
| Maruška | + | + | + | + | + | N | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5/6 |
| Kolik žáků úlohu vyřešilo | 8 | 8 | 8 | 9 | 7 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 1 | |

Vysvětlivky:

+ správně vyřešená úloha

- nesprávně vyřešená úloha

0 úloha nebyla řešena

N řešení nedokončeno

Tabulka 15

Výsledky ve třídách a ve skupině nadaných žáků v Modré škole (počet správně vyřešených úloh)

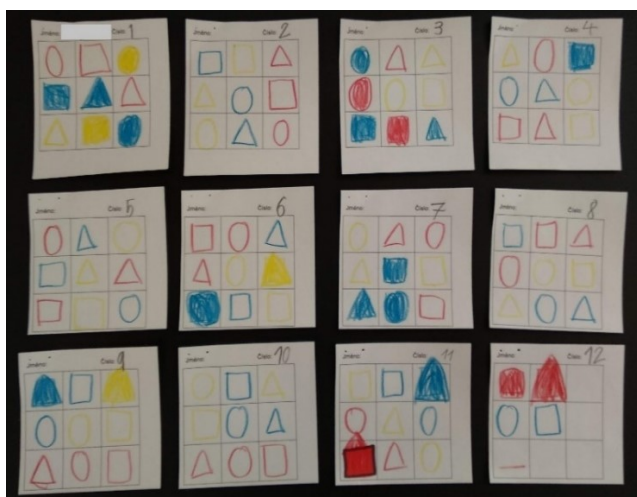
| Číslo úlohy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Třída/počet dětí | | | | | | | | | | | | |
| 1.třída/Žlutá/25 | 22 | 18 | 13 | 14 | 12 | 5 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1.A/Bílá/9 | 9 | 9 | 7 | 7 | 6 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 1.B/Bílá/7 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| 1.A/Fialová/20 | 19 | 20 | 20 | 20 | 18 | 12 | 8 | 7 | 5 | 1 | 1 | 1 |
| 1.B/Fialová/21 | 20 | 19 | 20 | 20 | 18 | 12 | 7 | 9 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| Nadaní/Modrá/12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 10 | 8 |
| Časní čtenáři/9 | 8 | 8 | 8 | 9 | 7 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 1 |

Tabulka 16

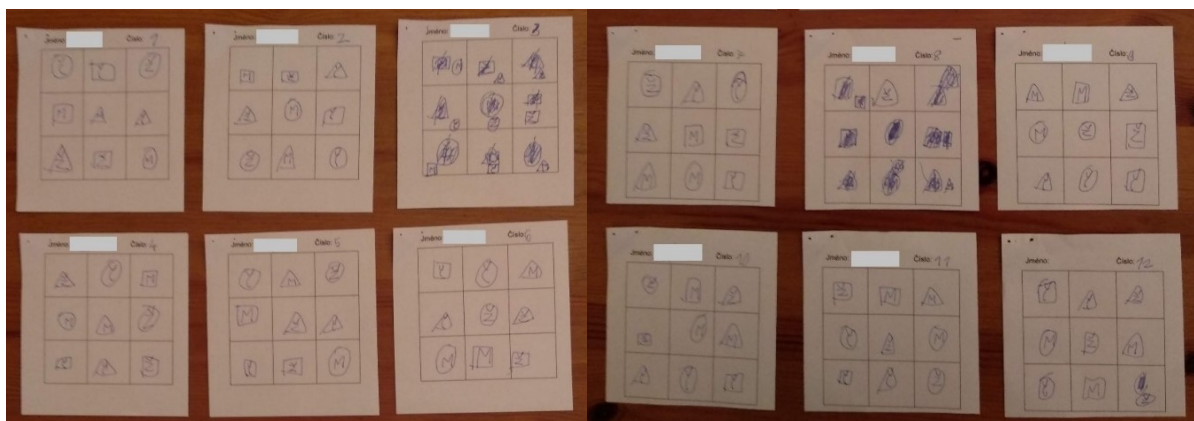
Výsledky ve třídách a ve skupině nadaných žáků v Modré škole (počet správně vyřešených úloh – údaje v procentech)

| Číslo úlohy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|
| Třída/škola/počet dětí | | | | | | | | | | | | |
| 1.třída/Žlutá/25 | 88 | 72 | 52 | 56 | 48 | 20 | 20 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1.A/Bílá/9 | 100 | 100 | 78 | 78 | 67 | 33 | 11 | 11 | 11 | 0 | 11 | 0 |
| 1.B/Bílá/7 | 86 | 86 | 100 | 100 | 86 | 43 | 29 | 14 | 43 | 14 | 29 | 14 |
| 1.A/Fialová/20 | 95 | 100 | 100 | 100 | 90 | 60 | 40 | 35 | 25 | 5 | 5 | 5 |
| 1.B/Fialová/21 | 95 | 90 | 95 | 95 | 86 | 57 | 33 | 43 | 19 | 14 | 5 | 0 |
| Nadaní/Modrá/12 | 100 | 100 | 100 | 92 | 100 | 100 | 92 | 92 | 92 | 92 | 83 | 75 |
| Časní čtenáři/9 | 89 | 89 | 89 | 100 | 78 | 56 | 44 | 22 | 56 | 44 | 33 | 11 |

Pro ilustraci, jak řešení dětí vypadalo, uvádíme na obrázku 27 ukázkou práce Jirky z 1.B v Modré škole, který vyřešil správně 11 úloh ze 12, poslední úlohu nedokončil. Stejný počet úloh vyřešil také Karlík, jehož řešení zde též uvádíme (obrázek 28). Jeho zápis řešení je méně přehledný, protože nepoužíval barvy.



Obrázek 27
Hra Meta Forms – Jirka (Fialová škola, 1.B, březen 2019)



Obrázek 28
Hra Meta Forms – Karlík (Fialová škola, 1.A, březen 2019)

10.7.3. Projevy nadání dětí pohledem rodičů

V rozhovorech se rodiče občas zmínili o projevech, které by mohly mít souvislost s nadáním. Vybíráme zde takové jejich výroky, jež zazněly v průběhu školního roku v některém z rozhovorů, jež jsme s rodiči vedli. Nejčastěji to bylo hned na začátku školního roku, kdy rodiče vyprávěli o dětství svého dítěte a o tom, jak se děti naučily číst. V souvislosti s tím se někdy zmínili také o dalších charakteristikách majících význam pro naše sledování vztahu časného čtenářství a nadání.

Veronika říká o svém synu **Vojtovi**: *On je trošku houba, že ve chvíli, kdy ho něco jako vyloženě zajímá, tak prostě nasává, dokud se dá.* Souvisí to též s Vojtovou zálibou v prohlížení

a čtení encyklopedií. Pokud Vojtu něco zaujme, je velmi vytrvalý a dané činnosti se vydrží věnovat delší dobu.

Karlík je také dítě, které je zvědavé a zajímá se o svět kolem sebe. Vyžaduje neustálou interakci s dospělými a např. při cestě autem chce počítat příklady nebo se pořádku na něco ptá. Zároveň má touhu učit se nové věci a chce si je dělat po svém. Jeho matka Klára říká: *S tím se narodil, že má tu touhu se to naučit, plus je to hlava dubová, takový já sám, prostě nechte mě. A co si myslím, že pro něj je ta svoboda, že on si to přečte sám, aniž by musel někoho prosit, ať mu to přečte, ať mu to vysvětlí.* Je zvědavý a zároveň neustále vyžaduje pozornost dospělých, protože od nich chce vysvětlovat věci, které ho zajímají. To, že umí sám číst, mu dává svobodu a možnost získávat informace samostatně nebo jen s malou pomocí rodičů. Klára byla neúnavnou zvědavostí svého syna vedena k pečlivému výběru základní školy, hledala školu, která mu bude schopná poskytnout potřebnou podporu a rozvoj jeho nadání a zájmů. Někdy kvůli tomu byla i terčem kritiky, že své dítě tlačí do výkonu, např. v diskusi na Facebooku, na což reagovala takto: *Já jsem tam i odepsala jedné paní, která se do mě strašně pustila, jsem jí psala, víte co, já bych byla nejradši, kdybych mohla sedět doma, hledět do zdi a nemuset odpovídat na tisíc pět set otázek za den.* Klára zde dává najevo, že péče o nadané nebo mimořádně nadané dítě může být pro rodiče někdy velice náročná.

Barbora říká o své dceři **Bětce**, že se naučila nejdříve psát a potom číst. Zájem o písmena jako projev nadání vidíme také u **Dianky**, o níž její matka říká: *Myslím, že písmenka byly hrozně brzo, jako že mě to překvapilo. A ta rychlost mě překvapila. A pak byla dlouhá, dlouhá mezera, nic.* U obou dívek byl zájem o písmena asi nejvýraznějším projevem, který bychom mohli spojit s nadáním.

Rodiče **Lidušky** dokonce zvažovali dřívější nástup do školy také vzhledem k Liduščině vytrvalosti a pečlivosti. Liduška je narozená v říjnu, takže by šla do školy v necelých šesti letech. Nakonec rodiče zvolili nástup do školy v běžném termínu, a to po konzultaci s psychologkou, o níž mluví Liduščina matka: *Psycholožka v poradně nám říkala, že nejde jen o to zvládnout první třídu, že by ji Liduška dala hned, ale že jde o celý život, kdy bude mezi vrstevníky vždy ta o rok mladší a ta menší, i co se týká fyzicky, unavitelnosti, výletů a výprav, že jí tím načasujeme urychlenější dospívání apod. Řekla nám, ať si to sami rozmyslíme.* Rodiče se nakonec rozhodli pro nástup své dcery do školy v běžném termínu. Ale protože viděli, že už před nástupem do 1. třídy dobře četla a měla i další znalosti a dovednosti přesahující běžnou úroveň předškoláka, navštívili znovu pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam bylo na začátku školního roku doporučeno zařazení Lidušky do programu pro nadané žáky, který

Modrá škola nabízí dětem na 1. stupni, a to v předmětu český jazyk. Již v podzimních měsících 1. třídy tak Liduška začala navštěvovat hodiny češtiny v rámci tohoto programu a zapojila se do skupinky dětí z 1.–3. ročníku. Díky tomu, že její čtenářské dovednosti byly již v této době značně rozvinuté, nedělala jí práce ve věkově smíšeném kolektivu problémy. Začlenění jí usnadnila i skutečnost, že do stejné skupiny chodí také její starší bratr. Liduška je jediným dítětem v našem výzkumu, které má nadání potvrzené pedagogicko-psychologickou poradnou.

Zvídavé dítě je také **Ninka**, která si ráda prohlíží encyklopedie, jednu dobu se hodně zajímala o vesmír. Její matka o tom říká: *To jsme dokonce koupili dalekohled, aby se mohla dívat, protože pořád ležela v knížkách o vesmíru, planety uměla ve třech letech, to byla úplně nadšená, ale teď je to takový, vždycky co děláme, to ji hrozně nadchne, ať jsou to zvířátka, ať je to kytička, ať je to technický.* Opět můžeme sledovat dlouhodobější zájem o to, co dítě zaujme, a soustředěnou pozornost, kterou je schopné a ochotné této věci věnovat. Navíc se u ní projevuje potřeba rozumět věcem, ale i situacím, v nichž se ocitá. Mluví o tom Nora: *Má problém s tím, když neví, jak věc je. Potřebuje vědět, co se stalo, tohle jí hrozně vadí, když neví, jak je jakoby ta skutečnost.* Popisovala situaci, kdy hrála s Ninkou slovní hru, a protože je někdo přerušil, chtěly pak pokračovat, ale nemohly se shodnout, kdo je na řadě. Ninka nechtěla hrát dál, dokud se to nevyjasní, bylo pro ni důležité, aby si přesně vzpomněla, jak to bylo, a aby se pokračovalo spravedlivě. Zároveň jí nevádí ve hře prohrávat, důležitá je spravedlnost.

Maminka **Jirky** vnímá u svého syna spíše celkový náskok před ostatními dětmi než zvláštní nadání v nějaké oblasti. Potvrzovaly jí to již učitelky v mateřské škole, což také ovlivnilo její výběr školy pro syna, snažila se vybrat školu, která bude náskok jejího syna respektovat a v ideálním případě i rozvíjet.

Podle Daniely byl u její dcery **Dianky** mimořádný časný zájem o písmena. Vzpomíná, že jí ještě nebyly asi dva roky, když se během několika dní naučila poznávat velká tiskací písmena: *A pak samozřejmě vůbec nečetla, ale ty písmenka poznávala bezpečně.* Před nástupem do školy se naučila číst i malá tiskací písmena a spojovat je do slov.

Maruška je odmalička zvídavá, asi i proto se naučila brzy číst, vždy ji zajímalo, co je kde napsané, ráda si četla různé nápisy. Má ráda hry, hraje ráda karty a učí se hrát šachy. Jinak jsou její zájmy a hry přiměřené věku, nadprůměrné je ale čtení s porozuměním a velký zájem o knihy.

Pohled rodičů dobře doplňuje naše zjištění o projevech nadání, která jsme získali díky dvěma použitým nástrojům – pozorovací škále IDENA (Hříbková et al., 2018) a deskové hře

Meta Forms. Velký zájem dětí o okolní svět, prohlížení a později i čtení encyklopedií, zájem o písmena a knihy, časté otázky a celková zvědavost, to vše můžeme považovat za projevy nadání. U některých dětí se objevuje i zájem o specifická témata, jako je např. vesmír nebo zvířata. Nejvíce o intelektuálních zájmech svého dítěte mluvila Klára, Nora a Jana. U jejich dětí se projevy nadání potvrdily také ve výsledcích pozorovací škály IDENA, u Karlíka a Jirky i v řešení úloh ze hry Meta Forms.

10.7.4. Projevy nadání u časných čtenářů – shrnutí

Pomocí několika metod jsme se pokusili stanovit odhad nadání u sledovaných časných čtenářů. Využili jsme pozorovací škálu IDENA, přičemž jsme otázky položili jak učitelům dětí, tak jejich rodičům. Za významné jsme považovali především otázky č. 6 (*Čtení /ve smyslu aktivity, nikoli školního předmětu/ patří k jeho oblíbeným činnostem*) a 24 (*Velmi těžce nese neúspěch*), jež jsou podle autorů této škály dobrým indikátorem nadání. Dále jsme dětem zadali úlohy podle logické deskové hry Meta Forms a sledovali jsme, kolik úloh se pokusily řešit a kolik z nich vyřešily správně. Brali jsme v úvahu také výsledek testu nadání z pedagogicko-psychologické poradny, který jsme měli k dispozici od rodičů Lidušky, jediného oficiálně identifikovaného nadaného dítěte ze sledované skupiny časných čtenářů. Tabulka 17 shrnuje všechny tyto získané údaje a poskytuje shrnující pohled na projevy nadání dětí.

Tabulka 17

Projevy nadání

| Jméno | IDENA č. 6 U/R | IDENA č. 24 U/R | IDENA-U percentil | IDENA-R percentil | Meta Forms | Indetifikace v PPP |
|---------|-------------------|--------------------|----------------------|----------------------|---------------|-----------------------|
| Maruška | 2/3 | 2/3 | 89 | 95 | 5/6 | – |
| Vojta | 3/1 | 3/3 | 92 | 96 | 3/4 | – |
| Adélka | 2/2 | 1/1 | 75 | 60 | 5/9 | – |
| Bětko | 2/3 | 2/2 | 47 | 59 | 11/12 | – |
| Liduška | 2/3 | 2/0 | 49 | 80 | 9/12 | + |
| Karlík | 3/2 | 2/3 | 98 | 99 | 11/12 | – |
| Dianka | 3/1 | 0/1 | 85 | 49 | 4/5 | – |
| Ninka | 3/2 | 1/1 | 87 | 90 | 5/6 | – |
| Jirka | 3/3 | 3/2 | 97 | 96 | 11/12 | – |

Vysvětlivky:

U = učitel, R = rodiče

Červeně jsou označeny hodnoty ukazující na nadání dítěte (percentil nad 85). Tučně jsou vyznačeny hodnoty percentilu od 90 výše, což ukazuje výraznější nadání.

Údaj u hry Meta Forms uvádí počet správně vyřešených úloh z celkového počtu úloh, které žák řešil.

Nejvýraznější projevy nadání byly identifikovány u Karlíka a Jirky, kteří dosahovali výborných výsledků ve hře Meta Forms a získali hodně bodů také v pozorovací škále jak od učitelů, tak od rodičů. Ti také v rozhovorech jejich nadání potvrzovali. Obě matky, Klára i Jana, se zmínily o tom, že jejich dítě mělo v předškolním věku tak pokročilé znalosti a dovednosti, že se zamýšlely nad otázkou, co budou dělat ve škole. Jana dokonce s tímto ohledem školu pro svého syna vybírala – aby se mu děti nesmály, že už umí číst, aby dostával potřebné podněty od učitelů apod. Podobně uvažovala i Klára a výběr školy pro Karlíka pro ni byl důležitý. U Marušky se nadání projevuje především v jazykové oblasti, naučila se sama číst a čte ráda. Její třídní učitel u ní pozoruje jazykové nadání. Maruška má však hodně zájmů přiměřených věku (např. hry a tanec), nevyhledává specifická témata jako Ninka, u níž se také potvrdily výraznější projevy nadání. Ninka je stejně jako Maruška především velká čtenářka, ale zajímá se také o vesmír nebo o přírodu. Podobně je na tom Vojta, u něhož jsou projevy nadání také výrazné. Pouze ve hře Meta Forms dosáhl spíše slabších výsledků, nadání se u něj ale projevuje také zájmem o specifická témata (např. vesmír) a četbou encyklopedií.

U některých dětí se projevuje nadání jak v jazykové oblasti, a to především časným čtenářstvím, tak v oblasti matematicko-logické. Je tomu tak právě u Karlíka, Jirky, Bětky a Lidušky. U Marušky a Ninky nejsou projevy matematicko-logického nadání tak výrazné, převažuje u nich zájem o čtení. Podle Nory je její dcera Ninka ve škole napřed právě díky čtení. U Vojty se nadání projevuje hlavně tím, že si rád čte, a to příběhy i encyklopedie. U Dianky a Adélky jsou nejvýraznějším projevem nadání pokročilé čtenářské dovednosti, v jiných oblastech nejsou projevy nadání příliš výrazné a nepotvrzují je ani výpovědi učitelů a rodičů v pozorovací škále. Adélka už od 1. třídy využívá čtení jako nástroj k získávání informací, vyhledává si, co ji zajímá. Podobně i Liduška využívá dovednosti čtení např. při vaření, kdy si vyhledává recepty v kuchařce. Liduška a Bětka získaly v této škále také spíše nižší hodnoty, přičemž u Lidušky je patrný rozdíl mezi tím, jak ji vidí rodiče a jak třídní učitelka. Zároveň je Liduška jediným dítětem, u něhož bylo nadání potvrzeno v pedagogicko-psychologické poradně, a to nadání v jazykové oblasti. Liduška však dosáhla dobrých výsledků i ve hře Meta Forms. Na počátku školní docházky však nemusejí být projevy nadání ještě příliš výrazné a mohou se ukázat až v pozdějších letech. Zároveň může být nadání nerovnoměrně rozloženo do různých oblastí a záleží i na podnětech, které děti dostávají a díky nimž se jejich nadání rozvíjí.

10.7.5. Časný čtenář identifikovaný jako nadané dítě v pololetí 2. třídy

10.7.5.1. Časný čtenář identifikovaný jako nadané dítě pohledem učitele

V této kapitole představíme pohled učitelů v pololetí 2. třídy na časně čtenáře, které jsme identifikovali jako nadané děti již v 1. třídě. Vybrali jsme děti, u nichž se v předchozí části výzkumu prokázaly nejvýraznější projevy nadání. Hlavním hlediskem výběru byl percentil nad 90 bodů jak v pohledu učitele, tak v pohledu rodičů v pozorovací škále IDENA (Hříbková et al., 2018). Takového výsledku dosáhl Karlík (percentil 99 z pohledu rodičů a 98 z pohledu své třídní učitelky), Jirka (96/97), Vojta (96/92), Maruška (99/89) a Ninka (90/87). Maruška už do této fáze výzkumu nebyla zahrnuta vzhledem ke změně školy.

V pololetí 2. třídy nás zajímalo, jak učitelé děti vnímají v rámci třídy jako čtenáře a jako žáka s nadáním. V této fázi výzkumu jsme sledovali už jen čtyři děti, a to Vojtu z Bílé školy, Ninku a Jirku ze třídy 1.B ve Fialové škole a Karlíka z 1.A v téže škole. V pololetí 2. třídy byl se všemi třemi učitelkami veden krátký polostrukturovaný rozhovor zaměřený na pokrok

časných čtenářů ve čtení a na projevy jejich nadání. Zároveň jsme měli možnost sledovat práci učitelek s dětmi.

Vojta

V pololetí 2. třídy vidí paní učitelka Sedmikráska svou třídu jako vysoce motivovanou, děti mají radost z učení, chodí do školy rády a jsou plné entuziasmu. Sedmikráska věří, že je to i jejím přístupem: *Je to obecně asi tím, že jsem od začátku respektovala tempo učení, rodičům metodicky vysvětlovala způsoby, jak žáky podporovat v domácí přípravě a zjednodušit jim těžkosti s prvotním učením spojené.* Sedmikráska vnímá, že ve třídě je řada dětí, které na začátku školní docházky číst neuměly, ale postupně dosáhly podobných výsledků jako Vojta. Někteří ho už v listopadu v 1. třídě předčili v hlasitém čtení rychlostí a čtením celých slov. Co se týká nadání, vnímá Sedmikráska Vojtu podobně jako ostatní děti ve třídě. Přišel do školy připraven, se znalostmi, které přesahovaly požadavky počátku 1. třídy. To mu dodávalo jistotu v době, kdy pocíťoval změny v rodině a mohl ve škole cítit pevnou půdu pod nohama. Jak říká Sedmikráska: *Cítit se jistý, mít jasně vymezené místo v nové sociální skupině, obzvlášť rád byl i vzorem pro ostatní. Bylo to všestranně pohodlné a příjemné pro jeho osobní pocit. Je totiž velmi ctižádostivý žák a mít náskok pro něj bylo pro začátek adaptace v novém školním prostředí důležité.* V pololetí 2. třídy se Vojta jeví jako šikovný, zejména v mluveném projevu a dramatizaci. V psaném projevu je spíš průměrný (v diktátech mívá 1–3 chyby, zejména v čárkách a háčcích). Jeho hlasité čtení je plynulé, někdy i s intonací. Na počátku školní docházky uměl číst, ale neovládal psací písmo, mírné grafomotorické potíže zpočátku zpomalily jeho bezproblémový rozběh. Vojta je navíc netrpělivý, podle maminky nebylo domácí trénování jednoduché. Nyní je tedy z pohledu paní učitelky úspěšným, ale nijak mimořádným žákem. Na jeho školní výsledky má vliv i jeho povaha – je netrpělivý a nerad dělá úkoly, které ho nebaví.

