

Rozvoj čtenářské gramotnosti v elementární třídě

Daniela Zichová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Daniela Zichová
Osobní číslo: H20896
Studijní program: M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Rozvoj čtenářské gramotnosti v elementární třídě

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti žáka mladšího školního věku.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovoru s učiteli elementárního ročníku a řediteli základních škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Doniyarov, A. (2022). Development of reading literacy in primary school students. *Current Research Journal of Pedagogics*, 3(9), 36–41. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crijp-03-09-07>
- Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku ZŠ*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků elementárního ročníku základní školy. Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelé těchto ročníků rozvíjí čtenářskou gramotnost u svých žáků. Teoretická část se věnuje problematice čtenářské gramotnosti a metodám jejího rozvoje. V empirické části je výzkumné šetření zpracováno na základě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvních ročníků, řediteli základních škol, kde učitelé působí, a doplňující kvalitativní metodou je pozorování výuky. Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé uplatňují široké spektrum metod a strategií, včetně podpory prostředí a spolupráce s institucemi mimo školní prostředí. Významným faktorem se ukazuje v této situaci podpora ze strany vedení školy, bez níž by některé možnosti rozvoje nemohly být realizovány. V závěru práce se nachází diskuse společně s doporučením pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: počáteční čtenářská gramotnost, elementární třída, učitel elementarista, kritické myšlení, čtenářské strategie

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the development of reading literacy in elementary grade primary school students. The aim of the diploma thesis is to find out how teachers of these grade develop reading literacy in their students. The theoretical part is devoted to the issue of reading literacy and methods if its development. In the empirical part, the research investigation is based on semi-structured interviews with first-grade teachers, principals of elementary schools where teachers work, and an additional qualitative method is observation of teaching. The research results show that teachers apply a wide range of methods and strategies, including environmental support and cooperation with institutions outside the school environment. In this situation, support from the school management appears to be an important factor, without which some development options could not be implemented. The conclusion of the thesis contains a discussion together with recommendations for pedagogical practice.

Keywords: emergent literacy, elementary classroom, elementary teacher, critical thinking, reading strategies

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, PhD. za její odborné vedení, podněty, vstřícnost a trpělivost v průběhu psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám a ředitelům, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumu. Velké poděkování patří také mé rodině, příteli a blízkým, kteří mi byli velkou oporou nejen při psaní diplomové práce, ale i po celou dobu mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.1 ETAPY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	17
1.2 ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	19
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	21
2 ŽÁK ELEMENTÁRNÍHO ROČNÍKU.....	24
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	25
2.2 ROZVOJ PERCEPČNĚ-MOTORICKÝCH FUNKCÍ	26
2.3 MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA	28
2.4 ROZVOJ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ	29
2.5 ROLE UČITELE VE VZTAHU K ŽÁKOVÍ ELEMENTÁRNÍHO ROČNÍKU	31
3 METODY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	34
3.1 METODY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ	34
3.2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	38
3.3 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	40
3.4 PROJEKTY A UDÁLOSTI PODPORUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	48
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	48
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.3 METODA SBĚRU DAT	49
4.4 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU	50
4.5 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	51
4.6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	52
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY DAT S UČITELI	53
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY DAT S ŘEDITELI	77
6 ZÁVĚRY A DISKUSE.....	85
6.1 LIMITY	91
6.2 DOPORUČENÍ DO PRAXE	91
ZÁVĚR	93
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	95

SEZNAM OBRÁZKŮ	101
SEZNAM TABULEK.....	102
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