Ninka, Jirka a Karlík

Rozhovor s oběma učitelkami z Fialové školy byl veden najednou, mj. také proto, že během podzimu došlo z organizačních důvodů ve škole ke změně rozvrhu a Fialka od prosince začala učit prvouku nejen ve své třídě, ale i ve třídě paní učitelky Mateřídoušky. Zná tedy nejen své žáky, ale i žáky z druhé třídy v ročníku.

Karlík čte rychle a s porozuměním, ale potýká se s přednesem. Co se týká nadání, považují obě paní učitelky Karlíka jednoznačně za nadaného žáka. Mateřídouška ho učí český jazyk a matematiku, Fialka prvouku. Shodují se ale na tom, že má svoje hranice, na něž naráží. *Už naráží na ty hranice a je zajímavý pozorovat ty reakce, když se přiblížíme tomu, co mu nejde. Ale to jsme si spolu říkali, že on vlastně nebyl schopnej udělat krok za tu hranici a tohleto bych řekla, že už zvládnul,* říká Mateřídouška. Dlouho byl pro něj problém snažit se své hranice překonat, ale nyní se mu to už daří, to znamená, že se nevzdává, když narazí na něco, co mu nejde. Někdy je pro něj těžké vyřešit správně slovní úlohu, přestože porozumění textu má dobré, ale když je to ve spojení s číslem, je to pro něj těžké, i když počítá rychle a správně. Náročné je pro něj spojení početní úlohy s příběhem. Možná je to někdy i tím, že jsou slovní úlohy příliš jednoduché a Karlík v nich hledá něco složitějšího, jak říká Mateřídouška: *Mně přijde totiž, že někdy on si tu informaci tak zkomplikuje, že nevěří tomu jednoduchému sdělení. Že hledá něco skrytýho, co tam vlastně není.* Karlík má výborný všeobecný přehled, např. mu jde velmi dobře poznávání hodin. Jsou ale i oblasti, které nepatří mezi jeho nejsilnější stránky, např. příroda. Mateřídouška dodává: *Argumentačně je dost silnej. A na co má vyloženě talent, tak je najít výjimku. Ty použiješ nějaký pravidlo, můžeš ho i promyslet, ale prostě on ti ho shodí tou výjimkou, která ho napadne okamžitě.* Je hodně dobrý ve čtení a dokáže vytáhnout z textu informaci, kterou potřebuje.

Jirka čte rychle a dobře, se správnou intonací. Naráží na svoje hranice v plavání, to je asi jediná věc, která mu ve škole nejde úplně sama. Někdy špatně snáší neúspěch, těžce nese, když udělá chybu. Obě učitelky se shodují na tom, že Jirka *je bedna*. Má velký přehled a krásně vypráví. Když vypráví zážitky z prázdnin, mluví souvisle a poutavě a při vyprávění ukazuje na mapě místa, jež navštívil.

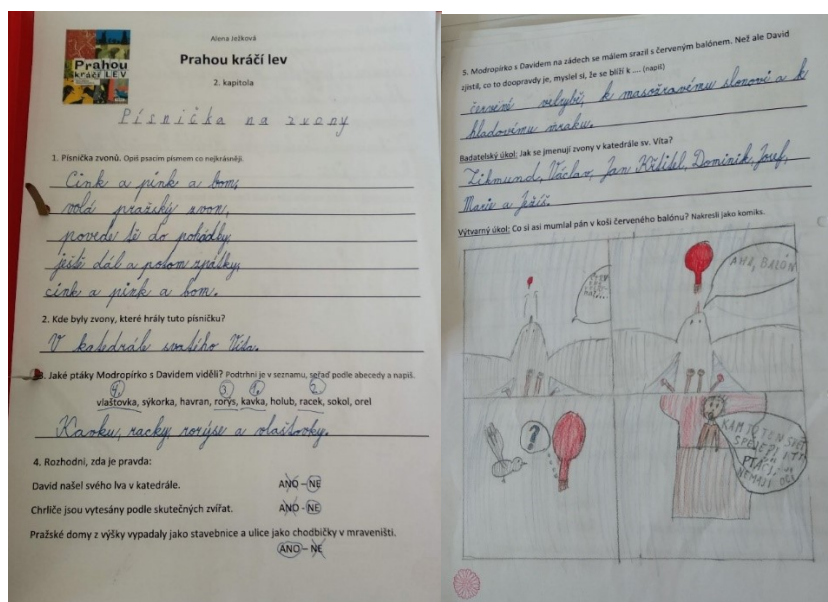
Ninka je rychlá a pečlivá, pracuje téměř bez chyb. Čte rychle a správně, dobře intonuje. Možná jediné, co je pro ni trochu náročnější, jsou logické úlohy. Je k sobě hodně kritická, má pocit, že vždycky může být ještě lepší.

Všechny tři děti stále patří ke zdatným čtenářům, i když jejich náskok se snižuje, ve třídě je řada dalších dětí, které se naučily číst velmi dobře a ve čtenářských dovednostech už se jim vyrovnají. Všichni tři jsou také výborní v přírodovědné části prvouky, mají dobrý přehled např. v poznávání zvířat. Karlík a Jirka mají vynikající vyjadřovací schopnosti a dobré logické myšlení. U všech se projevuje obtížné zvládnání neúspěchu, děti těžce nesou, když udělají v něčem chybu.

10.7.5.2. Inspirativní úkoly pro žáky v pololetí 2. třídy

U všech těchto dětí, jež jsme sledovali ve 2. třídě, se ukazuje, jak důležitá je pro rozvoj nadání podpora rodičů i učitelů a dostatek vhodných podnětů. Uvádíme zde proto několik ukázek úkolů z hodin českého jazyka.

Na obrázku 29 je uvedena ukázka **pracovních listů ke knize *Prahou kráčí lev*** od Aleny Ježkové²¹⁰. Tuto knížku čtou děti ve třídě 2.A a 2.B ve Fialové škole společně a pak vypracovávají úkoly v pracovních listech, někdy samostatně, někdy společně. Cílem této aktivity je rozvoj čtení s porozuměním a zároveň motivace ke čtení skrze poutavý příběh a těšení se na procházku historickou Prahou po stopách hrdinů knížky.



Obrázek 29

Ukázka z pracovních listů ke knize Aleny Ježkové *Prahou kráčí lev* (Ninka, 2.B, Fialová škola)

Obrázek 30 ukazuje, jak děti ve 2.B ve Fialové škole pracují se **zápisem četby** během pravidelné **čtenářské dílny**. Knížky čtou samostatně, po přečtení vyplňují pracovní list nazvaný *Dílno čtení – záznam o knize*.

²¹⁰ Ježková, A. (2008). *Prahou kráčí lev*. Praha: Práh. Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/prahou-kraci-lev-16525>

DÍLNA ČTENÍ
záznam o knize

Jméno žáka: _____

Název knihy: Malá balíska

autor
Jméno autora: Dorothy Burillová

Knihu ilustroval: Dorothy Burillová

Knihu má 87 stran.

Označ důvod, proč sis vybral/a právě tuto knihu:

a) ... někdo mi ji doporučil (kdo?) Lara

b) ... líbil se mi obal knihy

c) ... má hezké ilustrace

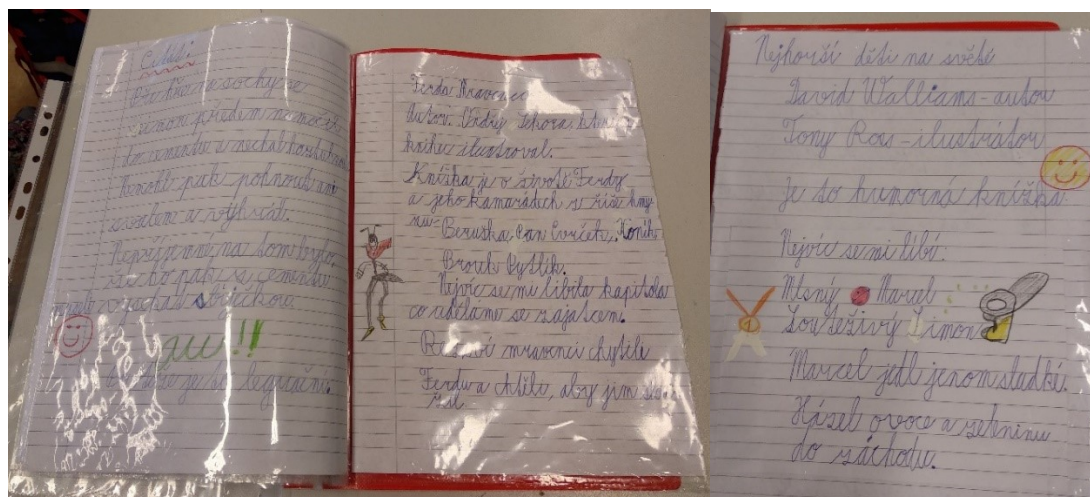
d) ... jiný důvod (jaký?) _____

Datum, kdy jsem začal/a knihu číst: _____

Knihu jsem dočetl dne: _____

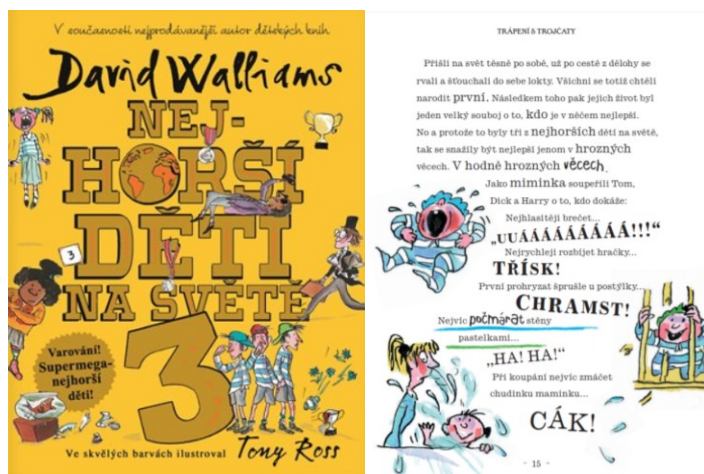
Obrázek 30
Pracovní list Dílna čtení – záznam o knize (Ninka, Fialová škola, 2.B – březen 2019)

Ve třídě 2.A ve Fialové škole děti také zapisují své dojmy ze samostatné četby, ale nepoužívají pracovní list, píší na volný list papíru. Ukázkou takového zápisu uvádí obrázek 31. Je to **kulturní deník** Karlíka ze 2.A. V den, kdy vznikla tato fotografie (5. 12. 2019), četl Karlík při čtenářské dílně knížku *Nejhorší děti na světě* od Davida Walliamse²¹¹, což je kniha o 288 stranách určená už pro zdatnější čtenáře, a to jak graficky, tak obsahově (viz obrázek 32).



Obrázek 31
Ukázka záznamu z četby (Karlík, Fialová škola, 2.A, prosinec 2019)

²¹¹ Walliams, D. (2019). *Nejhorší děti na světě 3*. Praha: Argo.
Dostupné z <https://www.databazeknih.cz/knihy/nejhorsi-deti-na-svete-nejhorsi-deti-na-svete-3-411597>



Obrázek 32²¹²
David Walliams: Nehorší děti na světě 3. Obálka knihy a ukázka

Paní učitelka Mateřídouška dává dětem podrobné pokyny, jak vést zápisy o čtení. Tyto informace mají děti založené v deskách se záznamy četby, aby je měly neustále k dispozici. Zde si je mohou přečíst i rodiče. Mateřídouška zde zdůrazňuje **význam prezentace vlastní četby**, jež je nedílnou součástí hodnocení práce žáka v českém jazyce. Zahrnuje především vedení kulturního deníku, kam žáci zapisují přečtené knihy (povinně pět knih ze seznamu svých přečtených knih zpracují jako zápis do deníku) i své další zážitky (návštěvy divadel, výstav a další zajímavosti podle vlastní volby). Zápisy mohou děti doplnit ilustracemi, případně nalepit vstupenky z představení, fotografie z výletu apod. Kromě zápisů v kulturním deníku žáci prezentují každé pololetí jednu knihu před třídou podle zadaných kritérií. Paní učitelka adresuje pokyny k prezentaci četby nejen dětem, ale i rodičům, k nimž se obrací těmito slovy: *Kulturní deník se postupně stává vizitkou vztahu žáka k čtenářství – měl by působit esteticky; žák by do něj měl ideálně zapisovat rád a rád ho představit ostatním. Prosím, pokusme se citlivým způsobem děti vést i k tomuto cíli.* Mateřídouška vnímá jako velmi důležitou spolupráci s rodiči mj. právě v otázce motivace dětí ke čtení. Proto také děti ve 2. třídě mohou číst knížku vlastním tempem, potichu, samy nebo společně s někým z rodiny, mohou i někomu předčítat.

V listopadu 2019 (2. třída) jsme během hodiny čtení měli možnost sledovat prezentaci přečtené knížky dvou žáků. Měli svou prezentaci připravenou, postupovali podle předem známých kritérií. Ostatní děti měly za úkol posoudit, jak se jim splnění úkolu podařilo. Každý si vzal jeden barevný papír, na němž byla uvedena jedna oblast, na niž se mají během

²¹² Zdroj obrázku Knihkupectví Kosmas – dostupné z <https://www.kosmas.cz/knihy/259451/nejhors-i-deti-na-svete-3/#pos=148.8000030517578>

spolužákovy prezentace zaměřit, např. mluvil z paměti nahlas a zřetelně, představil autora a ilustrátora knihy, stručně pověděl, o čem kniha je aj. Na tento list pak měly děti zapsat své hodnocení, některé z nich ho pak nahlas před třídou přečetly. Paní učitelka hodnocení dětí shrnula a doplnila, proběhlo také sebehodnocení žáka, který představil přečtenou knihu.

Mateřidouška tímto způsobem vede děti nejen k samotné četbě, ale také k přemýšlení o přečtených knihách, učí je promýšlet a zapisovat vlastní dojmy z četby a představit je před třídou. Vede žáky jak ke vzájemnému hodnocení, tak k sebehodnocení. Žáci s pokročilejšími čtenářskými dovednostmi nebo ti, kdo čtou s radostí a přečtou více knih, než je ve škole požadováno, mají možnost zapisovat do kulturního deníku všechny přečtené knihy a psát podrobnější záznamy.

11. Závěry výzkumu a diskuse

Na počátku výzkumu jsme si položili několik výzkumných otázek, na něž jsme hledali odpověď pomocí různých výzkumných metod. Pro vyhledání respondentů – časných čtenářů na počátku školní docházky – jsme použili vlastní metodu, skupinovou aktivitu realizovanou v 1. třídách, jak bylo uvedeno výše. S respondenty, především s dětmi – časnými čtenáři a jejich rodiči a učiteli, jsme vedli strukturované a polostrukturované rozhovory. Takto zjištěná data jsme průběžně doplňovali pozorováním a analýzou dokumentů. Aby byla zajištěna triangulace dat, provedli jsme také diagnostické zkoušky čtení a v neposlední řadě jsme využili ještě několik dalších, méně častých metod. Byla to jednak posuzovací škála ze screeningové baterie IDENA (Hříbková et al., 2018) určená k identifikaci nadaných dětí, jednak desková hra Meta Forms, již jsme využili se stejným záměrem. Všechna získaná data jsme představili v kapitole *Výsledky výzkumného šetření*. Nyní je shrneme formou odpovědí na stanovené výzkumné otázky.

11.1. Zodpovězení výzkumných otázek a diskuse

1. Jak se rozvíjí počáteční čtenářská gramotnost dětí, které přicházejí do školy se znalostí čtení?

Na počátku výzkumu jsme vybrali devět dětí, které splňovaly předem daná kritéria pro časné čtenářství. Tyto děti jsme pak během prvního roku jejich školní docházky sledovali při

hodinách čtení ve škole. Sledovali jsme, jaké dostávají tyto děti úkoly, jak se rozvíjejí jejich čtenářské dovednosti, jaké čtou knížky. Zjistili jsme, že některé děti měly možnost pracovat ve skupinách podle dosažených čtenářských dovedností, některé měly více příležitostí k samostatné práci, ke čtení vlastní knížky apod. Jiné děti ale většinu času pracovaly společně se třídou a četly stejné texty jako jejich spolužáci, kteří se teprve začínali učit číst. Pokud měli tito žáci zadanou práci dříve hotovou, mohli si číst knížku ze třídní knihovničky nebo knížku, přinesenou z domova. Některé děti práce se třídou bavila, ale pro některé to znamenalo čekat, až se ostatní naučí to, co ony už umějí.

Největší pozornost rozdílné úrovni čtenářských dovedností byla věnována dětem ve Fialové škole, kde byli žáci rozděleni na začátku 1. třídy do tří skupin a dostávali různě náročné úkoly. Učitelky průběžně vyhodnocovaly, jak děti pracují, a od listopadu už pracovaly jen se dvěma skupinami. Protože pro výuku čtení využily genetickou metodu, děti byly již v prosinci schopné číst souvislé texty psané velkými tiskacími písmeny a třída mohla pracovat společně. Stále častěji byly zařazovány úkoly pro celou třídu, některé úkoly ale zůstávaly diferencované.

Na konci 1. třídy byla ve všech šesti sledovaných třídách realizovaná diagnostická zkouška čtení, jejímž cílem bylo porovnat úroveň dosažených čtenářských dovedností u časných čtenářů a ostatních dětí ve třídách. Výsledky ukázaly, že se řada dětí, které na počátku školního roku číst neuměly, naučila během několika měsíců číst velmi dobře. Časní čtenáři nebyli jediní, kdo dosáhli v této zkoušce nejlepších výsledků. Pouze dva z nich splnili všechny úkoly bezchybně, většina z nich měla jednu chybu. Ve čtyřech třídách se počet dětí, které splnily všechny úkoly bez chyby, pohyboval v rozmezí 2–5 žáků. Výjimkou byla třída 1.A ve Fialové škole, kde bylo žáků s bezchybnými výsledky jedenáct, a 1.A v Bílé škole, kde nebyl žádný. Celkově byly výsledky dobré a prokázaly, že děti jsou schopné přečíst s porozuměním přiměřeně dlouhý text a na základě toho splnit několik úkolů. Zároveň se však ukázalo, že úroveň čtenářských dovedností sledovaných časných čtenářů je v podstatě stejná jako u jejich spolužáků ve třídě, pokud ji testujeme právě tímto diagnostickým nástrojem. Je však možné, že dosahují nadprůměrných výsledků v oblastech, jež nejsou tímto způsobem zjistitelné. Zde se tedy otvírá prostor pro další výzkum a pro ověření úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti těchto dětí jiným způsobem.

Přibližně v pololetí 2. třídy byla provedena další zkouška čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005). Prováděly ji učitelky v obou školách (Bílé a Fialové), jež jsme v tomto období sledovali. Všichni zadanou zkoušku splnili úspěšně, ale s různou mírou správnosti, lišila se i rychlost čtení. Potvrdily se závěry z konce 1. třídy, kdy byla ve všech

třídách provedena první diagnostická zkouška čtení. Časní čtenáři se zařadili mezi ostatní úspěšné žáky své třídy a dosahovali výborných, avšak ne vždy nejlepších výsledků. Pracují rychle a téměř bezchybně. Úroveň jejich čtenářských dovedností je učitelkami hodnocena stále jako velmi dobrá, ale již nejsou považováni za žáky, kteří by ve čtenářských dovednostech převyšovali své spolužáky. Výraznější projev vyspělejší čtenářské gramotnosti jsme zaznamenali u Karlíka, o němž jeho učitelka Mateřidouška uvedla, že je hodně dobrý ve čtení a dokáže vytáhnout z textu potřebnou informaci.

Tento výzkum se pokusil upozornit na témata související s časným čtenářstvím, jemuž v České republice nebyla dosud věnována velká pozornost. Pouze Matějček v 90. letech 20. století (1995, 1997, 1999) a v současné době Seidlová Málková (2017) zpracovali toto téma v českém kontextu. Náš výzkum nastínil témata, jež by se mohla stát východiskem dalšího zkoumání. Hned na počátku jsme narazili na otázku, jak vyhledat časné čtenáře na počátku školní docházky. Skupinová aktivita, již jsme za tímto účelem připravili a vyzkoušeli, může být využita i pro případné další výzkumy. Umožňuje vytipovat během jedné vyučovací hodiny ve třídě děti, které přečtou krátký text s porozuměním. To považujeme za velký přínos našeho výzkumu. Nevýhodou je skutečnost, že bylo potřeba z praktických důvodů vyhledat nejprve učitele, kteří budou ochotni se zapojit do výzkumu trvajícím celý školní rok, a teprve pak v jejich třídách hledat časné čtenáře. Vzhledem k tomu sice děti, jež jsme identifikovali jako časné čtenáře, uměly číst již před vstupem do školy, ale jen jeden z nich byl časný čtenář v užším slova smyslu, tj. naučil se číst ve věku kolem čtyř let. Z hlediska výzkumu by byl lepší opačný přístup, tj. vyhledat nejprve časné čtenáře a pak je sledovat během 1. ročníku.

Bylo by možné sledovat úplný počátek osvojování čtenářských dovedností. Výzkumy by se mohly zaměřit na sledování dětí od raného věku a sledovat, jakým způsobem se učí číst, v jakém věku začínají poznávat písmena a kdy je začnou spojovat do slabik nebo slov, případně v jakém pořadí si jednotlivá písmena osvojují. Z praktického hlediska je pro výzkumníky obtížné zachytit u dětí úplné počátky čtení ve velmi nízkém věku, proto by mohlo být vyhledávání časných čtenářů zaměřeno na děti v mateřských školách, s nimiž by bylo možné navázat dlouhodobější spolupráci, stejně jako pak se základními školami a s rodinou dítěte.

2. Jaké jsou vhodné aktivity pro časné čtenáře v 1. ročníku základní školy? Jak udržet jejich motivaci?

Během roku a půl, kdy jsme měli možnost pozorovat práci učitelů a jejich žáků v hodinách českého jazyka v 1. a 2. ročníku, jsme se zaměřili na to, jaké metody a formy práce tyto učitelé používají a jaké materiály a texty ke čtení dětem nabízejí.