Čtenářská gramotnost představuje v současném vzdělávání jeden z aspektů, který výrazně ovlivňuje proces učení žáků. Její rozvoj je proto zásadní již od počátku školní docházky. První ročník základní školy je v rozvoji čtenářské gramotnosti podstatným obdobím, neboť právě v této fázi dochází k osvojování techniky čtení a porozumění čtenému textu a také postupně probíhá budování pozitivního vztahu ke knihám a čtenářství samotnému. Učitelé prvních tříd, často označováni jako elementaristé, nesou vysokou zodpovědnost za to, jakým způsobem bude u jejich žáků čtenářská gramotnost rozvíjena. V souvislosti s aktuálními proměnami společnosti a nárustem informací se mění i nároky na čtenářské dovednosti. Čtenářská gramotnost již není pojímána pouze jako schopnost plynule číst, ale zahrnuje porozumění textu, schopnost pracovat s informacemi a taktéž umět kriticky myslet.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První část je zaměřena na teoretické ukotvení tématu a jejím cílem je poskytnout vhled do problematiky čtenářské gramotnosti. Následně se tato část člení do tří kapitol. První kapitola se věnuje vymezení základních pojmů souvisejících se čtenářskou gramotností. Dále jsou popsány jednotlivé etapy čtenářské gramotnosti, během nichž si žák osvojuje čtenářské dovednosti. S rozvojem těchto etap úzce souvisí také rozvoj jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti, jejichž průběh je ovlivňován řadou faktorů, a to exogenních i endogenních. Druhá kapitola cílí pozornost k žákovi prvního ročníku, přičemž klade důraz na jeho školní připravenost a na rozvojové oblasti, na které učitel elementarista navazuje v období přechodu dítěte z mateřské školy. Právě tyto oblasti jsou považovány za klíčové pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti. Závěrečná část této kapitoly je zaměřena na osobnost učitele elementaristy, který je v rámci této práce vnímán jako klíčový aktér při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků v počátečním období školní docházky. Třetí kapitola se zaměřuje na metody rozvoje čtenářské gramotnosti, kdy pozornost je zprvu věnována metodám prvopočátečního čtení, pomocí kterých si žáci osvojují techniku čtení, avšak v dnešní době již i čtení s porozuměním. Metody kritického myšlení a čtenářské strategie jsou dalšími metodami, které mohou učitelé využít u svých žáků pro hlubší porozumění čtenému, ale i pro propojení s dosavadními zkušenostmi. Závěr této kapitoly je věnován projektům a akcím, jež podporují u žáků pozitivní vztah ke čtení a mají tak motivační charakter.

Druhá, praktická, část této práce je věnována výzkumné šetření, a to v oblasti čtenářské gramotnosti v elementární třídě. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakým

způsobem učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků prvního ročníku základní školy. Dílčí výzkumné otázky se dále zaměřují na konkrétní využití a rozvoj čtenářských strategií, metod kritického myšlení, které napomáhají porozumět čtenému textu s vlastními zkušenostmi. V rámci dílčích cílů taktéž zjišťujeme, v jakém prostředí se rozvoj odehrává a jaké formy spolupráce tento rozvoj ovlivňují. Pozornost je věnována ale i podpoře ze strany vedení školy, především ředitele. Právě tato podpora je významná při vytváření podmínek pro efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti, a to v oblasti materiální, ale například i v rámci dalšího vzdělávání. Při výzkumném šetření byla využita kombinace kvalitativních metod, a to polostrukturované rozhovory s učiteli a řediteli škol, ve kterých učitelé působí, a jako doplňková metoda bylo zvoleno zúčastněné pozorování vyučovacích hodin v elementární třídě.

V závěrečné části práce jsou zodpovězeny odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky, kdy je tato část doplněna o diskusi z jiných výzkumů, zabývajících se podobnou problematikou. Na základě zjištění jsou uvedeny možná doporučení do pedagogické praxe, které by mohly být přínosem zejména učitelům v elementární třídě.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost představuje jeden z klíčových aspektů vzdělávání a je nezbytná nejen pro úspěšné zvládání školních povinností, ale současně pro zvládání každodenních životních situací. Právě z tohoto důvodu je v dnešní době čtenářské gramotnosti věnována zvýšená pozornost, a to zejména na úrovni prvního stupně základní školy, kde dochází k utváření čtenářských dovedností a rozvíjí se vztah ke čtení. Vzhledem k tomu, že čtenářská gramotnost tvoří stěžejní pojem této práce, bude se tato kapitola věnovat jejímu vymezení a současnému pojetí. Uvedeme definice tohoto pojmu od několika autorů, které následně budeme komparovat. Poté si zmíníme etapy a roviny čtenářské gramotnosti, abychom porozuměli tomuto procesu rozvoje a následně se podíváme na faktory, které mohou výrazně ovlivnit tento rozvoj.

Švrčková (2011) uvádí, že pojem čtenářské gramotnosti je velmi náročné uchopit. Problém s jeho definicí spatřuje především v neustálém rozvoji společnosti, kultury a taktéž ekonomiky, které podléhají mnoha změnám. Průcha a Veteška (2014) čtenářskou gramotnost naopak pojímají jako jeden ze stěžejních a zároveň klíčových pojmů ve spojitosti s mezinárodním srovnáváním v oblasti vzdělávání. Jedná se tedy o nepostradatelný základ pro osobní rozvoj člověka, jeho další vzdělávání či úspěšné uplatnění ve společnosti. Koželuhová (2024) uvažuje v současné době nad tímto pojmem nejen jako dovednosti číst a psát, ale taktéž jako dovednost porozumět textu. Lze tedy konstatovat, že jedinec by měl být schopen informace z psaného textu získat, efektivně s nimi pracovat, systematicky je třídit, taktéž je hodnotit a v neposlední řadě ověřovat jejich věrohodnost. Velmi obdobně chápou toto pojetí Průcha et al. (2009, s.11), kdy jej definují jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi“. Jde o dovednosti nejen čtenářské, ale dokázat texty přečíst, pochopit je, porovnávat informace, ale taky dokázat vyvodit, co je obsahem textu (Průcha et al., 2019)

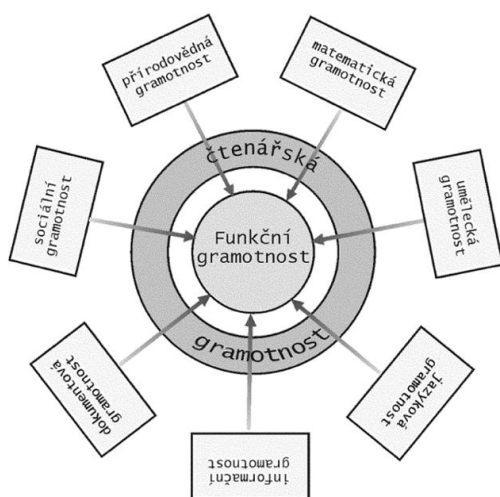
Altmanová (2011, s. 8) definuje tento pojem jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebami pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. Tímto přístupem můžeme vidět, že autorka zdůrazňuje čtenářskou gramotnost ne jako jednorázovou dovednost, ale jako proces, který se vyvíjí a přizpůsobuje potřeby jednotlivce. Taktéž Potužníková et al., (2018) ve svém znění u čtenářské gramotnosti vyzdvihuje individuální potřeby jednotlivce a tento pojem definuje jako „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“.

Z předchozích definic několika autorů vyplývá, že čtenářská gramotnost v soudobé společnosti nezahrnuje pouze osvojení techniky čtení a porozumění čtenému. Jedná se o schopnost s textem umět dále pracovat a získat z něj potřebné informace. Klíčovým je pohled na čtenářskou gramotnost nejenom jako potřebu pouze pro vzdělávání, ale taktéž pro každodenní život ve společnosti.

Najvarová (2008) uvádí, že čtenářská gramotnost zaujímá nenahraditelné postavení ve vzdělávacím procesu, zejména v souvislosti se schopností jedince číst, porozumět čtenému a nadále informace využívat napříč několika vzdělávacími oblastmi. Na schématu můžeme pozorovat, že čtenářská gramotnost je podřazena funkční gramotnosti, ale zároveň ovlivňuje rozvíjení další gramotnosti, jako je matematická, přírodovědná, sociální, dokumentová, informační, jazyková a umělecká.

Obrázek 1 model čtenářské gramotnosti



Zdroj: Najvarová (2008, s. 10)

Čtenářská gramotnost a její rozvoj přispívá výrazně k sociálnímu rozvoji žáků. Podporuje jejich participaci v aktivitách školy, třídy, ale i jiných institucí mimo školní prostředí. Vytváří se nové vztahy mezi vrstevníky společně s dospělými, což poskytuje vyšší kulturní úroveň žáka. Zároveň ale poskytuje oporu v náročných životních situacích, kdy

informace z textu mohou sloužit jako podnět k reálnému jednání (Zemanová & Wildová, 2021). Dle Doniyarov (2021) zahájení rozvoje čtenářské gramotnosti by mělo započít již od počátku nástupu dětí do školního prostředí.

Je důležité si uvědomit, že pojmy čtení a čtenářství nejsou totožné. **Čtení** můžeme definovat jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)“ (Mareš, Průcha & Walterová, 2013, s. 42). Zároveň je čtení nedílnou součástí čtenářské gramotnosti a při osvojování jednotlivých písmen a slabik je v prvním ročníku kladen důraz zejména na čtení hlasité, spojené s jeho technikou jako je správnost, výslovnost a plynulost. Žáci se však postupně seznamují se čtením tichým, při kterém je zároveň podstatné porozumět čtenému (Havlíková, 2019). Dle Doniyarov, (2021) je čtení klíčové právě u žáků na prvním stupni základní školy, přičemž čtení s porozuměním považuje za stěžejní. Zdůrazňuje, že informace a poznatky, které vychází ze čtení, mohou žáci využít nejen v každodenním životě, ale i v dalším vzdělávání. Obdobně zmiňují využití čtení taktéž Hrnčiarová a Zubáková (2022), kdy tuto dovednost považují za nezbytnou součást každodenního života, pomocí které jedinec přijímá a má možnost získávat nové poznatky a informace, kriticky nad nimi rozmýšlet a využívat je ve svůj prospěch.