Vliv učitelů, kteří jsou připraveni respektovat a rozvíjet pokročilé čtenářské dovednosti dítěte již na počátku školní docházky, je nezanedbatelný. Ukazuje se však, že většina z nich stále hledá nejvhodnější formy podpory časných čtenářů a způsob, jak co nejlépe zorganizovat práci ve třídě, v níž jsou mezi dětmi velké rozdíly ve schopnostech, dovednostech i znalostech, a to právě na počátku školní docházky, kdy do školy přicházejí jak časní čtenáři, tak děti, které se teprve učí poznávat písmena nebo s učením mají obtíže. Několik učitelů mělo ve třídě i žáky s odlišným mateřským jazykem, s nimiž museli individuálně pracovat.

Všichni sledovaní učitelé používali pro výuku čtení učebnice a pracovní sešity, ale doplňovali je různými dalšími materiály – pracovními listy, hrami a knížkami ke čtení podle aktuální potřeby. Někteří z nich zadávali žákům různé úkoly podle úrovně jejich čtenářských dovedností, ale většinou tyto rozdíly řešili nabídkou čtení knížky podle vlastního výběru. Zejména paní učitelky Mateřidouška a Kopretina využívaly často interaktivní tabuli, na níž promítaly dětem zadání úkolů, motivační obrázky i stránky z učebnice, aby se děti lépe orientovaly v textu. Mateřidouška a Fialka pravidelně zařazovaly skupinovou práci, kde již od počátku 1. třídy mohli časní čtenáři využít své čtenářské dovednosti, např. při přečtení zadání úkolů ostatním spolužákům.

Mezi sledovanými učiteli bychom mohli vysledovat dva základní přístupy k žákům. První skupina provádí vnitřní diferenciaci a víc reaguje na potřeby dětí. Nejvýraznějším příkladem takových učitelek je Mateřidouška a Fialka z Fialové školy, které děti rozdělily do skupin podle dosažených čtenářských dovedností a každé skupině zadávaly jiné úkoly. Druhý přístup bychom mohli charakterizovat jako „práce navíc“ nebo „práce pro rychlíky“. Učitelé zadávají všem žákům stejnou práci a mají připravené úlohy pro děti, které pracují rychle a jsou se zadanou prací hotové dříve než ostatní. Mohou pak pracovat na dalších úkolech, případně si číst. Riziko tohoto přístupu spočívá podle našeho názoru v tom, že se může stát, že dítě dostává jen více úkolů stejného typu, ne úkoly přiměřené svým znalostem a dovednostem.

Mezi přínosné a inspirativní aktivity patřilo využívání publikace *Čteme s porozuměním každý den* (Liscinsky & Šafránková, 2014) využívané ve Fialové škole pro čtení s

porozuměním. Jednostránkové pracovní listy jsou zpracovány přehledně a strukturovaně, takže se v nich děti dobře orientovaly. Texty byly vhodně zvoleny vzhledem k věku žáků a vedly je k promyšlené práci s textem.

Pro děti byly motivující různé křížovky a hádanky. Paní učitelka Kopretina zároveň umožnila dětem přinášet do školy vlastní osmisměrky a křížovky, které pak řešili ostatní i ona sama. Tyto aktivity si oblíbila Adélka z Bílé školy, nosila vlastní úkoly pro spolužáky do školy pravidelně. To, že úkoly řešila i její paní učitelka, pro ni bylo velmi motivující. Ukazuje se, že jakákoli aktivita, jež podporuje aktivní zapojení žáků s využitím jejich osobních zájmů, je přínosná pro ně samotné i pro ostatní. Ve Fialové škole se to ukázalo na psaní čtenářských a kulturních deníků, které děti zpracovávaly a doplňovaly ilustracemi a fotografiemi, a pak mohly své zápisy představit ostatním dětem ve třídě.

Motivující byla společná návštěva knihovny, a to jak se speciálním programem zaměřeným na nějaké téma, tak „pouze“ s možností vypůjčit si knížku. Pro děti bylo významné i to, že dostaly svůj vlastní čtenářský průkaz. Kromě toho některé děti chodí do knihovny i s rodiči a s půjčováním knížek tak mají více zkušeností. Možná je i spolupráce učitele se školní knihovnou, což jsme výrazněji zaznamenali ve Fialové škole. Děti si půjčují knížky rády, i když mají většinou dostatek knih i doma a dostávají je pravidelně jako dárek.

Za důležité považujeme umístění alespoň malé knihovničky přímo ve třídě. Pokud taková knihovna ve třídě byla, děti si mohly knížky prohlížet o přestávce, mohly si tam půjčit knížku, pokud už byly hotové se zadanou prací a žádnou knížku s sebou neměly, případně si mohly půjčit knížku v rámci dílny čtení. Inspirativní byl *Knihotoč* ve třídě paní učitelky Fialky, přehledný seznam výpůjček a pořadník na knížky k zapůjčení. Děti si knížky mohou půjčovat i navzájem a zapsat je na tento seznam.

Ve všech třídách se jako velmi přínosné potvrdilo přinášení vlastních knih do školy a jejich představení spolužákům. Zejména na počátku školního roku bylo pro děti motivující, když někdo předčítal z knížky přinesené z domova. Děti se navzájem inspirovaly, jakou knížku by si mohly přečíst. U pana učitele Petrklíče jsme zaznamenali velkou podporu všech dětí. I ti, kdo se teprve učili poznávat písmena, si mohli přinést knížku a ostatním třeba jen ukázat obrázky nebo vyprávět děj knihy, kterou jim četli rodiče. Zapojit se tak mohli všichni a mohli sdílet svou radost ze čtení. Bylo to přínosné zejména pro děti, pro něž bylo čtení obtížné. Motivovalo to ale i pokročilejší čtenáře, kteří tak získávali tipy na další knížky ke čtení.

Domníváme se, že vhodné aktivity pro časně čtenáře na počátku školní docházky jsou takové, které vycházejí z potřeb a zájmů dítěte a rozvíjejí jejich aktuální znalosti a dovednosti. Aktivity, jež se zdají být zajímavé a motivující, takové být vůbec nemusejí, pokud neodpovídají potřebám dítěte. Proto je podle našeho názoru důležité zohledňovat dovednosti dětí a na základě toho jim nabízet úkoly a texty ke čtení (vhodné jak tematicky, tak náročností), a to jak ve škole, tak doma. Vhodné je podporovat aktivitu dítěte a využívat jeho nápady.

V příloze 27 uvádíme seznam materiálů (učebnic, souborů pracovních listů, internetových odkazů aj.), které jsme během výzkumu viděli používat jednotlivé učitele. Mohly by být inspirací těm, kteří hledají vhodné inspirační zdroje pro svou práci v 1. ročníku základní školy.

Zároveň uvádíme seznam knížek (příloha 28), jež děti ze sledovaných tříd četly na konci 1. třídy. Při své poslední návštěvě v každé 1. třídě v červnu 2019 jsme požádali všechny děti, aby napsaly, jakou knížku právě čtou. Všechny děti nějakou knížku rozečtenou měly. Vzniklý seznam může posloužit jako inspirace, co mohou děti daného věku a pokročilosti čtenářských dovedností číst. Některé tituly se v seznamech opakovaly, objevovaly se jak tradiční dětské knihy, tak novější tituly. Rozbor těchto knih by mohl být předmětem samostatného výzkumu z hlediska náročnosti textu a jeho přiměřenosti věku žáků, z hlediska témat, autorů apod.

3. Jak a kdy se tyto děti naučily číst? Naučily se to samy, nebo je to někdo naučil?

Děti si znalost písmen osvojovaly různými postupy, jež můžeme rozdělit do tří skupin – nápisy, abecední knížky, přímé seznámení s písmeny. Tři děti se ptaly na nápisy ve svém okolí, další tři děti si prohlížely obrázkové knížky s abecedou a naučily se názvy písmen stejně jako např. názvy zvířat nebo věcí, dvě další se zajímaly přímo o písmena, např. na dřevěné tabulce s písmeny. Pouze u Lidušky se nepodařilo zjistit, jak se naučila číst. Sama mluví o slabikáři, podle něhož ji učila číst maminka. Ta její slova potvrzuje, ale uvádí, že ji podle slabikáře učila číst pouze malá písmena, když zjistila, že Liduška umí přečíst velká písmena. Předpokládá, že se to naučila, když sledovala, jak se v 1. třídě učí číst její starší bratr. Významný vliv staršího sourozence se prokázal také u Marušky a Bětky.

Všichni rodiče své děti ve čtení podporovali, dávali jim přiměřeně náročné texty, často komiksy psané velkými tiskacími písmeny, nabízeli jim abecední knížky apod., ale u všech můžeme říci, že se děti naučily číst samy. Jedinou výjimkou byla Liduška, kterou maminka

cíleně naučila číst malá tiskací písmena podle slabikáře. Ostatní rodiče se několikrát zmínili o tom, že nechtějí své děti učit číst, i když o to děti projevují zájem, protože mají obavu, co budou dělat po nástupu do školy. Pouze Lada věřila, že její dcera dostane ve škole potřebnou podporu, i když už bude umět číst i malá písmena.

Určitý vliv měla mateřská škola, a to u dětí, které navštěvovaly takovou mateřskou školu, jež cíleně pracovala s písmeny. Byla to Montessori školka, již navštěvoval Jirka, a mateřská škola v Belgii, kam chodila od tří let Bětka.

U všech devíti časných čtenářů se potvrdily závěry, k nimž došel ve svých výzkumech Matějček (1997). Děti nejprve poznávají písmena a až za delší dobu je začínají spojovat do slov a začínají opravdu číst. Nejranější časový údaj v našem výzkumu uvedla Nora. Byl to věk devíti měsíců, kdy Ninka poznala první písmeno. Bylo to stejné písmeno (B), o němž se zmiňuje i Matějček (1997). S jeho závěry se shodujeme i v otázce věku, kdy se děti začínají zajímat o písmena a učí se je poznávat. Je to věk kolem dvou let. Spojování písmen do slov a „skutečné“ čtení následuje až s časovou prodlevou, a to po dosažení věku tři a půl roku, většinou ve čtyřech letech. V tomto věku se naučil číst Jirka, ostatní děti většinou kolem pěti let, některé až v šesti letech nedlouho před zahájením školní docházky. Tyto děti bychom asi ve shodě s Matějčkem neoznačili za skutečně časné čtenáře. Jediným opravdu časným čtenářem, jak je definoval Matějček (1997), by tak byl Jirka.

Závěrem můžeme říci, že většina dětí se naučila číst sama s velkou podporou rodičů, kteří odpovídali na jejich otázky, poskytovali jim knížky ke čtení a četli si se svými dětmi.

4. Jaké je rodinné zázemí časných čtenářů?

Vliv rodinného zázemí se prokázal jako velmi významný. Rodiče, kteří svým dětem předčítají, prohlížejí si s nimi knížky, poskytují jim podnětné hry a hračky, odpovídají na jejich otázky a rozvíjejí jejich zájmy, věnují dětem dostatek času, to vše se ukazuje jako pozitivní pro rozvoj čtenářství dítěte, ale i pro celkový rozvoj jeho osobnosti. Pečující rodiče často zvažují výběr školy pro své dítě, pokud se rozhodnou pro spádovou školu, je to většinou až po pečlivém zvážení různých možností. To může být dáno i tím, že všichni účastníci našeho výzkumu pocházejí z Prahy, kde je volba školy poměrně snadná, i kdyby rodiče volili jen školy v blízkosti bydliště. Řada rodičů je ale ochotná děti do školy vozit i na vzdálenější místo (v našem

výzkumném vzorku je to Jana, která vozí syna do školy každý den 30 kilometrů, a několik dalších rodin do školy také dojíždí).

Vliv prarodičů se prokázal jen částečně, v podstatě jen u rodin, kde někdo z prarodičů žije ve společné domácnosti (tak tomu bylo v rodině Karlíka a Lidušky), případně tam, kde prarodiče dítě pravidelně hlídají. V takovém případě je běžné společné čtení babičky s vnoučaty, zprvu předčítá babička dětem, později, když se dítě naučí číst, je tomu i naopak. Některé děti předčítají svým mladším sourozencům (Bětka, Liduška), jiné naopak rozvíjejí své čtenářské dovednosti díky staršímu sourozenci (Maruška, Liduška, Bětka, Adélka). V rodinách, kde dítě sourozence buď nemá, nebo je sourozenec výrazně mladší (Vojta, Karlík, Jirka, Ninka, Dianka), jsou čtenářským vzorem dítěti rodiče. V rodinách, kde je starší i mladší sourozenec (Liduška, Bětka, Adélka) se čtenářství předává mezi sourozenci postupně ze starších na mladší.

Čtení považují rodiče i učitelé za důležité pro život, a to z mnoha důvodů. Nejčastěji uvádějí význam čtení pro rozvoj slovní zásoby a pro lepší vyjadřování ústní i písemnou formou. Pokud dětem někdo předčítá nebo pokud poslouchají audioknihy, získávají tak také vzory pro správný přednes a intonaci. V neposlední řadě dává čtení dětem i dospělým nadhled a posiluje vzájemný vztah rodičů a dětí. U dospělých se projevuje i zkušenost z vlastního dětství. Pokud mají pozitivní vzpomínky na to, jak jim někdo v dětství předčítal, chtějí stejnou zkušenost předat i svým dětem. Zmiňují se také obecněji o tom, že je dobré, aby dospělí byli dětem vzory ve čtení, aby děti své rodiče viděly si číst.

Většina výzkumů věnujících se časnému čtenářství se zmiňuje o zásadním vlivu rodiny. Dokládají, že rodinné zázemí má na čtenářství dětí výrazný vliv (Benito & Moro, 1999; Cobb, 2014; Laznibatová, 2007; Matějček, 1997, 1999; Shaughnessy et al., 1994 aj.). Časní čtenáři pocházejí v naprosté většině z rodin, kde je čtení považováno za důležité, rodiče dětem předčítají, prohlížejí si s nimi od raného věku obrázkové knížky, poskytují jim podnětné prostředí, povídají si s nimi o tom, co četli apod. Také v našem výzkumném vzorku se vliv rodiny opakovaně potvrdil. Pro tyto rodiče je čtení důležitou součástí života, většina z nich sama uvádí čtení jako oblíbený způsob trávení volného času, někteří z nich byli sami nadšenými dětskými čtenáři nebo i časnými čtenáři.

5. Jaká je souvislost časného čtení a rozumového nadání dítěte?

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že časně čtenářství je často spojeno s různými projevy nadání dítěte. Ač mohou být tyto projevy u jednotlivých dětí odlišné, souvislost časného čtenářství s pokročilými intelektovými schopnostmi byla u většiny sledovaných dětí prokázána. U všech dětí jsme sledovali projevy nadání z pohledu učitelů i rodičů, ale zároveň jsme se je pokusili popsat ještě pomocí netradičního nástroje – deskové hry Meta Forms. Obraz nadání dítěte je tedy složen z výsledků pozorovací škály IDENA (Hříbková et al., 2018) získaných od rodičů a učitelů a z výsledků dítěte v úkolech ze hry Meta Forms doplněných o výpovědi rodičů a učitelů v rozhovorech.

Rodiče a učitelé odpovídali na stejné otázky ze screeningové baterie IDENA (Hříbková et al., 2018). Ve většině případů byl jejich pohled na nadání dítěte podobný, v šesti případech nebyl rozdíl percentilů vyšší než deset. Bylo to v případě Bětky, Marušky, Vojty, Ninky, Karlíka a Jirky. Karlík a Jirka dosáhli nevyšších výsledků (percentil 97–99) a pohled rodičů a učitelů se v podstatě nelišil. Ti také v rozhovorech nadání obou chlapců potvrzovali. Adélka a Dianka získaly výrazně vyšší hodnocení od učitelů, zatímco Liduška byla jediným dítětem z našeho výzkumného vzorku, kde projevy nadání vnímali více rodiče než učitel (percentil 49/80). Rozdíl percentilů u Dianky byl ještě o něco větší (85/49), přičemž ji lépe hodnotila učitelka oproti rodičům. Podle výsledků pozorovací škály se nadání potvrdilo u několika dětí. Byla to Maruška, Vojta, Karlík, Ninka, Karlík a Jirka, u nichž byl percentil vyšší než 80 jak z pohledu rodiče, tak i učitele.

Z výsledků hry Meta Forms můžeme na mimořádné nadání usuzovat u Karlíka a Jirky, již dosáhli výsledku jedenáct správných výsledků u dvanácti řešených úloh. Velmi dobrého výsledku dosáhla také Liduška (9/12), u ostatních byly výsledky spíše průměrné.

Vyjdeme-li z výpovědí rodičů a učitelů v rozhovorech, docházíme k závěru, že souvislost mezi časným čtenářstvím a nadáním se potvrdila u několika dětí. Nejvýraznější projevy nadání byly identifikovány u Karlíka a Jirky, u Marušky se projevilo především jazykové nadání, u Ninky nadání zaměřené spíše na znalosti z různých oborů, které získává četbou encyklopedií podobně jako Vojta.

U některých dětí se projevuje nadání jak v jazykové oblasti, a to především časným čtenářstvím, tak v oblasti matematicko-logické. Je to zejména u Karlíka, Jirky, Bětky a Lidušky. U Marušky a Ninky nejsou projevy matematicko-logického nadání tak výrazné, převažuje u nich zájem o čtení. U Dianky a Adélky jsou nejvýraznějším projevem nadání pokročilé

čtenářské dovednosti, v jiných oblastech nejsou projevy nadání příliš výrazné a nepotvrzují je ani výpovědi učitelů a rodičů v pozorovací škále.

Jediným dítětem z našeho výzkumného vzorku, u něhož bylo nadání potvrzeno také v pedagogicko-psychologické poradně, byla Liduška. Bylo u ní identifikováno nadání v jazykové oblasti. Vzhledem k výsledkům našeho výzkumu předpokládáme, že i u dalších dětí by psychologické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nadání potvrdilo, pokud by rodiče s dítětem poradnu navštívili.

Řada autorů poukazuje na souvislost časného čtenářství a nadání (Gross, 1999, 2006; Laznibatová, 2007; Olson et al., 2006), někteří považují časně rozvinuté čtenářské dovednosti přímo za jeden ze znaků nadání v předškolním věku a za důležitou okolnost při posuzování intelektového potenciálu dítěte (Benito & Moro, 1999; Cobb, 2014; Čihounková, 2012; Laznibatová, 2007; Matějček, 1995, 1997; Shaughnessy et al., 1994). Na počátku školní docházky však nemusejí být projevy nadání ještě příliš výrazné a mohou se ukázat až v pozdějších letech. Zároveň může být nadání nerovnoměrně rozloženo do různých oblastí a záleží i na podnětech, které děti dostávají a díky nimž se jejich nadání rozvíjí. Je tedy otázkou dalších let, jak se bude nadání dětí rozvíjet a jaké budou dostávat podněty. Otvírá se zde prostor pro další výzkum, jenž by mohl sledovat vývoj projevů nadání u těchto dětí a případně jejich další vzdělávací dráhu.

Přestože se nám u některých sledovaných dětí podařilo potvrdit, že existuje souvislost mezi časným čtenářstvím a rozumovým nadáním, je při formulování závěru nezbytné uvážit několik zásadních skutečností – limity a omezení výzkumu. Náš výzkumný vzorek byl příliš malý na to, abychom mohli vyvodit nějaké obecně platné závěry, navíc jsme použili kvalitativní, ne kvantitativní metody. Pokud by byl výzkum prováděn na větším vzorku a byly by použity metody kvantitativní, bylo by možné posoudit, nakolik se prokáže souvislost časných čtenářských dovedností a nadání. Bylo by možné postupovat i opačně, tj. sledovat děti s identifikovaným nadáním a ptát se, kdy a jak se naučily číst.

Pro identifikaci nadání by bylo možné použít metody, jež jsme použili v našem výzkumu, ale pro větší spolehlivost výsledků by bylo vhodné doplnit je dalšími metodami, např. navázat spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Bylo by také možné vyhledat děti, u nichž bylo nadání v pedagogicko-psychologické poradně již identifikováno, a zařadit je do výzkumného vzorku.

IV. Závěr

V této disertační práci jsme se věnovali tématu časného čtenářství a jeho souvislosti s rozumovým nadáním dětí na počátku školní docházky. V teoretické části jsme se věnovali současným trendům primární školy, popsali jsme základní principy primárního vzdělávání s důrazem na osobnostní a konstruktivistické pojetí vyučování, věnovali jsme se tématům hodnocení žáků a tématu inkluzivního vzdělávání, protože se týká i nadaných a mimořádně nadaných žáků. Definovali jsme pojem čtenářská gramotnost a věnovali jsme se etapám jejího rozvoje. Pojednali jsme o čtení a čtenářství a podrobně jsme se věnovali výzkumům časného čtenářství v českém i zahraničním kontextu. V kapitole věnované nadání jsme definovali pojem nadání a ukázali jsme několik modelů nadání. Dále jsme se věnovali tématu identifikace nadání.

Ve výzkumné části jsme nejprve definovali cíl výzkumu a výzkumné otázky, nastínili jsme časový harmonogram výzkumu a popsali jsme použité výzkumné metody. Byly to kvalitativní metody, a to rozhovor, pozorování a analýza dokumentů. Kromě toho jsme použili i méně obvyklé metody, a to skupinovou aktivitu pro vyhledání časných čtenářů, pozorovací škálu ze screeningové baterie IDENA a deskovou hru Meta Forms. Popsali jsme také způsob zpracování, analýzy a interpretace dat.

V kapitole věnující se výsledkům výzkumu jsme představili formou kazuistik účastníky výzkumu, jimiž bylo devět dětí – časných čtenářů na počátku školní docházky, jejich rodiče a šest učitelů ze čtyř základních škol v Praze. Věnovali jsme se rodině časných čtenářů, začátkům osvojování čtenářských dovedností dětí a postupnému rozvoji jejich čtenářské gramotnosti. Sledovali jsme, co děti během svého prvního roku ve škole čtou, a to buď samy, nebo společně s rodiči, případně jaké knihy jim rodiče předčítají. Na konci školního roku jsme ve všech třídách provedli diagnostickou zkoušku čtení, jejímž cílem bylo porovnat čtenářské dovednosti časných čtenářů a ostatních dětí ve třídě. Pomocí výše popsanych metod jsme posoudili míru nadání dětí a několik z nich, u nichž se nadání výrazněji projevilo, jsme pak sledovali ještě během dalšího školního roku. Na podzim ve 2. třídě byl rozvoj čtenářské gramotnosti posouzen pomocí zkoušky čtení s porozuměním a v pololetí pomocí diagnostické zkoušky čtení, a to ve všech sledovaných třídách. Samostatně jsme se věnovali tématu nadání u časných čtenářů a popsali jsme projevy nadání, které se nám podařilo získat pomocí výše uvedených metod. V závěru disertační práce jsme shrnuli výsledky výzkumu a zodpověděli stanovené výzkumné otázky. Uvedli jsme také doporučení pro praxi a nabídli seznam materiálů, jež používali učitelé během našeho výzkumu v rámci hodin českého jazyka.