Čtenářství je další pojem, který souvisí jak se čtenářskou gramotností, tak i se čtením. Wildová (2002) uvádí, že čtenářství vystihuje pozitivní vztah ke knihám a k četbě jako takové Havlíková, (2019). dodává, že čtenářství je vztah ke čtení, který se rozvíjí po delší časový úsek. Prvotní vztah ke čtení se nám začíná u dítěte vyvíjet již batolecím věku, kdy má možnost dítě sáhnout po obrázkových knihách. Postupně se tento vztah ke čtení buduje v rodinném zázemí, ale i v mateřské škole. Vztah ke čtení nám nevzniká pouze při přímém čtení knih, ale i s její manipulací a poslechem čtení někoho jiného Wildová (2002). Trávníček (2008, s. 35) definuje čtenářství jako „plánovité a cílené rozvíjení četby, zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Zapojení dalších institucí do rozvoje čtenářství uvádí i Wildová (2002), kdy zdůrazňuje spolupráci s knihovnami nebo dokonce i s nakladatelstvím. V prostředí knihoven tak probíhá řada známých akcí nebo projektů, které u dětí cíleně podporují rozvoj čtenářství.

Ačkoliv pojmy čtení a čtenářství mohou na první pohled vykazovat jistou podobnost, jejich význam je dle uvedených autorů zásadně odlišný. Čtení představuje proces dekódování textu, čtenář se mu snaží porozumět, interpretuje jeho význam a nadále využívá

získané informace. Nejde však pouze o porozumění čtenému, ale v období prvopočátečního čtení je dbáno i na jeho techniku. Oproti tomu čtenářství představuje dlouhodobý, cílený proces, při kterém se učitel snaží u žáků elementárních ročníků systematicky budovat zájem o knihy a pozitivní vztah k četbě, a to ve spolupráci s jinými institucemi.

1.1 Etapy čtenářské gramotnosti

Havel et al. (2011) uvádí, že získání čtenářské gramotnosti u jedince představuje celoživotní proces a její rozvoj probíhá napříč několika etapami, přičemž tento proces je ovlivněn působením celé řady faktorů. Značná část odborníků se v této oblasti shoduje ve stručném členění, a to do tří základních etap. Zde zahrnujeme etapu pregramotnosti, etapu rozvoje čtenářské gramotnosti a etapu funkční gramotnosti (Fasnerová, 2019). Nicméně, ne všichni autoři se s tímto rozdělením ztotožňují, a tak existuje celá řada odlišných způsobů rozdělení jednolitých etap, v nichž jedinec nabývá rozvíjí čtenářskou gramotnost.

Havel et al. (2011) označuje první etapu jako **pregramotnost**. Nicméně někteří autoři, například Doleželová (2014), ji nazývají jako etapu spontánní gramotnosti. Wildová (2005) tuto etapu pojmenovává jako emergentní dětskou gramotnost. Autoři však mají sjednocený postoj k časovému vymezení této etapy, kterou situují do období raného dětství (Zezulková, 2015). U dětí předškolního věku dochází k prvopočátečnímu setkání s prvky čtenářské gramotnosti a k napodobování chování dospělého jedince. Chování dítěte se projevuje jeho aktivizací v situacích, kdy starší osoba představuje knihu či jiný typ textu a zároveň dochází k jejímu přečtení. Dítě předškolního věku tímto způsobem získává povědomí o tom, jak dospělí jedinci využívají texty. Vnímá, že texty lze číst, psát ručně nebo na počítačovém zařízení, a že jejich obsah může být předmětem rozhovoru či diskuse (Havel et al., 2011). Předčítání knih a jiných textů hraje v životě dítěte významné postavení, a to nejen v prostředí mateřské a základní školy, ale i v tom, kde dítě vyrůstá. V průběhu předčítání se dítě často setkává s neočekávanými situacemi a vývojem sledu událostí, které v něm mohou vyvolat pocity obavy. V takových chvílích vyhledává dítě bezpečí a podporu u rodinných členů jako jsou rodiče či prarodiče. Tímto vzniká i prostor pro sdílení pocitů a emocí mezi čtenářem a dítětem, čímž se formují i hlubších vztahy. I když k nepříjemnému prožitku, tak tyto situace prohlubují i vztah dítěte ke čtení, což pozitivně přispívá k rozvoji čtenářství (Fasnerová, 2018).

Další etapa je v odborné literatuře označována různými termíny v závislosti na přístupu jednotlivých autorů. Wildová (2004) a Havlínová (2017) ji nazývají obdobím

počáteční čtenářské gramotnosti, zatímco Doležalová (2014) a Fasnerová (2018) preferují termín etapa elementární čtenářské gramotnosti. U dalších autorů, například Wildová (2012), se můžeme setkat s označením etapy prvopočáteční čtenářské gramotnosti. Tato fáze by měla plynule navazovat na období pregramotnosti, přičemž učitel by měl k žákům přistupovat individuálně a na základě jejich vývojových schopností (Wildová, 2004). Vzhledem k jejich prekonceptům volí učitel adekvátní metody s cílem systematického rozvíjení dovednosti čtení a psaní (Fasnerová, 2018). V této etapě je nezbytné zdůraznit, že čtení je klíčovým prvkem pro získávání dalších dovedností a znalostí. Je tedy důležité vést žáky k pochopení, že prostřednictvím četby mohou získávat nové poznatky a dále se vzdělávat (Wildová, 2004). Rozvoj počátečního čtení by měl být úzce provázán s rozvojem komunikačních dovedností, čímž se u žáků podpoří hlubší porozumění textu a zároveň se tak klade důraz na rozvoj schopnosti srozumitelného vyjadřování (Havel et al., 2011). Rozvoj prvopočáteční čtenářské gramotnosti není spojen pouze s osvojením dovednosti čtení, ale zahrnuje rovněž dovednost psaní, vyjadřování a souvisí s aktivním poslechem (Švrčková, 2011). Za pomoci pouštění audioknih a hlasitého předčítání v prostředí třídy, podporujeme a rozvíjíme u žáků vnímání společně s rozvojem sluchové paměti. Zapamatování informací z poslechu můžeme ještě doplnit o vizuální zobrazení (Vavrečka & Smolíková, 2022). Důležitou součástí tohoto procesu je rozvoj myšlení Zormanová (2022).

Fasnerová (2018) upozorňuje na náročnost samostatné četby u začínajících čtenářů. V důsledku obtížnosti často nedochází u žáků k potěšení z četby a je nezbytné, aby učitel věnoval dostatečný čas četbě a neopomíjel význam předčítání. U řady žáků může toto období přetrvávat až do třetího ročníku na základní škole (Fasnerová, 2017).

Etapa **bázové gramotnosti** probíhá dle Fasnerové (2018) zpravidla mezi desátým a třináctým věkem. V tomto období mají žáci své čtenářské dovednosti rozvinuté na lepší úrovni. Učitel je seznamuje s různými metodami a strategiemi při práci s textem, čímž podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti a její praktické uplatnění (Najvarová, 2011). Neustále je při čtení u žáků kladen důraz na plynulost, rychlost, výraz a správnost (Fasnerová, 2017). Jelikož technika čtení může být u jednotlivých žáků individuální, je nezbytné ji co nejlépe rozvíjet. Její nedostatečné osvojení může vést ke ztrátě motivace k četbě a celkově tak negativně ovlivní vztah ke čtení. Společně s tím je pozornost směřována i na porozumění čtenému (Doležalová, 2014).

V následující etapě **rozvinuté základní čtenářské gramotnosti**, někdy můžeme nalézt pod názvem základní básová gramotnost, se žáci setkávají s náročnějšími myšlenkovými operacemi. Nastává detailnější analýza přečteného textu spojená s jeho využitím pro osobní účely jednotlivce (Fasnerová, 2018).

Po ukončení základního vzdělávání jedinec vstupuje do etapy **funkční gramotnosti**, která je závěrečnou fází procesu rozvoje čtenářské gramotnosti a úzce souvisí s vývojovým obdobím dospělosti. Tato etapa se vyznačuje schopností jedince efektivně využít své získané znalosti a dovednosti při zvládání každodenních situací a výzvách (Fasnerová, 2020).

1.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti spolu úzce souvisí, vzájemně se prolínají, a proto je nelze oddělovat a ani vnímat izolovaně (Altmanová, 2010). Rozvoj těchto rovin by měl být komplexní, je však důležité uvědomit si, že dosažení všech rovin čtenářské gramotnosti je zcela nereálné v prvním, ale i v druhém roce základního vzdělávání (Havlinová, 2017). Tyto jednotlivé roviny zahrnují vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a aplikaci (Altmanová, 2010).

Rovina vztahu ke čtení se zabývá tím, že radost z četby a vnitřní touha po čtení jsou klíčovými předpoklady pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Košťálová, et al., 2010). Podnět k práci s knihou je pro žáky stěžejní. Žák se seznamuje s knihou a jejím obsahem, může si knihu předčítat nebo vyprávět, o čem text pojednával. U žáka dochází k intenzivnímu vnímání příběhu, což může vést k většímu zájmu o práci s dalšími knihami (Laufková, 2020). Učitel dle Krüger a Šafránková (2021) by měl být vzorem pro své žáky, sdílet s nimi prožitky z četby a taktéž žákům poskytovat možnosti nových literárních knih na trhu. Díky tomu se u žáků buduje vnitřní motivace a celkový vztah ke čtení (Laufková, 2020; Krüger & Šafránková, 2021).

Další rovinu čtenářské gramotnosti nalezneme pod pojmem **doslovné porozumění**, kdy dochází u žáka k využití dosažené dovednosti dekodovat psaný text a doslovně mu porozumět (Laufková, 2020). V této rovině žák aplikuje své předchozí znalosti a zkušenosti, které mu napomáhají porozumět danému textu (Altmanová, 2011). Doslovnému porozumění taktéž napomáhají ilustrace, které se často váží k textu (Havlinová, 2017). S touto rovinou Ness (2011) uvádí rozvoj slovní zásoby, který značně souvisí s s efektivním porozuměním přečteného textu.