Téma časného čtenářství i téma rozumového nadání považujeme za velmi aktuální jak z pohledu těchto dětí a jejich rodičů, tak z pohledu školy, kdy jsou nadaní a mimořádně nadaní žáci zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou jim vyhláškou přiznána podpůrná opatření pro adekvátní rozvoj jejich nadání. Počet nadaných dětí se stejně jako počet časných čtenářů pohybuje v jednotkách procent, přičemž tato čísla jsou srovnatelná s počtem dětí s dyslexií, jimž se v rámci inkluzivního vyučování poskytuje již řadu let systematická podpora. Podle našeho názoru by podporu měli dostávat všichni žáci podle svých potřeb a dispozic, učitelé by měli ke všem dětem přistupovat individuálně a v rámci výuky využívat různé metody a formy práce vhodné pro každé dítě. Je to sice náročný úkol, ale z hlediska inkluzivní školy by se to mělo stát cílem každého učitele. Vzdělávání nadaných žáků se věnuje i Rámcový vzdělávací program (RVP ZV, 2021), jenž uvádí, že by výuka měla probíhat tak, aby byl stimulován rozvoj potenciálu žáků.

V této práci jsme nabídli jak teoretický přehled souvisejících témat, tak několik praktických možností využitelných při práci s dětmi – způsob, jak časné čtenáře vyhledat, jak poznat nadání dětí, jaké úkoly jim nabízet. Zároveň jsme nastínili možnosti pro další výzkumy. To vše by mohlo pomoci rozšířit povědomí o tématu časného čtenářství a nabídnout učitelům i rodičům inspiraci, jak rozvíjet u dětí čtenářskou gramotnost, případně i nadání.

Použitá literatura

- Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Bednářová, J. (2006). *Čteme se skřítkem Alfrédem. Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Computer Press.
- Benito, Y., & Moro, J. (1999). An Empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students. *Gifted and talented international*, 14(2), 80–91. <https://doi.org/10.1080/15332276.1999.11672912>
- Best, E. (2020). Audiobooks and literacy. A rapid review of the literature. London: National Literacy Trust. Dostupné z <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/audiobooks-and-literacy-rapid-review-literature/>
- Blažek, R. et al. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- Caffieaux, C., Lecloux, S., & Van Lint, S. (2007). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*. Bruxelles: Service des sciences de l'Éducation de l'Université de Bruxelles.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Clark, C. (2009). *Why Fathers Matter to Their Children's Literacy*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Cobb, J. B. (2012). "It's me. I'm fixin' to know the hard words." Children's perceptions of good readers as portrayed in their representational drawings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657746>
- Cobb, J. B. (2014). Kindergarten bibliophiles in their own words: How they learned to read. *Reading Psychology*, 35(1), 80–100. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.681106>
- Cobb, J. (2016). Assessing metacognitive strategy awareness of young children: The Reading Metacognitive Strategy Picture Protocol. *Language & Literacy*, 18(1), 23–39. <https://doi.org/10.20360/G2PC74>
- Cobb, J. (2017). Investigating metacognitive strategy awareness of elementary students: A developmental continuum emerges. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 401–418. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309481>

Čavojská, M., Fořtíková, J., Fořtík, V., Schneiderová, E., Šedá, S., Vedralová, A., Vlková, L., & Vodička, J. (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Čihounková, J. (2012). *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči* [Disertační práce]. Brno: Masarykova univerzita.

Definition of reading. UK Essays, Apa citation.

Dostupné z <https://www.ukessays.com/essays/languages/definition-of-reading.php>

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost. Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Duursma, E., & Pan, B. A. (2011). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163–1180. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.520161>.

Dvořáková, M. (2007). *Hodnocení ve vyučování*. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele*. (s. 243–259). Praha: Grada.

Egidi, L., & Furini, M. (2006). From digital audiobook to secure digital multimedia-book. *ACM Computers in Entertainment*, 4(3). ACM Computer Press.

Dostupné z <http://cdm.unimo.it/home/dsscq/furini.marco/2006-ACM%20CIE.pdf>

Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.

Friedlaenderová, H. (2014). *Češi se knih jen tak nezbaví, ale mají u nich šanci i ty elektronické?* [online prezentace] Nielsen Admosphere.

Dostupné z <https://www.slideshare.net/MEDIARESEARCH/ei-se-knih-jen-tak-nezbavi>

Friedlaenderová, H., Landová, H., Prázová, I., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, Národní knihovna České republiky.

Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido.

Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: the perspective of personal agency theory. *Studia pedagogica*, 21(4), 99–116.

<https://doi.org/10.5817/SP2016-4-5>. Dostupné

z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1572/1834>

Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, (28)1, 25–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>

- Gladwell, M. (2009). *Mimo řadu*. Praha: Dokořán.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207–214. <https://doi.org/10.1080/02783199909553963>
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Havlíková, H. (2016). Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis scholae*, 10(2), 145–157. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.7>
- Havlová, J. (2003a). Čtenářství. In *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy*. Praha: Národní knihovna ČR. Dostupné z https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD
- Havlová, J. (2003b). Čtení. In *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy*. Praha: Národní knihovna ČR. Dostupné z https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003194&local_base=KTD
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Hník, O. (2020). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Hříbková, L., Nejedlý, P., Zhouf, J., Durmeková, S., Pudivít, P., & Kolková, J. (2018). *Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků (IDENA)*. 2., upravené vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Irwin, W. (2009). Reading audiobooks. *Philosophy and Literature*, 33(2), 358–368.
- ISCED 2011. International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistic.
- Jackson, N., & Kearney, J. (1995). Achievement of precocious readers in middle childhood and young adulthood. In *Talent Development III*. (pp. 203–217). Gifted Psychology Press. Dostupné z <https://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10007>
- Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2015). Write to read: Investigating the reading-writing relationship of code-level early literacy skills, *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 297–315, <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.850461>
- Jůva, M. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational research and reviews*, 8(24), 2260–2269. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1674>
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kearney, K. (1996). Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms. Originally published in *Highly Gifted Children*, 12(4).
- Kintsch, W., & Kozminsky, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology*, 69(5), 491–499. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.5.491>
- Knihy vs. e-knihy*. Dostupné z <https://www.eknihovna.cz/knihy-vs-eknihy/>
- Koníčková, L. (2012). Audioknihy – jejich skutečné přínosy a interaktivní budoucnost. *Čtenář. Měsíčník pro knihovny*. Červenec/srpen 2012. Dostupné z <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/1571>
- Koželuhová, E. (2020). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. [Disertační práce]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kratochvílová, S. (2010). *Audioknihy a jejich význam*. Čtenářská gramotnost. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/audioknihy>
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative data with MAXQDA. Text, audio and video*. Cham: Springer.
- Kučerová, D. (2013). *Vzdělávání na malotřídních školách* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzity Palackého. Dostupné z <https://theses.cz/id/ujvu91/00173043-610825568.pdf>
- Lajka, J. (2012). *E-knihy a e-čtení v Čechách* [online prezentace]. STEM/MARK. Dostupné z <http://www.slideshare.net/stemmark/eknihy-a-eten-v-echch>
- Larson, L. C. (2015). E-books and audiobooks. Extending the digital reading experience. *The Reading teacher*. 69(2), 169–177. <https://doi.org/10.1002/trtr.1371> Dostupné z <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1371>
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3., nezměněné vydání. Bratislava: Iris.

Le Chanu, M., & Marcos, H. (1994). Father-child and mother-child speech: A perspective on parental roles. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 3–13.
Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03172881>

Leahy, M. A., & Fitzpatrick, N. M. (2017). Early readers and academic success. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, (7)2, 87–95.
<https://doi.org/10.5539/jedp.v7n2p87>

Lee, D. (2018). *Audiobooks vs reading: The rules are, there are no rules*. Book Riot.
Dostupné z <https://bookriot.com/2018/07/10/audiobooks-vs-reading>

Lechta, V. et al. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Liscinsky, C., & Šafránková, K. (2014). *Čtete s porozuměním každý den*. Dobříš: Šafrán.

Lohman, D., & Korb, K. A. (2006). Gifted Today but Not Tomorrow? Longitudinal Changes in Ability and Achievement During Elementary School. *Journal for the Education of the Gifted*, (29)4, 451–484. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-245>.

Machů, E. (2005). Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*, 15(2), 22–34.

Maňourová, Z. (2015). *Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti inovativních přístupů)* [Disertační práce]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Maňourová, Z., Bártová, M., Vykoukalová, V., & Švrčková, M. (2012a). *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Maňourová, Z., Bártová, M., Vykoukalová, V., & Švrčková, M. (2012b). *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti – metodické pokyny pro učitele 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Maňourová, Z., Bártová, M., Vykoukalová, V., & Švrčková, M. (2012c). *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v genetické metodě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Maňourová, Z., Bártová, M., Vykoukalová, V., & Švrčková, M. (2012d). *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti – metodické pokyny pro učitele 1. ročníků ZŠ v genetické metodě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie*. Praha: H&H.

Matějček, Z. (1997). Early Readers in Czech. *Dyslexia*, 3(1), 48–54.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199703\)3:1<48::AID-DYS50>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199703)3:1<48::AID-DYS50>3.0.CO;2-S)

Matějček, Z. (1999). Časní čtenáři z mateřských škol. (Precocious readers in kindergartens.) In A. Kucharská (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1999*. (s. 40–42). Praha: Portál.

- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Mills, J. R., & Jackson, N. E. (1990). Predictive significance of early giftedness. The Case of precocious reading. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 410–419.
- Moravcová, D. (2005). *Předškolní vzdělávání ve Španělsku*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/157/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-VE-SPANELSKU.html/?rate=1>
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Father's involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167–185.
Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/01411920802041996>
- Němec, J. (2019). *Možnosti milostného románu*. Brno: Host.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OECD (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.
- Olson, L. A., Evans, J. R., & Keckler, W. T. (2006). Precocious readers – Past, present and future. *Journal for the Education of the Gifted*, (30)2, 205–235. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-260>
- Osgood, R. (2006). Language, Labels, and Lingering (Re)Considerations: The Evolution and Function of Terminology in Special Education. *Philosophical Studies in Education*, 37, 135–145.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langer, G. M., Stark, A. J., & Moody, C. D. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Picton, I. (2019). Teachers' use of technology to support literacy in 2018. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Teachers_Use_of_Technology_report.pdf
- Picton, I., & Clark, C. (2015). *The Impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people: A study of schools using RM Books*. London: National Literacy Trust.
Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2015_12_09_free_research_-_impact_of_ebooks_2015_8uTEZVb.pdf
- Picton, I., & Clark, C. (2019a). *Children, young people and digital reading*. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Reading_digitally_-_April_2019.pdf

Picton, I., & Clark, C. (2019b). Teachers' use of technology to support literacy in 2018. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Teachers_Use_of_Technology_report.pdf

Portešová, Š. (2009). *Skryté nadání. Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita.

Prior, S. (2011). Student Voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and Need in the inclusive classroom? *Gifted and Talented International*, (26)1–2, 121–129. doi:10.1080/15332276.2011.11673596

Programme d'enseignement de l'école maternelle. (2015). Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413>

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux. (2015). Dostupné z <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

Průcha, J., Janík, T., & Rabušicová, M. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Analyzing open-ended survey questions with MAXQDA. Step-by-step*. Berlin: MAXQDA Press.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). Praha: MŠMT.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Praha: MŠMT.

Reading to young children: A head-start in life. (2012). Victoria state government: Department of Education and Training. Melbourne: Victoria state government. Dostupné z <https://www.education.vic.gov.au/documents/about/research/readtoyoungchild.pdf>

Reffel, J. A., Spencer, N. F., Gonzalez-Acevedo, C., owling, H., & Adams, K. (2015). *Using games and riddles to inspire creativity in gifted learners*. Paper presented at the annual meeting of the Georgia Association for Gifted Children, Athens, GA.

Dostupné z <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/presentation-pp.pdf>

Renzulli, J. S. (2008). *Praktický systém pro identifikaci nadaných a talentovaných studentů*. In J. Fořtíková (Ed.), *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. (s. 32–39). Praha: Centrum nadání a Triton.

Renzulli, J. S., & Reisová, S. M. (2008): *Celoškolský model obohacování (SEM)*. In J. Fořtíková (Ed.), *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. (s. 40–57). Praha: Centrum nadání a Triton.

Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy (2012). Projekt ESF *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z cteme.eu

Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Acta Paediatr*, 97(2), 53–58. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>

Seidlová Málková, G. (2017). The Literacy profiles of Czech precocious readers. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(3), 31–53.

Sejvalová, J. (2004). *Klíčové teorie nadání a jejich aplikace v práci s mimořádně nadanými žáky*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/19/KLICOVE-TEORIE-NADANI-A-JEJICH-APLIKACE-V-PRACI-S-MIMORADNE-NADANYMI-ZAKY.html/>

Shaughnessy, M. F., Siegel, J., & Stanley, N. V. (1994). *Gifted and reading*. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED368145>

Schultze, P. (2016a). *Krátká historie audioknih*. Audiolibrix. Blog. 5. březen 2016. Dostupné z <https://blog.audiolibrix.cz/tema/kratka-historie-audioknih/>

Schultze, P. (2016b). *Je poslouchání čtení?* Audiolibrix. Blog. 11. srpen 2016. Dostupné z <https://blog.audiolibrix.cz/tema/poslouchani-je-cteni/>

Spilková, V. et al. (2005). *Proměny základního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Spilková, V. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.). *Předškolská a elementární pedagogika*. (s. 141–160). Praha: Portál.

Spitzer, M. (2014). *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host.

Stamm, M. (2016). Looking at Long-Term Effects of Early Reading and Numeracy Ability: A Glance at the Phenomenon of Giftedness. *Gifted and Talented International*, 18(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/15332276.2003.11673003>

Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.

Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kašćák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M. & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švrčková, M., Bártová, M., Vykoukalová, V., & Maňourová, Z. (2012a). *Pracovní sešit II k hodnocení čtenářské gramotnosti. Pracovní sešit pro žáky 2. ročníku ZŠ (II. období)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Švrčková, M., Bártová, M., Vykoukalová, V., & Maňourová, Z. (2012b). *Metodický sešit učitele k pracovním sešitům I., II. a III. k hodnocení čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku ZŠ Metodický sešit učitele 2. ročníku ZŠ (I., II. a III. diagnostické období)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

The national curriculum. Dostupné z <https://www.gov.uk/national-curriculum>

Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.

Trávníček, J. (2017). *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Brno – Praha: Host a Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Trávníček, J. (2019). „Čtečka může být dobrá, ale knížka je knížka“. (Čtení digitální a čtení tradiční). *Knihovna*, (30), 36–47.

Tučková, D., Králová, J., & Klugar, M. (2015). Bilingvismus v kontextu českého a slovenského jazyka – vybraná zjištění. *Orbis scholae*, 9(3), 125–143.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2016.8>

UNESCO Institute for Statistic. Dostupné z <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>

Vališová, A. (2007). *Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence*. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele*. (s. 221–234). Praha: Grada.

Vávrová, A. (2019). *Hry pro rozvoj nadání ve výuce*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Velký audioknižní průzkum 2019, Audiolibrix.

Dostupné z <https://d2emjept89nv7b.cloudfront.net/assets/VAP/VAP-2019/audioknizni-pruzkum-2019-infografika.pdf>

Výzkum Čtenáři a čtení 2018. (2018) Praha: Národní knihovna / Nielsen Admosphere.
Dostupné z <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>

Why Audiobooks are Great for Kids. Scholastic Parent.

Dostupné z <https://www.scholastic.com/parents/books-and-reading/reading-resources/developing-reading-skills/why-audiobooks-are-great-kids.html>

Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků. Tematická zpráva. Česká školní inspekce. Praha 2016.

Wildová, R. (2002). *Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole*. In R. Wildová (Ed.), *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. (s. 7–17). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, (62)1–2, 10–21.

Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUKAČNÍ LABORATOŘ.

Witty, P. A. (2017). Charakteristiky nadaných a tvořivých žáků a jejich potřeba čtenářských zážitků. *Svět nadání* 6(1), 2–15.

Zápotočná, O. (2003). *Pedagogické reflexie vývinu písanej reči*. In Gavora, P., Zápotočná, O., Böhmová, E., Doležalová, J., Hanůšková, M., & Štutika, M. *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. (s. 21–29). Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teroetické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí v MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Zemanová, L. (2019). Časní čtenáři na počátku školní docházky. Výběr respondentů pro výzkum časného čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 73–89.

Zemanová, L. (2020). Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(1), 63–83.

Zormanová, L. (2015a). *Anglické předškolní vzdělávání očima učitelky*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/20477/ANGLICKE-PREDSKOLNI-VZDELAVANI-OCIMA-UCITELKY.html/>

Zormanová, L. (2015b). *Problematika málotřídních škol*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>

Zormanová, L. (2018). *Preprimární vzdělávání v evropských zemích*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21634/PREPRIMARNI-VZDELAVANI-V-EVROPSKYCH-ZEMICH.html/>

Zormanová, L. (2016). *Jesle a mateřské školy ve Francii*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/21013/JESLE-A-MATERSKE-SKOLY-VE-FRANCII.html/>

Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019. Svaz českých knihkupců a nakladatelů. Dostupné z https://www.sckn.cz/file/wysiwyg/files/Zprava_o_ceskem_kniznim_trhu_2018_19.pdf

Legislativní dokumenty

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (2002). Praha: MŠMT.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. (2014). Praha: MŠMT.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (2020). Praha: MŠMT.

Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vývojový model získávání časných čtenářských dovedností

Tabulka 2: Charakteristika škol zapojených do výzkumu

Tabulka 3: Výsledky čtení ve Fialové škole

Tabulka 4: Výběr respondentů (září 2018)

Tabulka 5: Ověření skupinové aktivity (září 2018 a 2019)

Tabulka 6: Přehled respondentů pro výzkum časného čtenářství

Tabulka 7: Přehled respondentů – dětí (časných čtenářů)

Tabulka 8: Výsledky diagnostické zkoušky čtení v 1. ročníku ZŠ (květen 2019) – časní čtenáři

Tabulka 9: Výsledky diagnostické zkoušky čtení v 1. ročníku ZŠ (květen 2019) – jednotlivé třídy ve sledovaných školách

Tabulka 10: Výsledky diagnostické zkoušky čtení – Fialová škola 2020

Tabulka 11: Výsledky testu čtení s porozuměním (2. ročník, listopad 2019/leden 2020)

Tabulka 12: Výsledky v pozorovací škále pro 1.–2. ročník ZŠ (pohled učitelů a rodičů)

Tabulka 13: Výsledky v některých bodech pozorovací škály pro 1.–2. ročník ZŠ (pohled učitelů a rodičů)

Tabulka 14: Hra Meta Forms – výsledky časných čtenářů (březen 2019)

Tabulka 15: Výsledky ve třídách a ve skupině nadaných žáků v Modré škole (počet správně vyřešených)

Tabulka 16: Výsledky ve třídách a ve skupině nadaných žáků v Modré škole (počet správně vyřešených úloh – údaje v procentech)

Tabulka 17: Projevy nadání

Seznam grafů

- Graf 1: Kdo z rodičů ti čte častěji? (Děti 6–8 let; rodiče jim čtou alespoň občas)
- Graf 2: Chodíš někdy do veřejné/školní knihovny? (Děti 6–8 let)
- Graf 3: Jak často chodíš do veřejné/školní knihovny? (Děti 6–8 let)
- Graf 4: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A ve Fialové škole (červen 2019)
- Graf 5: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.B ve Fialové škole (červen 2019)
- Graf 6: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A v Bílé škole (červen 2019)
- Graf 7: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.B v Bílé škole (červen 2019)
- Graf 8: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A v Modré škole (červen 2019)
- Graf 9: Výsledky diagnostické zkoušky čtení v 1. třídě ve Žluté škole (červen 2019)
- Graf 10: Výsledky zkoušky čtení ve třídě 2.A ve Fialové škole (leden/únor 2020)
- Graf 11: Výsledky zkoušky čtení ve třídě 2.B ve Fialové škole (leden/únor 2020)
- Graf 12: Výsledky zkoušky čtení ve třídě 2.A v Bílé škole (leden/únor 2020)
- Graf 13: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A ve Fialové škole (červen 2020)
- Graf 14: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.B ve Fialové škole (červen 2020)
- Graf 15: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.C ve Fialové škole (červen 2020)

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kniha jako dárek pro děti

Obrázek 2: Návštěva knihovny v dětství a v minulém roce

Obrázek 3: Renzulliho a Mönksův model nadání

Obrázek 4: Czeiselův model nadání

Obrázek 5: Hra Meta Forms

Obrázek 6: Úkoly zadávané v devíti třídách prvních ročníků základní školy v září 2018

Obrázek 7: Oblak kódů (úvodní rozhovory, září 2018)

Obrázek 8: Oblak kódů (rozhovory v pololetí 2018–2019 a na jaře 2019)

Obrázek 9: Ukázka aktivity z projektu Rytíř (leden 2019)

Obrázek 10: Ukázka „šifrovací tabulky“ ze slabikáře – na stránce vlevo dole (nakl. Fraus)

Obrázek 11: Ukázka čtecí tabulky z 1. tříd ve Fialové škole na týden 8.–12. 10. 2018

Obrázek 12: Společná myšlenková mapa a rozvrh hodin – povídání o zážitcích z víkendu – 1.A v Bílé škole (únor 2019)

Obrázek 13: Práce se stíracími tabulkami při povídání o zážitcích z víkendu v 1.B v Bílé škole (březen 2019)

Obrázek 14: Ukázka pomůcek, které používá Kopretina v 1.B v Bílé škole – duben 2019 (práce s parketami v matematice, křížovka z hodiny českého jazyka)

Obrázek 15: Ukázka pomůcek, které používá Kopretina v 1.B v Bílé škole – duben 2019 (práce s parketami v matematice, křížovka z hodiny českého jazyka)

Obrázek 16: Ukázka práce v centech aktivit – Karlík 1.A (listopad 2018)

Obrázek 17: Seznam objevů měsíce na tabuli a kniha objevů (červen a září 2019)

Obrázek 18: Knihotoč a pořadník na půjčování knih v 1.B ve Fialové škole (březen 2019)

Obrázek 19: Třídní knihovnička v 1.B ve Fialové škole (březen 2019)

Obrázek 20: *Abeceda v zoo*

Obrázek 21: *Píšeme písmena*

Obrázek 22: *Fíha Abeceda*

Obrázek 23: Vlevo oficiální a vpravo doma vyrobená obálka knihy *Zlobilky*

Obrázek 24: Obálka a ukázka z knihy *Matýsek a Majdalena*

Obrázek 25: Ukázka vlastní tvorby (Adélka, 1. třída)