Vysuzování a hodnocení představují další rovinou čtenářské gramotnosti, která je založena na schopnosti vyvozovat závěry z přečteného textu. Kromě toho by měl čtenářsky gramotný jedinec být schopen identifikovat záměry autora a následně je kriticky hodnotit (Altmanová, 2011). Žák dokáže souvisle propojit a porovnat informace z textu se svými dosavadními nabytými poznatky a informace z průběhu svého života (Laufková, 2020).

Při rozvoji čtenářské gramotnosti, napříč rovinou **metakognice**, čtenář dosahuje její nejvyšší úrovně (Havlíková, 2017). Sám vědomě využívá dovednost reflektovat svůj záměr čtení. Zároveň si samostatně vybírá různé typy textů a volí způsob čtení dle svých preferencí (Altmanová, 2011). Učitel zaujímá žáky představením různých čtenářských strategií. Ti sami si následně na základě vlastního uvážení vybírají ty strategie, jim napomáhají lépe porozumět obsahu textu (Havlíková, 2017). Mimo jiné za pomoci využití těchto strategií dokážou překonávat jeho náročné pasáže spojené s obsahem či porozumět obtížnějším pojmům (Altmanová, 2011).

Rovina **sdílení** spočívá ve výměně svých pocitů a myšlenek z přečteného textu se svými spolužáky. Ve skupině tak mohou diskutovat nad jeho obsahem a sdílet mezi sebou jeho pochopení. Učitel tímto způsobem prohlubuje mezi žáky spolupráci prostřednictvím vyučovacích forem, jako je skupinová práce, projektové vyučování či kooperativní učení. Zároveň u nich přirozenou cestou rozvíjí komunikační dovednosti. Nesmí však opomíjet rozvíjet u žáků dovednosti aktivního naslouchání, kdy učitel s určitou mírou pravidelnosti zařazuje aktivitu, při které předčítá žákům text. Taktéž by měl dbát na rozvoj dovednosti informace přijímat a adekvátně na ně reagovat (Havlíková, 2017).

Aplikace představuje další neodmyslitelně podstatnou rovinou v rozvoji čtenářské gramotnosti. Jedinec v ní uplatňuje čtení jako prostředek k seberozvoji (Altmanová, 2011). Mimo jiné dokáže zužitkovat získané informace a pocit z vlastní četby jak v každodenním životě, tak i v dalším vzdělávání. Dokáže dramaticky ztvárnit text, který přečetl, a dokonce je schopen využít svoji kreativitu a iniciativu k vytvoření vlastní textu. Učitel by měl pro žáky volit takové texty k dramatické tvořivosti, které odpovídají věkové kategorii a schopnostem dané skupiny žáků. Navíc by měl v žácích vzbudit odhodlání a motivaci se těmito aktivitám věnovat (Havlíková, 2017).

1.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Na stav čtenářské gramotnosti u žáků může působit široká škála vzájemně integrujících faktorů, které mají tendenci vykazovat značnou míru variability. Aktuální úroveň čtenářské gramotnosti každého jedince je tedy konečným výsledkem specifické kombinace těchto faktorů, které se liší i v závislosti na konkrétním časovém období či prostředí, ve kterém se žák nachází (Wildová & Vykoukalová, 2013).

Doležalová (2014) a Švrčková (2011) uvádí rozdělení faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost celkem do dvou skupin, a to faktory endogenní a exogenní. Endogenní faktory jsou podle Doležalové (2014) vrozené či získané aspekty, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Tento rozvoj souvisí s centrálním nervovým systémem čtenáře (Hejsek, 2015), kdy právě anatomicko – fyziologické základy jsou stěžejními pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (Doležalová, 2014). Jedná se zejména o smyslové orgány, jako je zrak a sluch. Důležitou součástí jsou ale i psychické funkce, které souvisí s pamětí, pozorností nebo řečovými schopnostmi. Toto potvrzuje i Koželuhová (2022), kdy začleňuje mezi tyto faktory úroveň řeči a celkovou slovní zásobu. Dále do těchto faktorů řadíme věk a úroveň školní připravenosti ve vzdělávacím procesu (Hejsek, 2015). Vnitřní motivace a postoj ke čtení do značné míry mohou taktéž ovlivnit rozvoj čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014). Toto tvrzení potvrzují Potužníková et al. (2018), podle nichž inspirace a povzbuzování ke čtení přispívá pozitivně k rozvoji čtenářské gramotnosti. Pokud se u žáka projeví pozitivní vztah k četbě, pak bude tuto činnost volit i ve svém volném čase (Hejsek, 2015).

Exogenní faktory úzce souvisí s celkovým uspořádáním podmínek, které tvoří životních prostředí žáka. Tyto faktory zahrnují sociokulturně-ekonomické prostředí, ve kterém jedinec setrvává po delší dobu. Nejvýraznější vliv má jak rodinné prostředí a jeho členové, tak i školní prostředí, kde probíhá vzdělávání žáků (Wildová & Vykoukalová, 2013).

Od samotného narození rodina formuje u jedince jeho citové vazby a zajišťuje mu bezprostřední kontakt. Jednotlivý rodinní členové tak vytváří pro své děti podnětné prostředí, které napomáhá k rozvoji jejich čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014). V takovém prostředí tak rodina za pomoci čtenářských návyků a dostupnosti knih podněcuje u jedince vzdělanostní potenciál. Kvalitní podnětné prostředí z pohledu čtenářství může v dítěti podpořit zvýšený zájem o čtení (Věříšová et al., 2007).

Jedním z faktorů ovlivňující čtenářskou gramotnost v rámci rodinného prostředí je i jazyk, kterým komunikují rodiče s dítětem. Pokud se dítě nachází v bilingvním prostředí, mohou nastat komplikace při rozvoji čtenářské gramotnosti. Dítě v domácím prostředí nekomunikuje s rodiči či zákonnými zástupci stejným jazykem, jako ve školním prostředí. Často se s tímto můžeme setkat u rodin, které se přistěhují a rodiče tak neovládají plynule jazyk dané země, v níž jejich dítě navštěvuje školské zařízení. Na druhou stranu existuje řada rodin, kteří zastávají názor v ovladatelnosti několika cizích jazyků pro lepší uplatnění dítěte do budoucna (Akbulut, 2007).

Jak už bylo zmíněno, mezi exogenní faktory, ovlivňující čtenářskou gramotnost, patří také školní prostředí, které má významnou roli při formování vztahu žáka ke čtení. Nepřímý dopad na tento rozvoj má i koncepce školy, kterou žák navštěvuje (Potužníková, 2010). Koncepce školy představuje určité směřování a priority, ke kterým tato instituce často cílí. Pokud je v koncepci výrazně akcentována čtenářská gramotnost, tak se na koncepčním rámci nebo koordinaci jejího rozvoje podílí vedení školy, zejména ředitelé, zástupci ředitele, případně se může vytvořit seskupení učitelů. Tito členové se podílejí nejen na plánování a koordinaci činností zaměřených na rozvoj čtenářství, ale zajišťují i metodickou podporu pedagogů, sdílení zkušeností z praxe, výběr vhodné literatury a taky identifikaci vzdělávacích potřeb žáků v oblasti čtenářských dovedností (Novosák et al., 2024). Přítomnost pedagogů, kteří budou zaměřeni na rozvoj čtenářské gramotnosti u svých žáků, mohou do jisté míry mít vliv na uzpůsobení prostředí a zajištění didaktických pomůcek (Potužníková, 2010). Toto potvrzuje i Plaatjes, (2019) kdy vedení školy, zejména ředitel, podporuje své učitele v oblasti čtenářské gramotnosti tím, že zprostředkovává zajištění vhodných didaktických pomůcek. Často se ředitelé podílí na vybavení prostor školy a tříd, které učitelé mohou využít pro rozvoj čtenářských dovedností u svých žáků. Efektivní podpora ze strany vedení školy se může promítnout do výkonu žáků, kteří dosahují lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti.

Aktuální situace podnětného prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti je v dnešní době na vícero základních škol neadekvátní úrovni. V tomto prostředí schází především knihovny a čtenářské koutky v jednotlivých třídách, které by žákům poskytovaly příležitost pro rozvoj čtenářských dovedností a podporovaly tak jejich pozitivní vztah ke čtení (Krüger & Šáfránková, 2021).

Ve školním prostředí může mít vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti ale i participace rodinných členů, která spolupracuje se školou. Rodinní příslušníci se tak mohou zapojit do různých akcí a událostí, nebo mohou podpořit finančně aktivity nebo nákup didaktických pomůcek (Potužníková, 2010).

Nepřímé ovlivnění může nastat při personálním obsazení a organizaci výuky. Zásadní vliv mají spíše každodenní činnosti v prostředí třídy. Ty mohou zahrnovat využití různorodých vyučovacích metody, začlenění moderních technologií a dostupných zařízení do výuky (Potužníková, 2010). Když se zaměříme na vyučovací metody, je zřejmé, že jich v dnešní době je široké spektrum, které můžeme využít. Pro efektivní implementaci těchto metod je nezbytné, aby si je učitel důkladně osvojil a adekvátně je zakomponoval do vyučovacího procesu dle individuálních potřeb svých žáků. Nedílnou součástí pro rozvoj čtenářské gramotnosti je taktéž zařazení různých typů textů, které odrážejí každodenní situace a s nimi spojené zkušenosti žáků. Díky těmto získaným poznatkům si tak žáci uvědomí jejich praktickou aplikaci (Hejsek, 2015). Nejdůležitějším prvkem, který může rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivnit je samotná osobnost učitele (Doleželová, 2014).