Obrázek 26: Ukázka ze zápisu četby (Jirka, Fialová škola, duben 2019)

Obrázek 27: Hra Meta Forms – Jirka (Fialová škola, 1.B, březen 2019)

Obrázek 28: Hra Meta Forms – Karlík (Fialová škola, 1.A, březen 2019)

Obrázek 29: Ukázka z pracovních listů ke knize Aleny Ježkové *Prahou kráčí lev* (Ninka, 2.B, Fialová škola)

Obrázek 30: Pracovní list Dílna čtení – záznam o knize

Obrázek 31: Ukázka záznamu z četby (Karlík, 2.A, Fialová škola, prosinec 2019)

Obrázek 32: David Walliams: *Nehorší děti na světě 3*. Obálka knihy a ukázka

Seznam příloh

- Příloha 1: Ukázka z rozhovoru s dětmi
- Příloha 2: Ukázka z rozhovoru s rodiči
- Příloha 3: Ukázka z rozhovoru s učiteli
- Příloha 4: Úvodní rozhovor s dětmi (podzim 2018 – začátek 1. třídy)
- Příloha 5: Rozhovor s dětmi (jaro 2019 – 3. čtvrtletí 1. třídy)
- Příloha 6: Úvodní rozhovor s rodiči (podzim 2018 – začátek 1. třídy)
- Příloha 7: Rozhovor s rodiči (leden/únor 2019 – pololetí 1. třídy)
- Příloha 8: Rozhovor s rodiči (jaro 2019 – 3. čtvrtletí 1. třídy)
- Příloha 9: Rozhovor s rodiči – červen/září 2019 (konec 1. třídy)
- Příloha 10: Rozhovor s učiteli – jaro 2019 (3. čtvrtletí 1. třídy)
- Příloha 11: Rozhovor s učiteli (leden/únor 2020 – pololetí 2. třídy)
- Příloha 12: Dotazník po učitele 1. třídy
- Příloha 13: Varianta hry Meta Forms použitá při výzkumu
- Příloha 14: Záznamová tabulka pro řešení úloh ze hry Meta Forms
- Příloha 15: Hra Meta Forms – ukázky řešení
- Příloha 16: Ukázka kódování v programu MAXQDA
- Příloha 17: Týdenní plán (učitelka Kopretina, 1.B, Bílá škola)
- Příloha 18: Obecné informace ke genetické metodě čtení
- Příloha 19: Čtení genetickou metodou – popis postupu výuky čtení
- Příloha 20: Žbluňkovy návštěvy (1.A, Fialová škola, listopad 2018 a leden 2019)
- Příloha 21: Sebehodnocení žáků (1.B, Fialová škola)
- Příloha 22: Doporučená četba pro 1.ročník (Fialová škola)
- Příloha 23: Kulturní deník (2.B, Fialová škola)
- Příloha 24: Diagnostická zkouška čtení na konci 1. třídy
- Příloha 25: Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve Fialové škole v červnu 2020
- Příloha 26: Diagnostická zkouška čtení v pololetí 2. třídy
- Příloha 27: Materiály používané učiteli ve výuce českého jazyka v 1. ročníku
- Příloha 28: Co čtou děti na konci 1. třídy

Přílohy

Příloha 1

Ukázka z rozhovoru s dětmi

Úvodní rozhovor s dětmi (podzim 2018 – začátek 1. třídy)

Jméno dítěte: Ninka

Věk: za týden jí bude 7 let

Datum: 26. 10. 2018

Rozhovor proběhl v prázdné třídě ve škole, byla přítomna Ninčina maminka.

Ninko, já bych se tě nejdřív zeptala, jestli si pamatuješ, kdy ses naučila číst?

Já už jsem se učila číst v pěti letech a teď jsem to uměla skvěle ve... v šesti letech. (...)

A pamatuješ si, jak ses to naučila?

(Ninka přemýšlí.)

Jak se to stalo, že jsi uměla číst?

Já jsem prostě, chtěla jsem se naučit číst, a tak jsem se to začla učit.

Proč jsi to chtěla umět?

Protože jsem... bavilo mě si prohlížet knížky. Já mám strašně ráda knížky, tak jsem se je chtěla naučit číst. Abych si je už nemusela jen prohlížet.

A pamatuješ si, jaks to dělala? Jak ses to naučila?

Dívala jsem se do knížek, a když tam byly nějaký písmenka, co by mě docela zajímaly, co se z nich složí za slovo, tak jsem si to přečetla.

Aha. Takže prostě ses rozhodla a takhle to šlo jako.

Hm. A takhle už jsem se tím naučila číst.

A naučila ses to sama, nebo tě to někdo naučil?

Naučila jsem se to právě sama.

A jaks to věděla třeba, co je to za písmenko?

Protože já mám doma takovou kartu, na který jsou napsaný úplně všechny písmenka, malý tiskací, malý psací, a hlavně už jsem se to učila hodně ve školce.

Ve školce jste se učili písmenka?

Jo, myslím, že jo právě.

Tak to jo.

My jsme tam i psali.

Vy jste i psali?

Museli jsme se podepisovat.

Tak to jo, podepsat jo, to jo.

Všude jsme se podepisovali.

Takže už to máš natrénovaný. A máš nějakou oblíbenou knížku? Nebo nejoblíbenější?

Ted' mám třeba nejoblíbenější knížku... (*chvíli přemýšlí*) My jsme si s maminkou v knihovně půjčily knížku z knihovny Barunka a malovaný svět, a to se mi strašně líbilo.

Tak to se ti líbí, hm.

Ještě mám úplně nejoblíbenější, co je moje domácí knížka, co mám doma, to je... Tajemství jedné knihovny aneb Život knižních skřítků.

Tak to máš ráda, to máš doma.

To zrovna čteme.

A jaký jsou podle tebe nejlepší knížky na čtení? Kdybys třeba měla někomu doporučit, co by si měl přečíst.

Třeba pro malé děti jsem měla Bambiho, takže Bambi je hezká knížka pro malé děti, to se mi líbí, to jsem měla asi do pěti nebo do čtyř let, ta se mi pořád líbila... a ještě bych asi, těm starším bych doporučila... třeba zrovna... já tam mám, nebo ještě pro malé děti tam mám nějaké obrázkové knížky, třeba z těch... to bylo v Řecku, tam jsou normálně obrázky, jak to vypadá teď, a jak to vypadalo předtím, že je tam taková průhledná stránka, kde jsou doplňky k tomu, jak je to teď. Tam je fotka toho, jak to vypadá teď, ten třeba palác nějaký, a potom jsou k tomu ještě doplňky barevné, jak to vypadalo dřív.

Tak to se ti líbí.

Hm. To je pěkná knížka, tu mám ještě teď. Tu mám po tatínkovi.

Takže ta je ještě taková vzácnější teda. A co tě nejvíc baví ve škole?

Nejvíc mě ve škole baví matematika. A čtenářská dílna. (*řiká to nadšeně, je vidět, že ji to opravdu baví*)

A co tě nejvíc baví, když máš volno? Třeba odpoledne nebo v sobotu, v neděli?

Když mám volno, tak si vždycky třeba hned po škole jedu domů s maminkou, tam si sednu k televizi a dívám se na pohádku.

To tě baví.

A vždycky večer si maminka sedne s knížkou a začne mi číst a potom, když něco jím, tak mi čte maminka, a když zrovna nic nejím, tak čtu já.

Když máš plnou pusku, tak nemůžeš číst, tak čte maminka.

Přesně tak.

Příloha 2

Ukázka z rozhovoru s rodiči

Úvodní rozhovor s rodiči (podzim 2018 – začátek 1. třídy)

Jméno rodiče: Anna

Jméno dítěte: Adélka

Datum: 8. 10. 2018

Rozhovor probíhal v obýváku u Anny doma. Anna mluví česky, ale často používala slovenská slova, většinu rozhovoru pak používala směs češtiny a slovenštiny.

Vzpomenete si nějak, jak se Adélka naučila číst, jestli sama nebo jestli ji to někdo učil...

No, Adélka se učila velké písmena z takové knížky, ja ju aj teď vidím, nevím, jestli to chcete vidieť,..

Určitě...

Tam jsou ty písmenka a tam jsou i ty slova a pak ještě jednu takovou abecedu jsme měli (*jde pro knížku do knihovničky*), a tam bola Fíha Tralalá, to je slovenská bábka, a tu teď nevidím, a tam boli písmenka abecedy a na každé písmenko boli básničky a ještě jedna... (*hledá v knihovně*), tohleto dostala nejstarší, když končila školku, a to je vlastně na to písmeno a tak, takže oni si hodně toto četli a z toho jim to prostě tak nějak...

Takže si prohlížela tyhle knížky a tím se vlastně naučila ty písmenka...

Přesně, přesně. A z toho aj ten nejmladší, ktorý teda je sice předškolák, ale podle tých písmenek, ako jak se to řekne, to písmenko opakuje podľa tých obrázků.

Takže se vás třeba zeptala, co je to za písmenko a pak...

Ano, takže třeba brouk, takže je to B a tak podle toho.

Takže se to naučila přes to. A kolik jí asi bylo let, vzpomenete si na to?

To bylo možná před rokem, rokem a půl, kolem... kolem tých pěti. Já vůbec nevím, kedy se naučila malé písmena. To prostě nevím. Len zrazu říkala, že už to umí, a ona vpraví, že to v nějaké knížce bolo, možná v tej Fíhe Tralala, že tam bylo i psací, jak se to píše psaným i jak je to malým.

Takže tak se vlastně naučila ty velký tiskací a potom si to spojovala.

Áno. Tak sama. Lebo v podstatě knížky, když jsme půjčili nějaké z knihovny, tak to boli právě ty, aby to boli právě ty velké písmena všechno psané, to už jsme teda před časom zkoušali číst, ale ty malé v podstatě len tak koukala. To jsem ji nikdy nějak neučila. To asi sama, nevím.

Příloha 3

Ukázka z rozhovoru s učitelem

Rozhovor s učitelem (jaro 2019 – 3. čtvrtletí 1. třídy)

Jméno učitele: Petrklíč

Škola: Žlutá 1. třída

Datum: 8. 4. 2019

Rozhovor proběhl na lavičce na dvorku školy.

Jakou máš zkušenost se čtením dětem před spaním? Ať už jako dítě, rodič, případně v jiné roli nebo i z pohledu učitele?

No my doma čteme. Mám dvě děti, tak tomu mladšímu synovi, kterej je předškolák, na konci července mu bude sedm, tak tomu čteme. A dceři, která chodí do pátý třídy, jsme četli během tý první, druhý třídy. No a mně četla maminka i babička, mi četla. Tady, co se týká dětí, tak si troufnu říct, že v tý třídě minimálně polovina rodičů čte. A dostali jsme se k tomu tak, že teď kon ve čtvrtek byly třídní schůzky a já jsem jim říkal, co budeme dělat po slabikáři, když jsme se bavili o těch knihách z edice Moje první čtení. A zároveň jsme tam trošičku nakousli projekt Čtení pomáhá a oni se právě ptali, v rámci zjišťování pravidel toho projektu se ptali, kdyby jim kousek přečetli, zda to taky platí. Takhle jsme se k tomu dostali.

A platí?

Jo, jo, platí. To dítě pak musí odpovědět na ty otázky.

Máš nějakou oblíbenou knížku z dětství?

No tak já jsem hodně vyrostl hodně na Setonovejch knížkách, a když jsem byl takhle jako malej v tý druhý, třetí třídě si hodně pamatuju, že jsme četli od Setona Ze života zvířat. Kromě Dvou divochů jsme hodně četli Ze života zvířat, že to máma tak načasovala, že ta roční období jsme četli, ta pozorování, to teda ve mně zanechalo.

Máš oblíbenou nějakou současnou dětskou knížku, kterou třeba rád čteš s dětmi ve škole?

Jo, jo, jo, *(začíná hned nadšeně odpovídat, ještě než skončí otázka)* my jsme byli několikrát na vernisáži a děti z minulejch cyklů od mě ze třídy psaly i předmluvu ke knížkám Evy Braunové, tak od ní, potom hodně mají děti rády knížky od Ivy Procházkové a vzhledem k tomu, že tady dělala i povídky o svých knížkách, tak je to pro ně takový živý. A pak Šruta, toho mají taky rádi.

Příloha 4

Úvodní rozhovor s dětmi (podzim 2018 – začátek 1. třídy)

Interview Questions – 5year old kindergarten reader (Cobb, 2014)

Child Name Age

Interviewer Date

Interview Questions – 5year old kindergarten reader

When did you first learn to read?

How did you learn to read?

Did someone teach you? Who? Or did you just teach yourself?

What are the best kinds of books to read?

What is your favourite book?

Úvodní rozhovor s dětmi – časnými čtenáři (září/říjen 2018)

Jméno dítěte: Věk:

Datum:

Pamatuješ si, kdy ses naučil číst?

Jak ses naučil číst?

Učil tě někdo číst nebo ses to naučil sám?

Máš nějakou oblíbenou knížku?

Jaké jsou podle tebe nejlepší knížky ke čtení? Kdyby si někdo chtěl přečíst nějakou zajímavou knížku, ale nevěděl by jakou, co bys mu poradil?

Pamatuješ si, jaká byla první knížka, kterou jsi přečetl?

Co tě nejvíc baví ve škole?

Co tě nejvíc baví ve volném čase?

Příloha 5

Rozhovor s dětmi (jaro 2019 – 3. čtvrtletí 1. třídy)

Jméno dítěte:

Škola a třída:.....

Datum:

1. Co teď ve škole čteš? (čítanku, svoji knihu, něco jiného...?) Čteš to samé, co ostatní děti ve třídě?
2. Myslíš, že ses od začátku školního roku ve čtení zlepšil(a), nebo že je to stejné?
3. Baví tě teď čtení stejně jako dřív (než jsi začal/a chodit do školy)?
4. Co tě nejvíc baví ve škole?
5. Co tě nejvíc baví ve volném čase? Co rád(a) děláš? (odpoledne, o víkendu...)
6. Už jsi přečetl(a) nějakou knížku celou sám (sama)? Jak se jmenovala?
7. Máš nějakou nejoblíbenější knížku? Jaká to je?
8. Kdy si nejraději čteš? (odpoledne, před spaním, o víkendu ráno nebo dopoledne, ve škole...)
9. Máš nějaké oblíbené místo, kde si rád(a) čteš? (doma – v pokoji, na křesle, v posteli, u stolu... nebo ve škole, v družině, venku...?)
10. Jaké jsou podle tebe nejlepší knihy ke čtení? (Co bys doporučil/a nějakému dítěti, které taky chodí do 1. třídy jako ty, kdyby nevědělo, jakou knížku si má přečíst? Co by se mu mohlo líbit?)

Příloha 6

Úvodní rozhovor s rodiči (podzim 2018 – začátek 1. třídy)

Jméno rodiče:

Jméno dítěte:

Datum:

1. Údaje o rodině:
2. kdo bydlí ve společné domácnosti
3. sourozenci
4. nejvyšší dosažené vzdělání rodičů
5. vliv prarodičů (bydlí blízko, hlídají dítě – jak často apod.)
6. Jak se vaše dítě naučilo číst? Samo nebo ho někdo učil?
7. Čtete si s dítětem společně např. před spaním nebo jindy – vy nebo někdo jiný? (Kdo?)
8. Poslouchá dítě samo nebo se sourozenci nebo s dospělými v rodině audioknihy nebo jiné nahrávky?
9. Jaké knížky má rádo? Jaké samo rádo čte?
10. Co dělá dítě rádo ve volném čase?
11. Chodí na nějaké kroužky? Hraje na hudební nástroj?
12. Chodilo dítě do mateřské školy? Od kolika let?
13. S čím si rádo hraje?
14. Používá počítač, tablet, mobilní telefon?
15. Setkalo se někdy s e-knihou?
16. Dostává dítě knihu jako dárek k narozeninám, Vánocům apod.?
17. Chodíte společně do knihovny?
18. Kupujete pro sebe nebo pro dítě knihy „jen tak“?
19. Co čtete rádi vy dospělí v rodině? Čtete rádi? Jak je podle vás čtení důležité?
20. Chcete doplnit něco, co je podle vás v dané souvislosti důležité?

Příloha 7

Rozhovor s rodiči (leden/únor 2019 – pololetí 1. třídy)

Jméno rodiče :

Jméno dítěte:

Datum:

1. Podle čeho jste vybírali školu pro své dítě? (Zvláště není-li to spádová škola.) Naplňuje zatím škola Vaše očekávání, s nimiž jste do ní v září se svým dítětem přišli?
2. Jak se podle Vás během 1. pololetí vyvíjela znalost čtení Vašeho dítěte, které už před vstupem do školy určitou znalost čtení mělo? Vidíte nějakou změnu v jeho motivaci ke čtení?

Příloha 8

Rozhovor s rodiči (jaro 2019 – 3. čtvrtletí 1. třídy)

Jméno rodiče:

Jméno dítěte:

Datum:

1. Jakou máte zkušenost se čtením dětem před spaním? Ať už jako dítě, rodič, případně v jiné roli?
2. Jestliže svým dětem čtete před spaním, jakou knížku čtete právě teď?
3. Máte nějakou oblíbenou knížku z dětství?
4. Máte oblíbenou nějakou současnou dětskou knížku, kterou třeba rád(a) čtete s dětmi?
5. Jaký jste byl čtenář jako dítě? (Jaká jste byla čtenářka?) Bavilo vás čtení?
6. Jaký typ knížek jste jako dítě měl(a) nejraději?
7. Pamatujete se, jak jste se naučil(a) číst? Jestli ve škole nebo dřív?
8. Chcete dodat něco, co je podle vás v této souvislosti důležité, ale nezeptala jsem se na to?

Příloha 9

Rozhovor s rodiči – červen/září 2019 (konec 1. třídy)

Jméno rodiče:

Jméno dítěte:

Datum:

Nyní bych Vás chtěla ještě poprosit o krátké ohlédnutí za 1. třídou v souvislosti s čtenářstvím. Vaše dítě přišlo do školy už s určitou znalostí čtení, a tak bych se chtěla zeptat, jak vnímáte jeho rozvoj v této oblasti? A jak se během 1. třídy rozvíjela jeho motivace ke čtení?

Pokud se nepodařilo získat odpovědi rodičů v červnu, byla na začátku září doplněna ještě jedna otázka:

Případně vnímáte nějaký posun i teď, na konci prázdnin, oproti konci školního roku?

Příloha 10

Rozhovor s učiteli – jaro 2019 (3. čtvrtletí 1. třídy)

Jméno učitele:

Škola:

Datum:

1. Jakou máte zkušenost se čtením dětem před spaním? Ať už jako dítě, rodič, případně v jiné roli nebo i z pohledu učitele?
2. Máte nějakou oblíbenou knížku z dětství? Máte oblíbenou nějakou současnou dětskou knížku, kterou třeba rád(a) čtete s dětmi ve škole?
3. Patří čtení mezi vaše oblíbené činnosti? Jestliže ano, jaké knihy máte nejraději? Co rád(a) čtete?
4. Čtete také e-knihy?
5. Chodíte do knihovny? Chodíte do knihovny se svou třídou?
6. Kupujete si knihy „jen tak“? (pro sebe nebo pro členy rodiny, případně pro třídu)
7. Jak je podle vás čtení důležité?
8. Chcete doplnit něco, co je podle vás v dané souvislosti důležité?

Čtení jako předmět ve škole:

9. Zařazujete ve své třídě do rozvrhu dílnu čtení? Jak často? Jak tato dílna probíhá?
10. Máte čtenářský deník nebo něco podobného?
11. Dáváte dětem „povinnou“ nebo doporučenou četbu? Od kdy (v jakém ročníku)?
12. Jak zadáváte dětem čtení na doma? Jako domácí úkol, jakou formou (povinně, nepovinně...)?
13. Kdybyste mohl(a) zcela svobodně sestavit rozvrh hodin, předměty a počet hodin týdně ve své 1. třídě, jaké místo by mělo čtení?
14. Udrží si podle vaší zkušenosti časní čtenáři svůj náskok ve čtení z počátku školní docházky i nadále, nebo ho postupně ztrácejí? Jaké jsou vaše zkušenosti s časnými čtenáři?
15. Chcete v této souvislosti ještě dodat něco, na co jsem se nezeptala, a je to podle vás důležité?

Příloha 11

Rozhovor s učiteli (leden/únor 2020 – pololetí 2. třídy)

Jméno učitele:

Škola:

Datum:

1. XY se naučil číst ještě před nástupem do školy. Měl oproti jiným dětem náskok. Jak je na tom se čtením teď, v pololetí 2.třídy?
2. V pololetí 1. třídy ukázal pozorovací dotazník IDENA, který jste vyplňoval(a), že XY se jeví jako nadaný žák. Jak to vidíte dnes? Vnímáte ho jako nadaného? V jakých oblastech?

Příloha 12

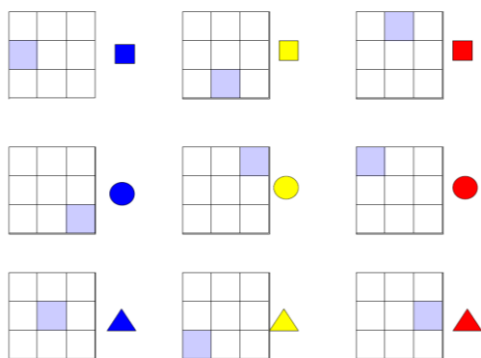
Dotazník po učitele 1. třídy

1. Kolik máte let praxe jako učitel(ka)? Kolik let učíte na 1. stupni ZŠ?
2. Pokolikáté učíte 1. třídu?
3. Jaký obor jste vystudoval/a? Pokud studujete nyní, napište to prosím u daného oboru:
 - učitelství pro 1. stupeň ZŠ
 - speciální pedagogika
 - jiný obor:
4. Zjišťoval(a) jste nějak vstupní znalosti žáků? ANO NE
 - Jestliže ano, v jakých předmětech?
 - Kdy?
 - před začátkem školního roku – kdy?
 - na začátku školního roku – kdy?
 - Jak?
5. Zadáváte stejnou práci celé třídě, nebo dáváte jiné úkoly žákům, kteří jsou napřed nebo kteří mají s učením obtíže?
.....
6. Jak řešíte situaci, že je některý žák dřív hotový? (Pokud se to stává.) Liší se to v jednotlivých předmětech? (čtení, psaní, matematika, prvouka...)
.....
7. Využíváte přitom přání a nápady dětí nebo spolupracujete v tomto směru nějak s rodiči?
.....
8. Máte k dispozici asistenta? Kolik hodin týdně? Jak jeho pomoc využíváte?
.....
9. Jak řešíte různou úroveň čtenářství ve třídě, ať už na začátku školního roku, nebo během roku, kdy se některé děti naučí číst rychleji a lépe než jiné?
.....

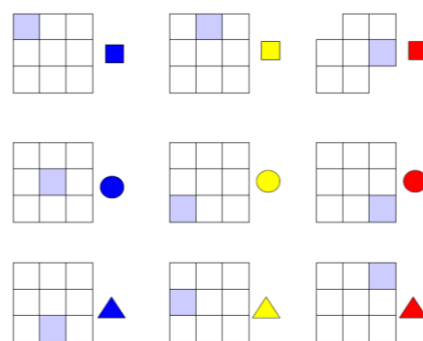
Příloha 13

Varianta hry Meta Forms použitá při výzkumu

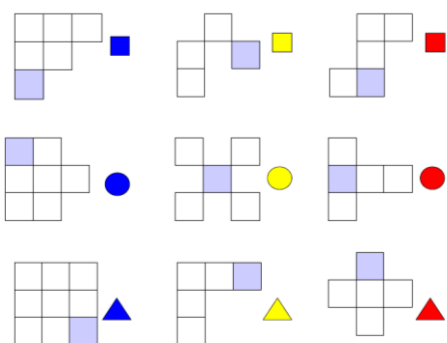
1



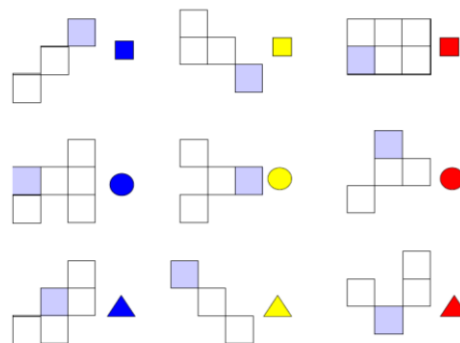
2



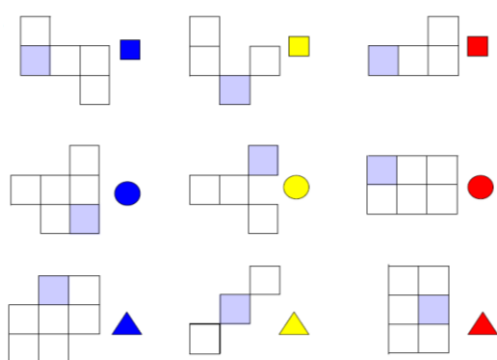
3



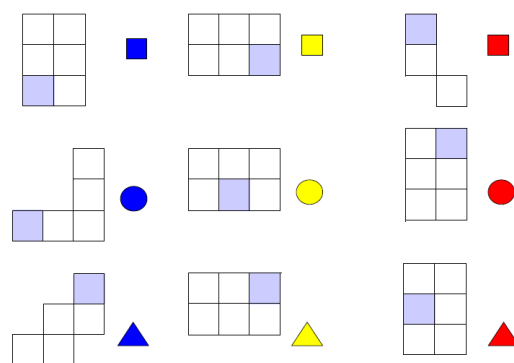
4



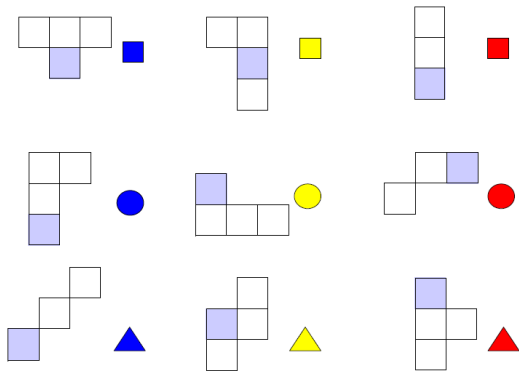
5



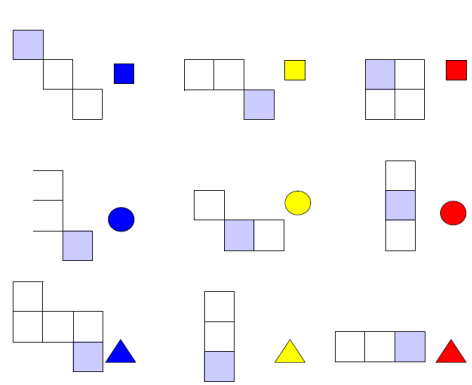
6



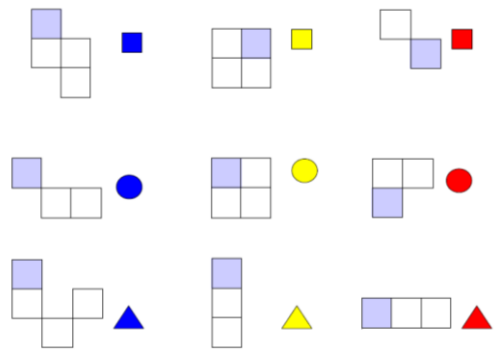
7



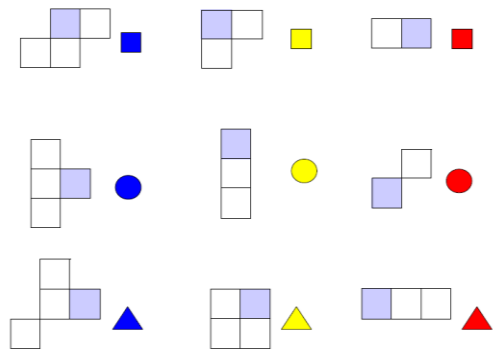
8



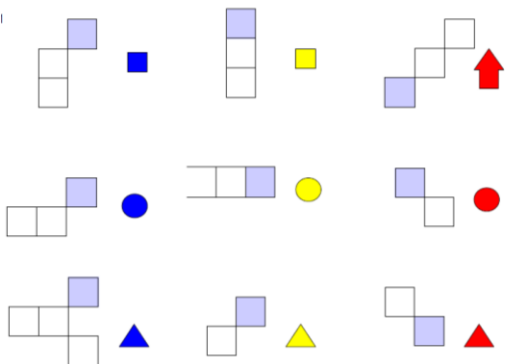
9



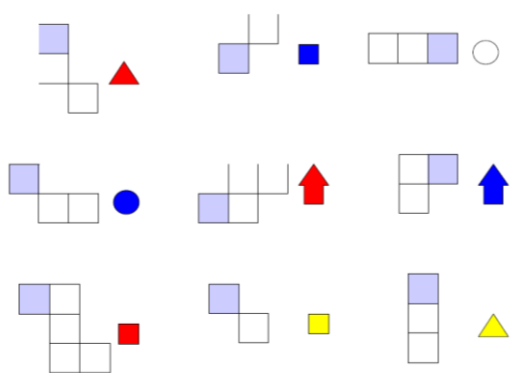
10



11



12



Příloha14

Záznamová tabulka pro řešení úloh ze hry Meta Forms

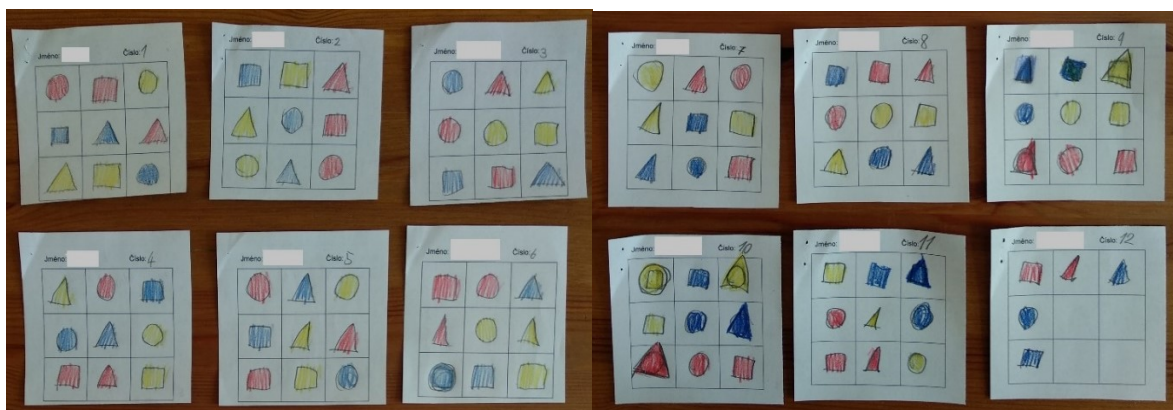
Jméno:

Číslo:

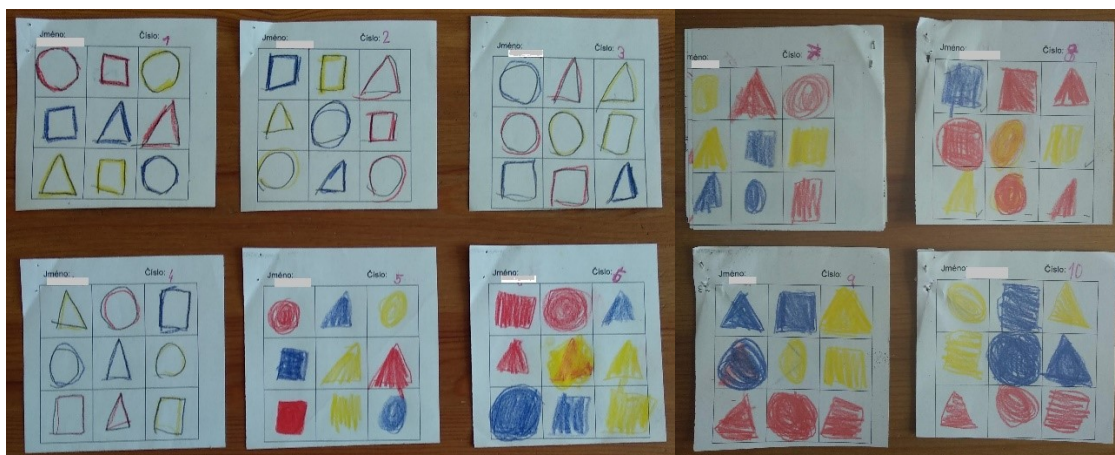
| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Příloha 15

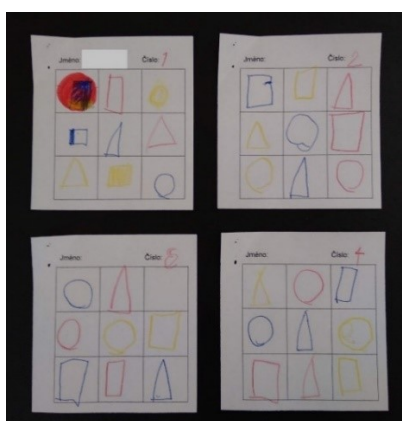
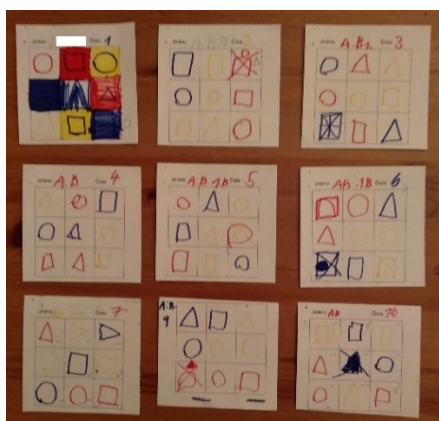
Hra Meta Forms – ukázky řešení



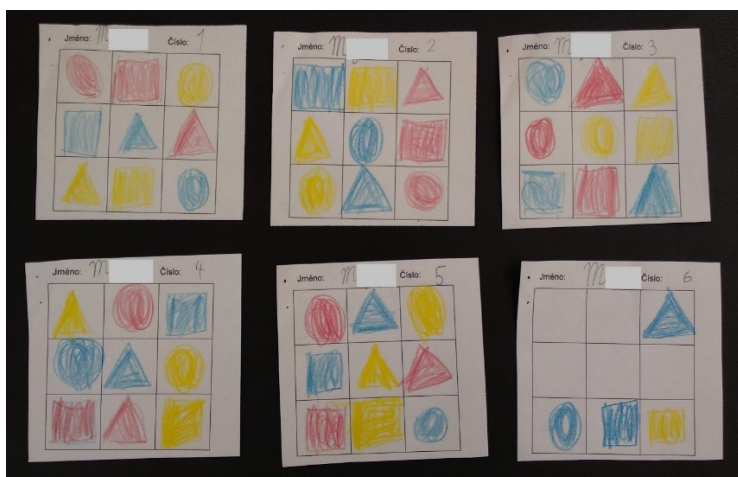
Hra Meta Forms – Bětka (Modrá škola, 1.A, březen 2019)



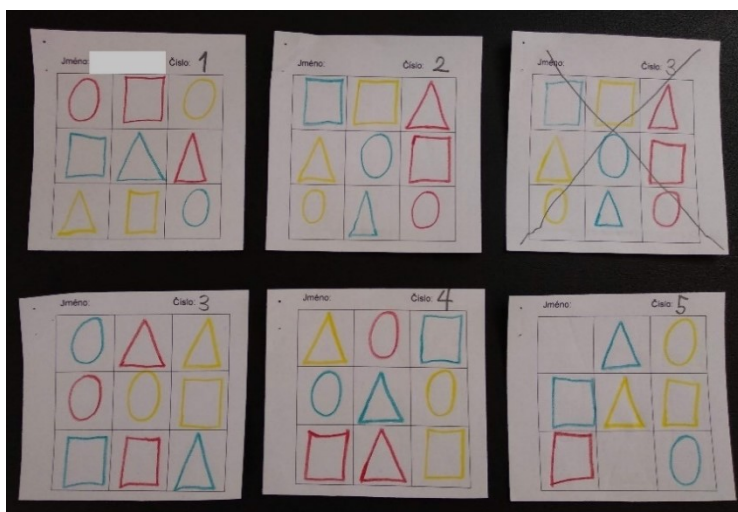
Hra Meta Forms – Liduška (Modrá škola, 1.A, březen 2019)



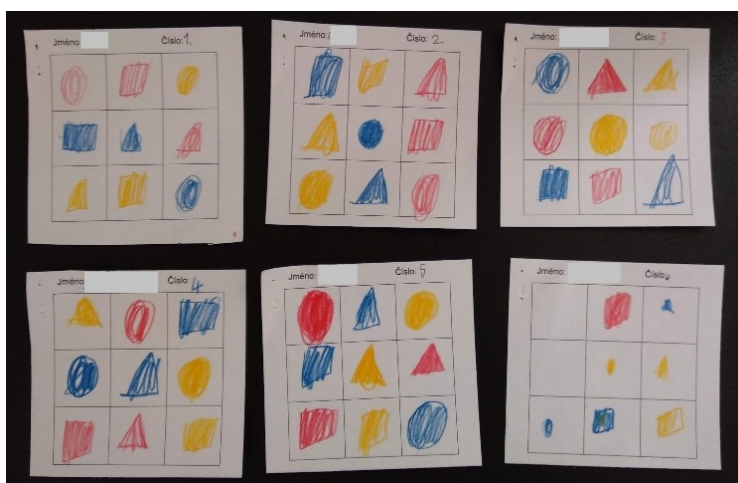
Hra Meta Forms – Adélka (Bílá škola, 1.B) a Vojta (Bílá škola, 1.A)



Hra Meta Forms – Maruška (Žlutá škola, 1. třída, březen 2019)



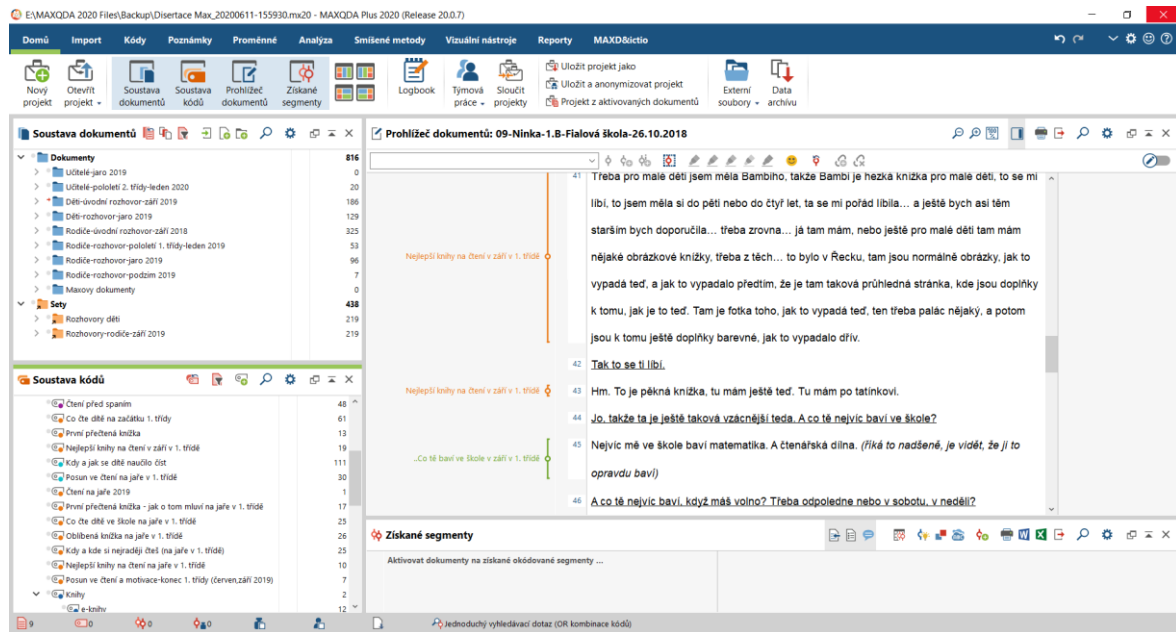
Hra Meta Forms – Dianka (Fialová škola, 1.B, březen 2019)



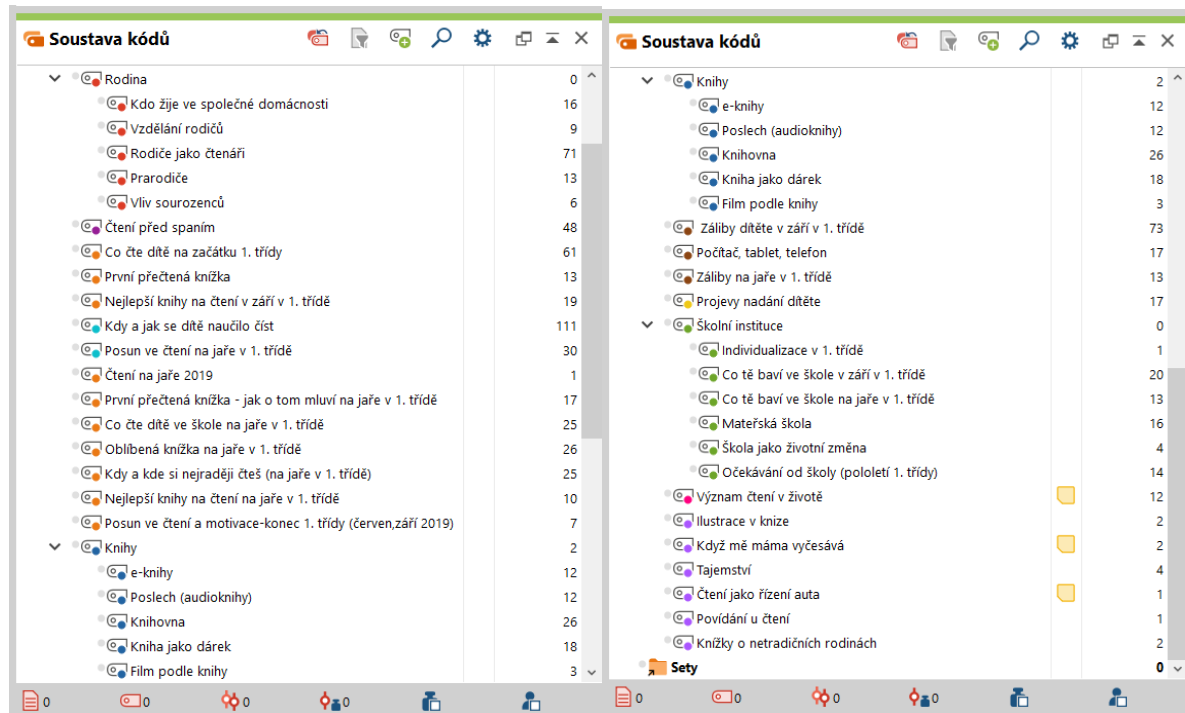
Hra Meta Forms – Ninka (Fialová škola, 1.B, březen 2019)

Příloha 16

Ukázka kódování v programu MAXQDA





Soustava kódů





Příloha 17

Týdenní plán (učitelka Kopretina, Bílá škola, 1.B)





JMÉNO: _____





CO NÁS ČEKÁ


V 15. ŠKOLNÍM TÝDNU (10. - 14. 12. 2018)

| | |
|---|---|
| ČT  | - ČTEME A ZAPISUJEME POSLEDNÍ PÍSMENA G, F, Ď, Ť, Ň - ČTEME SKUPINY DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ - ČTEME KRÁTKÉ POHÁDKY, VYPRÁVÍME - MARTANŠTINA UČEBNICE PO STR. 49 PRACOVNÍ SEŠIT PO STR. 79 |
| PS  | - ZÁKLADNÍ HYGIENICKÉ NÁVYKY (SEZENÍ, DRŽENÍ TUŽKY) - ZAPISUJEME PÍSMENA, SLOVA I VĚTY, ČÍSLICE - UVOLŇOVACÍ CVIKY |
| M $2+3$ | - POČÍTÁME, SČÍTÁME A ODČÍTÁME DO 10 - POROVNÁVÁME - PÍŠEME ČÍSLICI 9 UČEBNICE PO STR. 49 A STR. 67 |
| ČAS  | JAK SE ŽILO DŘÍVE UČEBNICE PO STR. 36 |
| AJ  | HRAČKY, BARVY, ČÍSLA 1 - 10, GEOMETRICKÉ TVARY |




DOMÁCÍ ÚKOLY

| | |
|----|---|
| PO | ČJ UČ. STR. 41 - ČTI POHÁDKU BABA JAGA |
| ÚT | M UČ STR. 62/CV. 1 |
| ST | Není domácí úkol - je vánoční trh! |
| ČT | ČJ UČ. STR. 45 - SÁM/A SI VYBER ÚKOL NEBO ÚKOLY |



Milé děti, dnes mám pro vás hádanku. Co je to?

**Mlčí, když padá,
mlčí, když zmrzne.
Když na něj šlápneš,
tichounce vrzne.**



Vaše paní učitelka Jana

VÁNOČNÍ TĚŠENÍ

SNĚHULÁK

NAJDI V ŘADĚ PÍSMEN 3 VĚCI,
KTERÝMI MŮŽEŠ OZDOBIT SNĚHULÁKA.

ZE ZBYLÝCH PÍSMEN
VYTVOŘ DALŠÍ SLOVO.

SNĚHULÁKA MŮŽEŠ DOKRESLIT.

KTERÝ STÍN
PATŘÍ
SNĚHULÁKOVI?

1

2

3

4

5

6

Vážení rodiče,
tento týden:

- ve středu 12. 12. - **vánoční trhy** od 16 hod. - děti, které přijdou se mohou střídat v prodávání v našem stánku (1. patro, třída vedle ředitelny). Děti z družiny si mohou vyzvednout osobně před 16 hod. a najdete nás u stánku. Prodávát budeme nejdéle do 17, 30 hod.
- ve čtvrtek 13. 12. - **bruslení** od 9 do 10 hod. , odchod ze školy ve čtvrt na devět
Prosím o **80 Kč na vstup**, příp. **za půjčovné** 50 Kč brusle, 40 Kč helma, chrániče stále netuším.

Příští týden:

- v pondělí 17. 12. - představení Zima, mráz a oheň v nás v **divadle PONEC**
Ze školy budeme odcházet v 9 hodin, návrat předpokládám kolem 12 hodiny.
Prosím o **80 Kč na vstupné**.
- ve čtvrtek 20. 12. - **kino Pilotů** animovaný film Gordon a Paddy, **vstupné je 80 Kč**
- v pátek 21. 12. - vánoční besídka

Zdravím a přeji hezký týden

Příloha 18

OBECNÉ INFORMACE KE GENETICKÉ METODĚ ČTENÍ

- u nás s touto metodou začal pracovat Josef Kožíšek – čítanka Poupata
- v moderních podmínkách metodu rozpracovala a ověřila PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.
- metoda podporuje a rozvíjí čtení s porozuměním
- metoda vychází z přirozené potřeby zapisovat myšlenky a následně umět zapsané myšlenky přečíst
- k zápisu zpočátku využívá písmen velké tiskací abecedy a zapisuje myšlenku pomocí počátečních písmen, zkratek...
- při zápisu myšlenky probíhá v mysli písaře hláskový rozklad slova, při čtení naopak čtenář jednotlivá písmena ve slovo skládá
- ke čtení se nevyužívá slabik, neboť ty nebývají nositelem významu slova (až na slova jednoslabičná).

Postup

- cvičíme sluchové a zrakové vnímání
- hned od počátku zapisujeme myšlenky – nejprve obrázkovými větami, postupně obrázky nahrazují slova
- nacvičujeme čtení jednotlivých písmen a jednoduchých celých slov
- postupně přecházíme k nácviku delších a složitějších slov (v závislosti na rozvoji vnímání širě zrakového pole), v průběhu této fáze uvolňujeme ruku kresebnou činností, modelováním, uvolňovacími cviky
- malá abeceda nastupuje po zvládnutí všech velkých tiskacích písmen
- po zvládnutí malé tiskací abecedy nastupuje nácvik psaného písma

Vysvětlení nutnosti neslabikovat při výuce genetickou metodou:

- rozčleněním slova na slabiky sice dítě slovo přečte, ale často mu uniká smysl přečteného
- nácvik čtení obtížných nebo dlouhých slov probíhá proto jiným způsobem než slabikováním – např. nácvik těchto slov izolovaně – před samotným čtením; má – li dítě obtíže při čtení delšího slova, pomohou mu cvičení k rozvoji zrakového vnímání

Rámcový časový harmonogram výuky

září:

- hláskový rozklad a skládání slov, čtení písmen velké abecedy a jednoduchých slov
- uvolňovací cviky
- zápis pomocí velkých tiskacích písmen a obrázků

říjen – cca 1. polovina listopadu:

- čtení velkých tiskacích písmen, jednoduchých slov a vět z velkých tiskacích písmen
- uvolňovací cviky
- zápis pomocí velkých tiskacích písmen

cca v prosinci:

- nácvik čtení písmen malé tiskací abecedy
- zápis pomocí velkých tiskacích písmen
- přípravné cviky k psaní psacích písmen

Dále postupný nácvik čtení a psaní psacím písmem – na konci školního roku děti znají všechna písmena, čtou slova a věty a zdokonalují se v psaní psacím písmem (seznámení s psacím x, w, q, – procvičení až ve druhé třídě).

JAK MOHOU RODIČE PODPOŘIT SVÉ DĚTI V OSVOJOVÁNÍ SI NOVÝCH DOVEDNOSTÍ V POČÁTEČNÍCH FÁZÍCH NÁCVIKU ČTENÍ:

- formou hry procvičovat hláskový rozklad a skládání slov (cvičíme sluchové rozlišování) – např. lopata – co slyšíš na začátku, na konci, uvnitř slova?, hledáme hlásku E – ementál – řekni slovo zřetelně, kde slyšíš E?, slovní fotbal, hra na spáče – písmenko např. E probudí atd...
- hra na Mimoszemšťany – jeden je mimozemšťan a mluví A-H-O-J, druhý je překladatel a přeloží AHOJ
- prosím, hru brát skutečně jako hru, jde o rozvíjení sluchového rozlišování, nikoliv tvrdý nácvik!

Příloha 19

ČTENÍ GENETICKOU METODOU – POPIS POSTUPU VÝUKY VAŠEHO DÍTĚTE

vstupní úroveň Vašeho dítěte: dítě čte plynule a správnou technikou většinu slov i vět
náš úkol: zdokonalovat stávající techniku, rozvíjet čtení s porozuměním

jak zdokonalujeme stávající techniku:

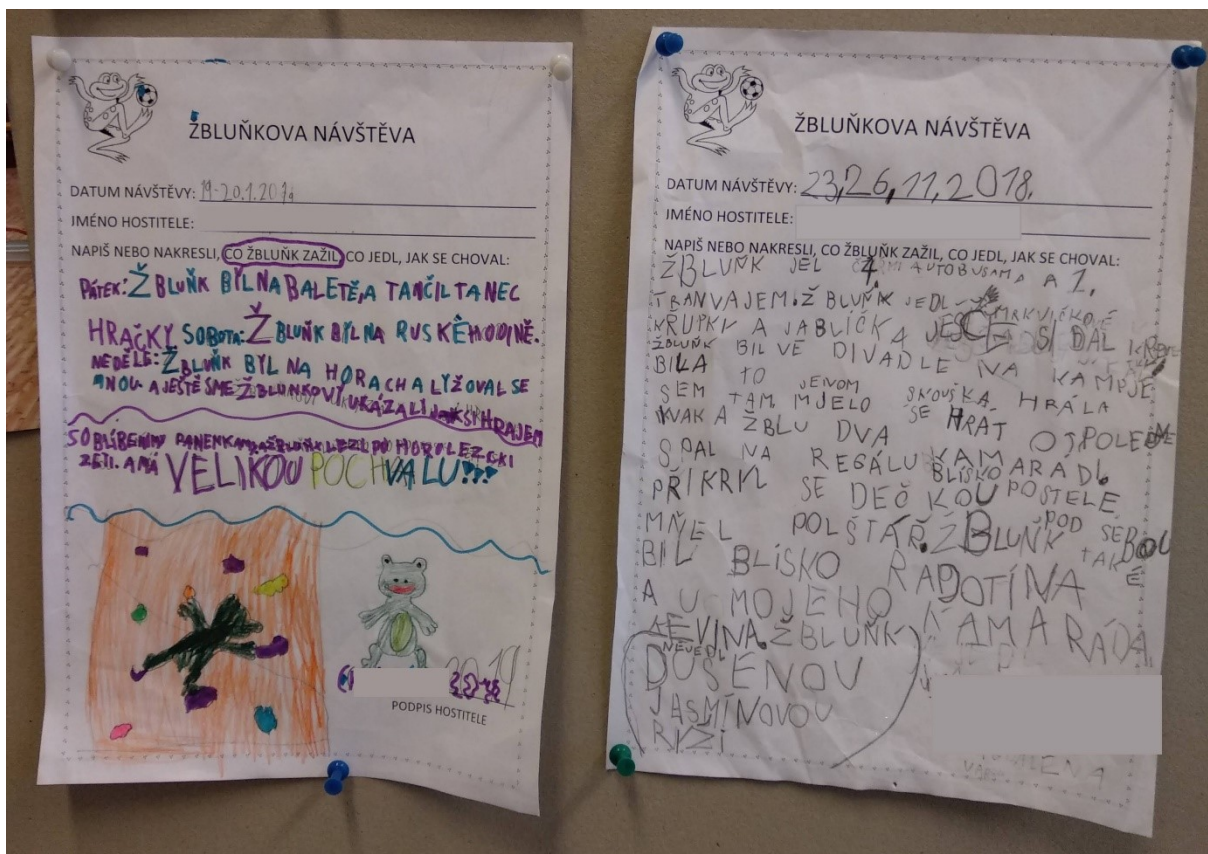
- **cvičíme sluchové rozlišování** – z hlásek skládáme (učitelka říká P-O-D-Z-I-M = dítě vysloví celé slovo PODZIM) a rozkládáme celá slova (učitelka říká PODZIM, dítě slovo rozloží na hlásky – P-O-D-Z-I-M)
- **rozvíjíme zrakové vnímání** – trénujeme postřehování celých slov – tzn., učitelka ukáže dítěti celé slovo a dítě ho přečte bez hláskování celé najednou – začínáme u krátkých slov (3–4 písmena) a postupně nacvičujeme postřehování delších slov (rozšiřujeme zrakové rozpětí)
- **zapisujeme** pomocí velkých tiskacích písmen **slova, věty a vlastní myšlenky**; postup při zápisu: dítě vysloví celé slovo „KUŘE“ – rozloží slovo na hlásky K-U-Ř-E, začne psát a vysloví vždy tu hlásku, kterou zapisuje; po zapsání celého slova si zápis opět zkontroluje a přečte nahlas celé zapsané slovo „KUŘE“
- **hlasité čtení** – domů zadávám čtení na více dnů, dítě čte **denně nahlas** pouze označenou část textu (důraz na správnou techniku – čte celá slova najednou), **rodiče prosím, aby denní čtení potvrdili svým podpisem u textu**; navíc může číst i texty dle vlastního výběru (dle chuti a časových možností); ve škole pracujeme s těmito knihami:
 - *Lili a Vili ve světě říkadel, pohádek a příběhů* – dětem budu vybrané texty poskytovat ve škole, pokud máte zájem pořídit dítěti jeho vlastní knihu (není podmínkou), lze např. na <https://luxor.cz/ucebnice/lili-a-vili-ve-svete-rikadel-pohadek-a-pribehu--232027/>
 - *Zvířátka* a další knihy z edice první čtení (autorka Eva Horáková)
 - Naše učebnice *Začínáme číst a psát*
 - další texty dle volby učitele

jak rozvíjíme čtení s porozuměním: povídáme si s dítětem o přečteném, vyhledáváme v textu dané slovo nebo informaci ...

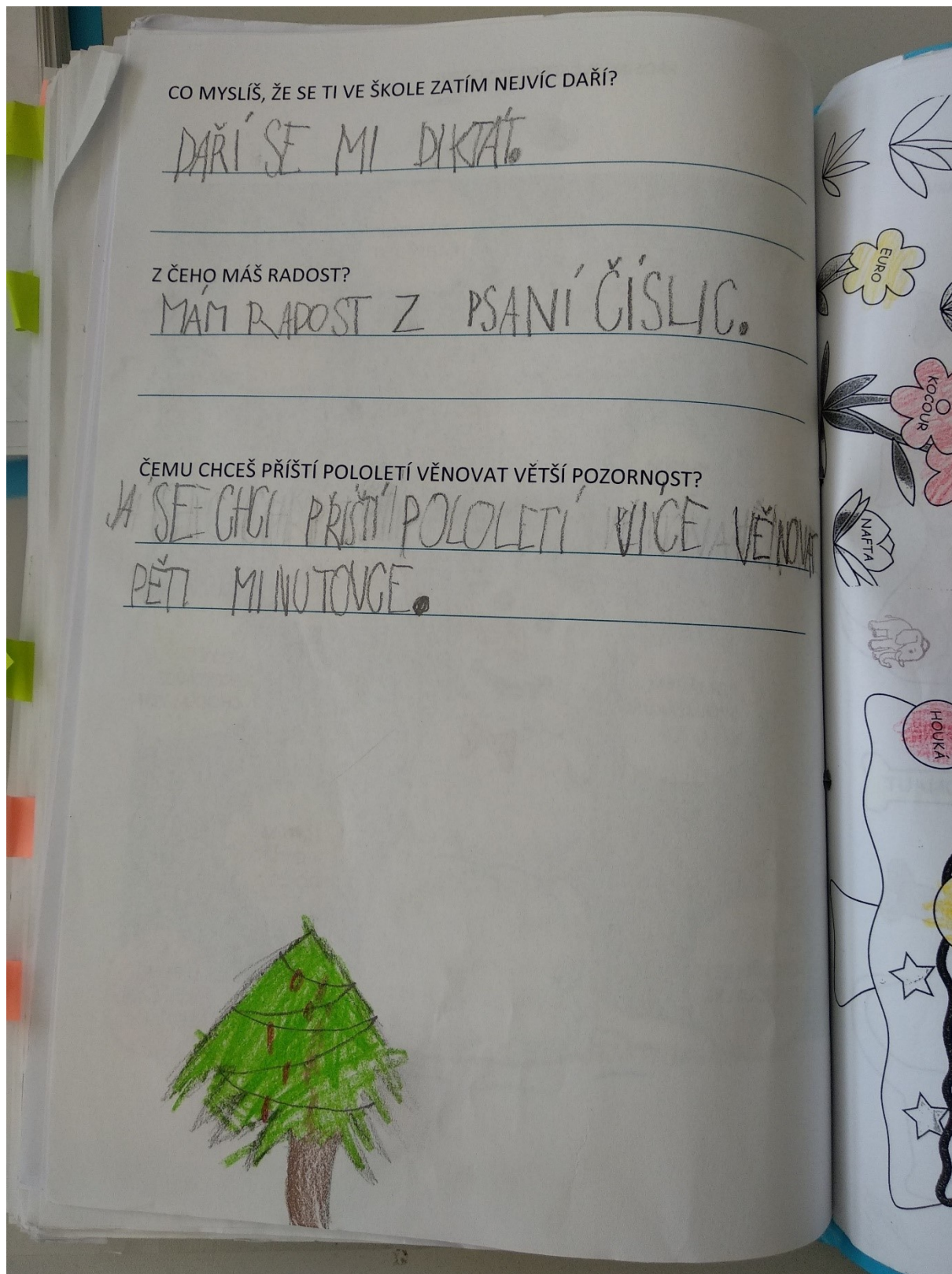
jak postupujeme, pokud má dítě s přečtením slova problém:

- určitě neslabikujeme (= nebezpečí zafixování nevýhodné techniky)
- slovo dítě přečte nejprve po hláskách P-O-N-D-Ě-L-Í a pak celé najednou; pokud obtíže přetrvávají, čteme slovo popsaným způsobem společně s dítětem

Příloha 20: Žbluňkovy návštěvy (Fialová škola, 1.A, listopad 2018 a leden 2019)



Příloha 21: Sebehodnocení žáků (Fialová škola, 1.B)



Sebehodnocení – Ninka, Fialová škola, 1.B (prosinec 2018)

... který staví věž.
JAZYKOVÝ ÚKOL
 Zakroužkuj, z čeho všeho můžeš postavit věž:
 1. z mincí
 2. z knih
 3. z míčů
 4. z koček

HODNOCENÍ – DUBEN

| | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| PŘÍSTUP | DOMÁCÍ PŘÍPRAVA (Plní DŮ, nosí pomůcky, dodržuje termíny.) | | | | |
| | PŘÍSTUP K VYUČE (Pozorně sleduje výuku, plní pokyny, dodržuje dohodnutá pravidla pro vyučování.) | | | | |
| | ZPŮSOB PRÁCE (Pracuje soustředěně, samostatně, pečlivě a naplno.) | | | | |
| | VZTAHY (Při skupinové práci spolupracuje, domlouvá se a přistoupí na kompromis.) | | | | |
| ČESKÝ JAZYK | Mluvený projev PŘEDNESL/A JSEM VELIKONOČNÍ ŘÍKANKU. | | | | |
| | Psaní a písemný projev PŘEPISUJI BEZ CHYB. VLASTNÍ JMÉNA PÍŠI S VELKÝM PÍSEMENEM, VŠECHNA PÍSMENA SPRÁVNĚ NAPOJUJI. | | | | |
| | Čtení a čtenářství ČTU PLYNULE CELÁ SLOVA. VYHLEDÁM HLAVNÍ MYŠLENKU A UMÍM ODPOVĚDĚT NA OTÁZKY. | | | | |
| | Poznávání jazyka a pravopisu PÍŠI BEZ CHYB OPIS, PŘEPIS, DIKTÁT. | | | | |
| MATEMATIKA | Čísla a početní operace SPRÁVNĚ SČÍTÁM, ODCÍTÁM A POROVNÁVÁM POČTY DO 20. | | | | |
| | Geometrie v rovině a v prostoru NA HODINÁCH UKÁŽI ČTVRT, PŮL, TŘI ČTVRTĚ A CELÁ. | | | | |
| | Závislosti, vztahy a práce s daty ŘEŠÍM SLOVNÍ ÚLOHY (např. velikonoční a čarodějnické), ZNÁZORNÍM, NAPÍŠÍ PŘÍKLAD A ODPOVĚĎ CELOU VĚTOU. | | | | |
| | Znalosti a dovednosti VYSVĚTLÍM, JAKÉ MÁ ZVÍŘE POTŘEBY, JAK O NĚJ PEČOVAT. VYJMENUJI NĚKOLIK SYMBOLŮ VELIKONOC. | | | | |
| PRVOUKA | Využívání znalostí ZASADIL/JSEM OSENÍ A DALŠÍ SAZENICE (JAHODY, HRÁŠEK, ŘEDKVIČKY). | | | | |
| | TĚLOCVIK | DODRŽUJI PRAVIDLA A SPORTOVNÍ CHOVÁNÍ. | | | |
| TĚLOCVIK | Pohybové dovednosti UŠEL/UŠLA JSEM PŘIBLIŽNĚ 7KM ZÍSKAL/ A JSEM ALESPŮŇ TŘI BODY ZA HRU PAPOUŠEK. | | | | |

SOUHLASÍM S TÝM HODNOCENÍM, DĚKUJI, ŽE JSI KORBĚ REPREZENTOVAT S OSTATNÍMI NAŠÍ TŘÍDU NA FLORBALOVÉM TURNAJI. JSI SPORTOVEC TĚLEM I DUŠÍ.

Vyjádření třídní učitelky:
 Vyjádření rodičů:

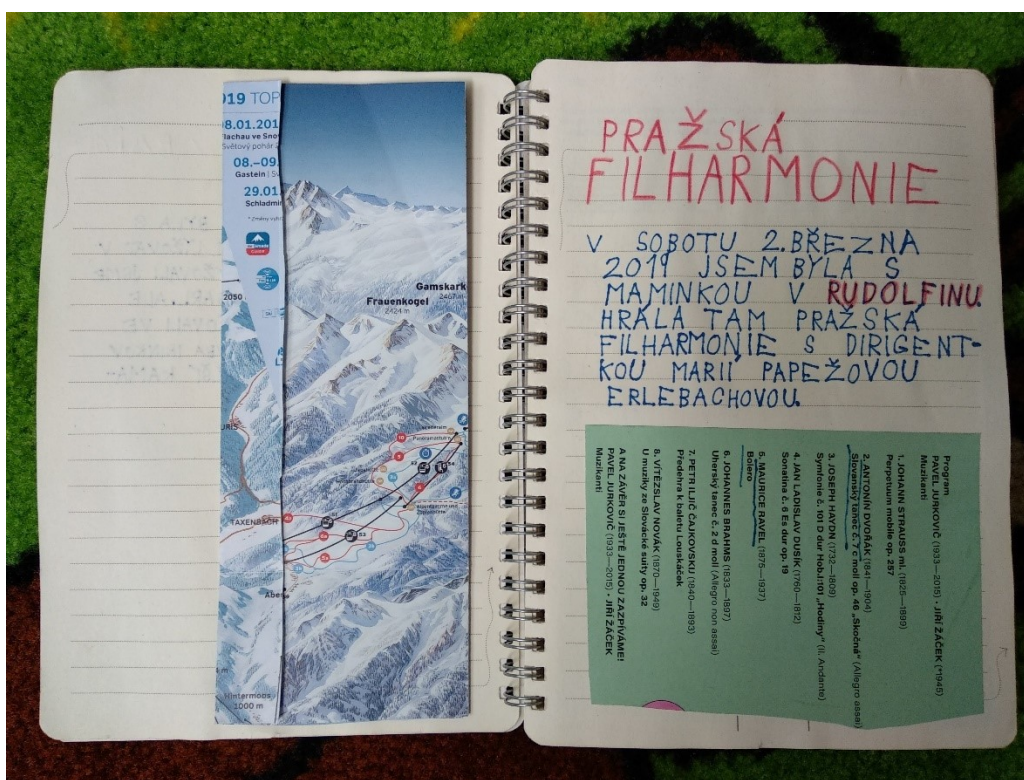
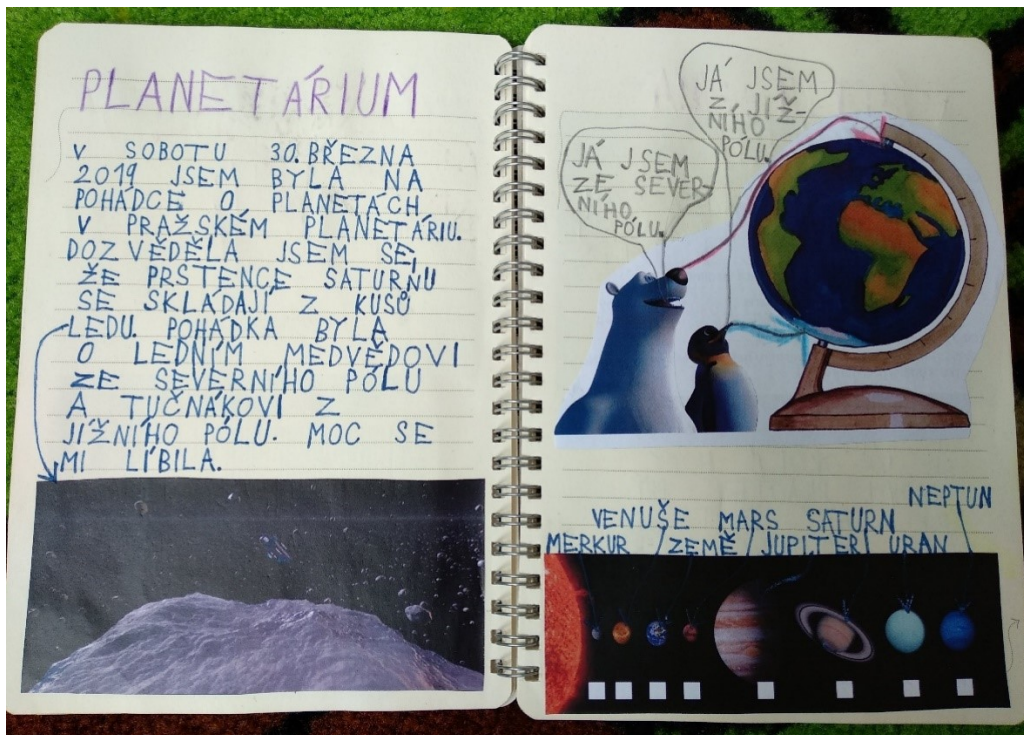
Sebehodnocení – Jirka, Fialová škola, 1.B (duben 2019)

Příloha 22

Doporučená literatura - 1.ročník (Fialová škola)

- Ivona Březinová: Teta to plete (1. a 2. díl)
O kočce Kačce
- Michal Černík: Pohádkové chvílky dětem do postýlky
Kdy má pampeliška svátek
Knížka malých pohádek
Za pohádkou pohádka pro kluky a děvčátka
- Jiří Žáček: Od aprílové školy
Ahoj moře
Kdo si se mnou bude hrát
Dobrý den, Praho
Nemalujte čerta na zeď
Kočkování
- Zuzana Kopecká: Hádanky od srdíčka
Abeceda od srdíčka
Básničky od srdíčka
- Fr. Hrubín: Dvakrát 7 pohádek
Říkejte si se mnou
Špalíček pohádek
Běží, ovce běží – hádanky
- Fr. Kábele: Brousek pro tvůj jazýček
- Fr. Nepil: Podívánky
- Ed. Petiška: Pohádky pro nejmenší
Pohádkový dědeček
Martínkova čítanka
- M. Zinnerová: Kočka Linda poklad rodiny
Hádanky a básničky pro kluky a holčičky

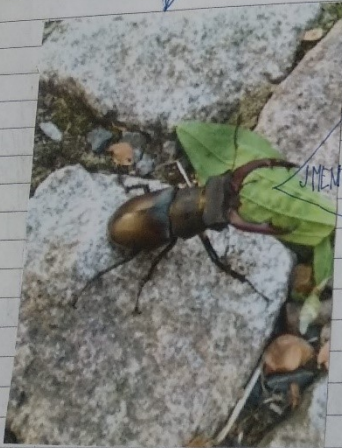
Příloha 23: Kulturní deník (2.B, Fialová škola)



Kulturní deník – Dianka, Fialová škola, 1.B (1. třída)

Myslíme, že jsme si ho vážně našli.

26.5. JSEM V KINSKÉHO ZAHRADĚ
NAŠLA TOHOTO BROUSA.



JSEM 9.
CM DLOUHÝ
A
JMENUJI SE
ROHÁČ!

29.5.
DNES JSEM MUSELA VYPUSIT NAŠE
ŽABY S OČASEM PROTOŽE BY U NÁS ZRE-
JME ZEMŘELÝ, 9 NĀM JICH ZEMŘELO: 60

16. JÁ A MOJE NEJLEPŠÍ KÁMOŠKA LAURÝ
M. JSME BILI NA DNI DETI NA PETRINĚ.
VYLEZLA JSE POPRVE NA PETRINSKO ROZHLÉDNĚ.
JSEM BĀDA, ŽE TAM BILA ZROUNA LAURA!

Příloha 24

Diagnostická zkouška čtení na konci 1. třídy

9.56

Čtení pro 1. třídu

Jméno a příjmení: _____

Datum: 16. KVĚTNA

Kohout a barvičky

Namaloval jednou Tomík kohouta, ale zapomněl ho vybarvit.

Kohout si vyšel na procházku po dvoře.

Proč chodíš nenabarvený? podivil se pes.

Podíval se kohout na sebe do louže a skutečně, pes měl pravdu.

Nebuď smutný, řekl mu pes, jdi k barvám a ony ti pomohou.

Přišel kohout k barvám a prosil je. Barvy, barvičky, pomozte mi!

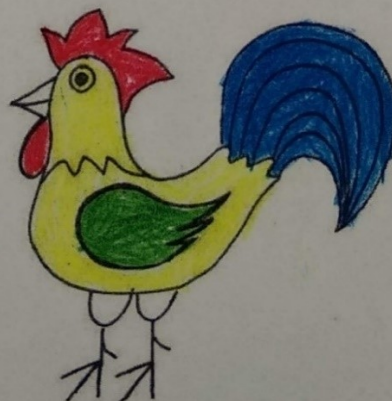
Dobrá, odpověděla červená barva a vybarvila mu hřebínek a bradku.

Zelená barva vybarvila křídélka.

A žlutá barva tělíčko. Modrá barva vybarvila ocas.

Jo, teď jsi opravdový kohout, řekl pes.

- A 1. Pomoz i ty barvičkám vybarvit kohouta. Dávej pozor, ať to nepopleteš!



A 2. Přečti si otázku a doplň správné slovo do odpovědi:

Kdo zapomněl kohouta vybarvit?

Kohouta zapomněl vybarvit TOMÍK.

A 3. Zkus napsat 1 krátkou větu o kohoutkovi:

KOHOUTEK MÁ KRÁSNE BAREVNÉ PEŘÍ

A 4. Proč kohout potkal právě psa, a ne třeba vlka? Napiš odpověď:

PROTOŽE TŘEBA VLK NEŽIJE NA DVORKU

JAKO TEN KOHOUT

5. Doplň do slov slabiky z rámečku:

A Znáš ptáka PĚnkavu?

Sedí támhle na VĚtvi.

Na poli BĚžel zajíc.

Vyplašily ho DĚti svým hlasitým smíchem.

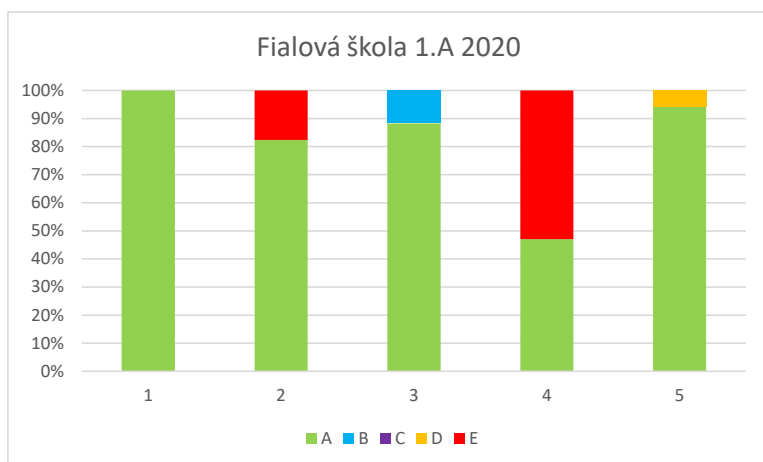
Už se TĚšíte na prázdniny?

Pojedete NĚkam na výlet? Třeba do neznámého MĚsta?

ně pě tě mě dě vě bě

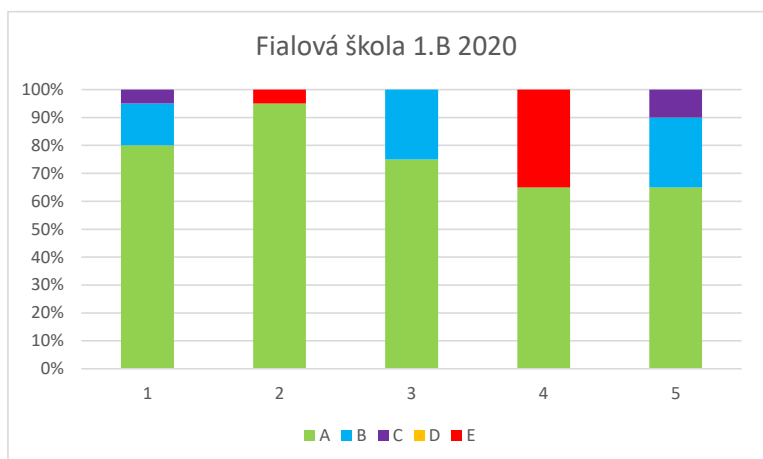
Příloha 25

Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídách 1. ročníku ve Fialové škole (červen 2020)



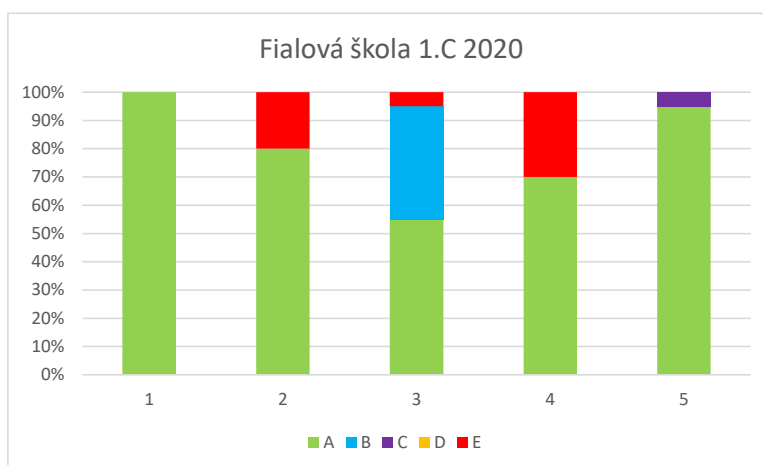
Graf 13

Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.A ve Fialové škole (červen 2020)



Graf 14

Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.B ve Fialové škole (červen 2020)



Graf 15

Výsledky diagnostické zkoušky čtení ve třídě 1.C ve Fialové škole (červen 2020)

Příloha 26

Diagnostická zkouška čtení v pololetí 2. třídy

Jméno a příjmení: _____

Datum: 28.1.2020

Třída: 2.B

ŠNECI NA ROZHLEDNĚ

Jiří Žáček

Lezli šneci na rozhlednu,
chtěli vidět celý svět.
Vyrazili loni v lednu,
honem, rychle, hurá vpřed!



Za lijáku, proti větru,
za vedra i za ledu,
centimetr k centimetru,
pořád výš a kupředu.



„Hip, hip hurá – už jsme v cíli!“
zajásali z plných plic.
Padla mlha, svět byl bílý –
neviděli vůbec nic.

Nevzdáme se, ne a ne!

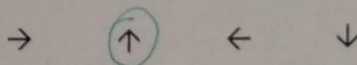
Foukej, větře! Počkáme si,
však on mlhu ...odfoukne!

1.úkol: Proč lezli šneci na rozhlednu? Napiš na linku větu z textu, která to vysvětluje.

A

Chtěli vidět celý svět.

A 2. úkol: Kterým směrem lezli šneci v básničce? Správnou šipku dej do kroužku.



B 3. úkol: Kdy uvidí šneci hory? Ještě jednou si přečti poslední řády básničky a doplň správné slovo do textu:



Počkáme si, však on mlhu odfoukne!

4. úkol: Ve kterém ročním období šneci vyrazili na cestu?

A Správnou odpověď podtrhni:

na jaře

v létě

na podzim

v zimě

5. úkol: Jak dlouho lezli šneci na rozhlednu?

A Svou odpověď napiš do rámečku. Náповědu najdeš ve třetím řádku první sloky básničky.

Šneci lezli celý rok

6. úkol: Kterým jiným slovem lze nahradit slovo LIJÁK? Napiš do rámečku slovo, které má stejný význam jako liják.

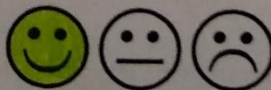
A

d é s í

7. úkol: Napiš na linku část textu, který dokazuje radost šneků, že dorazili do cíle:

A

Hip, hip hurá - už jsme u cíle!



Příloha 27: Materiály používané učiteli ve výuce českého jazyka v 1. ročníku

- Bednářová, J. (2006). *Čteme se skřítkem Alfrédem. Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Computer Press.
- Bendová, P., & Pecháčková, I. (2015). *Lili a Vili 1 – ve světě pohádek, říkadel a příběhů*. Praha: Klett.
- Březinová, L. et al. (2018). *Živá abeceda pro vázané písmo – nová generace*.
- Burová, S. et al. (2018). *Slabikář pro vázané písmo – nová generace*.
- Burová, S. et al. (2018). *Slabikář pro vázané písmo – nová generace*.
- Čížková, M. (2005). *Čtení pro prvňáčky 1*. Praha: Fortuna.
- Čížková, M. (2007). *Čtení pro prvňáčky 2*. Praha: Fortuna.
- Doležalová, A. B. & Novotný, M. (2017). *Čteme a píšeme s Agátou. Živá abeceda a Slabikář*. Brno: Nová škola.
- Evansová, J., Evansová, M., & Mooreová, E. (2014). *Píšeme příběh*. Praha: Šafrán.
- Liscinsky, C., & Šafránková, K. (2014). *Čteme s porozuměním každý den*. Dobříš: Šafrán.
- Nastoupilová, D. (2016). *Čítanka. Velká tiskací písmena*. Praha: Fragment.
- Nastoupilová, D. (2016). *Čtení podle obrázků*. Praha: Fragment.
- Nováková, I. (2014). *Čtu a vím o čem*. Praha: Portál.
- Nováková, I. (2017). *První čtení s počítáním*. Praha: Portál.
- Nováková, I. (2010). *Víš, co čteš?* Praha: Portál.
- Wagnerová, J. (2016). *Učíme se číst – učebnice*. 3. vydání. Praha: SPN.
- Wagnerová, J. & Václavovičová, J. (2016). *Učíme se číst – pracovní sešit*. 3. vydání. Praha: SPN.
- Koumák – pracovní sešity pro šikovné a nadané děti, nakl. Didaktis
- Makovice – časopis, luštění pro chytré hlavičky od 8 do 108 let
- Pracovní listy – čtení s porozuměním: <https://www.detskestranky.cz/rubrika/pracovni-listy/slova-a-pismena/cteni-s-porozumenim/>

Doporučená četba pro děti:

<https://ctenidetem.knihovny.cz/>

<https://www.ctenipomaha.cz/>

<https://new.ctenarskekluby.cz/knihy/deti-a-rodice>

<https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>

<https://www.svetgramotnosti.cz/Knihy>

Příloha 28: Co čtou děti na konci 1. třídy (červen 2019)

Žlutá škola – 1. třída

1. Ivona Březinová: Kočka Kačka
2. Jiří Dvořák: Zpátky do Afriky
3. Jaroslav Foglar: Dobrodružství v Zemi nikoho
4. Sarah Hawkins: Uzdravený poník
5. Peter Herring: Vlaky a železnice
6. Jiří Kafka: Hup a Hop na moři
7. Josef Kolář: Z deníku kocoura Modroočka
8. Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi
9. Lucie Lomová: Anča a Pepík
10. Christopher Paolini: Eragon
11. Lenka Pecharová: Po stopách Karla IV.
12. Ivana Peroutková: Anička a její kamarádky
13. Zuzana Pospíšilová: Kdo straší školní strašidlo
14. Martina Rašková: Kterak se zakletá princezna Evelínka Jolanka Heilmann díky statečnému princovi vymanila z moci zlé kletby (knížka vytištěna se jménem čtenářky)
15. Petr Šmalec a Markéta Šimková: Zik a Cháta
16. Ladislav Špaček: Dědečku, vyprávěj
17. Ljuba Štíplová, Josef Váňa: Byla jednou koťata
18. Wong Herbert Yee: Myš a Krtek, dobří sousedé

Knihy bez uvedení autora:

19. Dětská ilustrovaná encyklopedie Svět vědy a techniky
20. Klokani
21. Mega encyklopedie všech věcí na světě
22. Svět princezen (Najdi 1001 obrázků)
23. Všechno o konících a ponících

Bílá škola – 1.A

1. Julia Boehme: Tafík a obří miminko
2. Ivona Březinová: Kozí příběh
3. Karel Čapek: Dášenska čili život štěněte
4. Francesco Cavallo: Pohádky na dobrou noc pro malé rebelky
5. Martina Drijverová: Nezbedníci
6. Alžběta Dvořáková: Nanukova dobrodružství
7. Pavla Etrychová: Komisař Vrt'apka
8. Jaroslav Foglar: Hoši od Bobří řeky
9. Eva Horáková: Svět hraček a her
10. Sabine Kalwitzki, Ines Rarisch: Moji zvířecí kamarádi
11. Cube Kid: Deník malého minecraft'áka
12. Josef Lada: Jak se kocourek vydal do světa
13. Josef Lada, Josef Brukner: Svět zvířat
14. Astrid Lindgrenová: Děti z Bullerbynu
15. Adrián Macho: Gerda: Příběh velryby
16. Alena Morštajnová: Strašidylko Straša
17. Mária Nerádová: Jak velbloud potkal ťavu
18. Lenka Rožnovská: Kocour Josef
19. Lynda Gene Rymondová: Oskar a měsíční kočky
20. Denisa Ryšková: Karolinka a její zoo
21. Lily Small: Zvířátka z Kouzelného lesa: Kočička Kiki
22. Ester Stará a Milan Starý: Šedík a Bubík
23. Romana Suchá: Můj kamarád skřítek Vítek
24. Tomáš Tůma, Jan Píšala, Pavla Klein: Atlas vesmíru pro děti

Modrá škola – 1.A

1. Jindřich Balík: Jak učila myška zvířátka číst
2. Anne Booth: Kouzelné ptačí království – 1. díl: Spící kolibříci
3. Anne Booth: Kouzelné ptačí království – 2. díl: Ledové prokletí (*uvedlo jiné dítě než 1. díl*)
4. Petra Braunová: Kuba nechce číst
5. Pavel Čech: Dobrodružství Rychlé Veverky
6. Jiří Dvořák: Zpátky do Afriky
7. Du Peloux: Zuzka a Kopýtko
8. Jana Eislerová: Jak dostala souhvězdí svá jména
9. Patricia St. John: Poklady pod sněhem
10. Miloš Kratochvíl: Fanfárie
11. Rudyard Kipling, Jan Hora: Mauglí
12. Daniela Krolupperová: Bubáček
13. Vojtěch Kubašta: O neposlušných kůzlátkách
14. Hana Lamková: Strašidelné příběhy Čtyřlístku
15. Hana Lehečková: Co se děje pod v Podpostelí
16. Astrid Lindgrenová: Karkulín ze střechy
17. Astrid Lindgrenová: Pipi Dlouhá punčocha
18. Arnold Lobel: Prasátko na útěku
19. Nikolaj Nosov: Neznámkovy příhody
20. Iva Procházková: Myši patří do nebe
21. Daniela Krolupperová: Vědí draci o legraci?
22. Joanne K. Rowlingová: Harry Potter a kámen mudrců
23. Lucie Seifertová: O Bruncvíkovi
24. Lucie Seifertová: Karel Čtvrtý
25. Fritz Steuben: Tekumseh
26. Martin Pitro: Strašliví loupežníci a jejich krvavé kousky

Fialová škola – 1.A

(odpovídalo 22 dětí, některé uvedly víc knih, opakování knih je vyznačeno u příslušných titulů)

1. Jindřich Balík: Jak myška učila zvířátka číst
2. Eva Bešťáková: Bára a Flíček
3. Ina Brandt: Soví kouzlo – Záhada zlatého pířka
4. Ina Brandt: Soví kouzlo – Zlaté tajemství
5. Petra Braunová: Ema a kouzelná kniha
6. Petra Braunová: Jak se Vojta ztratil
7. Ivona Březinová: Fotbal s Fandou
8. Ivona Březinová: Kočka Kačka
9. Daniel Defoe, František Novotný: Robinson Crusoe
10. Dušan Heřman: České báje a pověsti
11. Vladimír Jiránek, Jaroslav Pacovský, Jiří Šebánek: Bob a Bobek, králíci z klobouku
12. Lenia Major a kol.: Nejkrásnější příběhy o koních
13. Alan Alexander Milne: Medvídek Pú
14. Sue Mongredien: Zatoulané štěňátko
15. Daisy Mrázková: Byla jedna moucha
16. Alena Peisertová: Koza Líza (2x)
17. Zuzana Pospíšilová: Prázdninové pohádky
18. Zuzana Pospíšilová: Školní strašidlo (3x)
19. Lenka Rožnovská: Kocour Josef
20. Denisa Ryšková: Karolínka a její zoo
21. Natalie Tordjman: Ptáci
22. Barbora Vajsejtlová: Princezna a Baron
23. Julian Gough: Brumla a Remcík

Fialová škola – 1.B

(odpovídalo 21 dětí, několik z nich uvádělo dvě knížky)

1. Anne Booth: Kouzelné ptačí království – Spící kolibříci
2. Anne Booth: Kouzelné ptačí království – Ledové prokletí
3. Louise Dickson, Andrienne Mason: Detektivní kancelář Ája a Ben
4. Nils-Olof Franzén: Vele-detektiv Agaton Sax
5. Andy Griffiths, Terry Denton: Zřeštěný dům na stromě – 13 pater
6. Eva Horáková: Pohádky pro všední den
7. Tom Jackson: Velkolepá kniha o prehistorických zvířatech
8. Jiří Kahoun: V Dlouhonosech zlobí čerti
9. Josef Kožíšek: Pohádka lesa
10. Jiří Král: Jirka – výběr toho nejlepšího z komiksů Jirky Krále 1
11. Daniela Krolupperová: Vědí draci o legraci?
12. An Leysenová: Malenka
13. Jaroslav Němeček a kol.: Čtyři detektivní příběhy Čtyřlístku
14. Eduard Petiška: Pohádková babička
15. Eduard Petiška: Staré řecké báje a pověsti
16. Zuzana Pospíšilová: Školní strašidlo
17. Antoine de Saint-Exupéry: Malý princ
18. Kateřina Schwabiková: Cesty dětí do staletí aneb Jak Běla a Kuba poznávali naši historii
19. Lily Small: Zvířátka z kouzelného lesa – Králíček Kát'a
20. Martin Sodomka: Jak postavit motorku
21. Ester Stará: Šedík a Bubi
22. Ljuba Štíplová a kol.: Podivuhodné příběhy Čtyřlístku 7
23. Jules Verne, Ondřej Neff: Dvacet tisíc mil pod mořem
24. Wong Herbert Yee: Myš a krtek kouzelníci
25. Jiří Žáček: Kamarádi zvířátka