2 ŽÁK ELEMENTÁRNÍHO ROČNÍKU

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku žáka elementárního ročníku základní školy a na klíčové oblasti jeho rozvoje. Tyto oblasti mají zásadní vliv na vzdělávací proces a úzce souvisejí s rozvojem čtenářské gramotnosti. Nejdříve se budeme věnovat pojmům, jako je školní zralost a připravenost, které určují, do jaké míry je dítě schopné zvládnout požadavky a nároky ve školním prostředí. Dále se zaměříme na rozvoj percepčně-motorických funkcí, motoriky a grafomotoriky, které hrají zásadní roli v osvojování dovedností čtení a psaní. Porozumění těmto oblastem je stěžejní pro uvědomění vývojových potřeb žáka elementární třídy. V závěru kapitoly budeme věnovat pozornost osobnosti učitele elementaristy, který je hlavním aktérem rozvoje čtenářské gramotnosti u těchto žáků.

Pro dítě je přechod z předškolního prostředí do školního velmi zásadní sociální mezník. Tento den je pro něj velmi významným a dítě cítí jistou změnu ve svém životě. Při zahájení povinné školní docházky nastává u dítěte zásadní okamžik, kdy se poprvé setkává s novými povinnostmi (Fasnerová, 2017; Šmelová et al., 2012).

Toto období je klíčové pro jeho adaptaci v prostředí vzdělávání. Vžívá se do nové identity školáka, přičemž se seznamuje s aktéry, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu, a to zejména s učiteli. Důležitou součástí školního prostředí jsou také nepedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na chodu školy a žák se s nimi setkává v různých situacích (Vágnerová & Lisá, 2021). Přijetí nové sociální role školáka výrazně ovlivňuje jeho psychický vývoj a má dopad na formování jeho celistvé osobnosti (Helus, 2018).

Nedílnou součástí této adaptace je navazování nových mezilidských vztahů mezi svými vrstevníky, které probíhají nejen ve třídě, ale i v různých zájmových kroužcích či ve školní družině. Průběh socializace a adaptace podněcuje rozvoj komunikačních dovedností, ale je také klíčovým pro jeho další osobní a profesní rozvoj (Vágnerová & Lisá, 2021). V tomto kontextu je důležité, aby žák prvního ročníku zvládal usměrňovat své emoce a respektovalo určitá pravidla v kolektivu třídy, a to z důvodu přijetí ze strany svých vrstevníků (Thorová, 2015). Pro mnohé žáky mohou být počátky ve školním prostředí a adaptace na kolektiv vrstevníků značně náročné (Nakonečný, 2011). Moderní pedagogické přístupy kladou dítě předškolního věku i žáka na základní škole stále více do středu pozornosti výchovně vzdělávacího procesu. Pedagog se snaží porozumět jeho individuálním zájmům a potřebám, přičemž podporuje jeho celistvý rozvoj osobnosti ve všech oblastech (Fasnerová, 2018).

Koželuhová (2024) uvádí, že rozvoj čtenářské gramotnosti úzce souvisí i s rozvojem percepčně-motorických funkcí, které hrají klíčovou roli právě při procesu a rozvoji dovednosti čtení. Tyto funkce budou více specifikovány v jedné z následujících podkapitol. S rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků prvního ročníku úzce souvisí aktivní a pasivní slovní zásoba, se kterou žák přichází do školního prostředí. Na rozvoji čtenářské gramotnosti má taktéž značný podíl i zralost centrální nervové soustavy, která úzce souvisí se školní zralostí a připraveností a následném dopadu na čtenářskou gramotnost.

2.1 Školní zralost a připravenost

Jak už jsme zmínili, přechod do primárního vzdělávání představuje pro dítě významný okamžik, který s sebou přináší řadu změn a plnění nových povinností, se kterými se dítě doposud nesetkalo. V této souvislosti je nezbytné zmínit pojmy školní zralost a školní připravenost, které určují, zda je dítě dostatečně připraveno zahájit povinnou školní docházku.

Pojmy školní zralosti a připravenosti jsou velmi často zaměňovány a mnohdy je lidé ve společnosti vnímají spíše jako synonyma. Každý pojem se však soustřeďuje na jiné aspekty spojené s vývojem osobnosti dítěte. Jsou si ale velmi blízké a jejich úkolem je zjistit, zda je dítě připraveno na přechod do školního prostředí (Otevřelová, 2016).

Školní zralost představuje soubor vnitřních vývojových předpokladů, které souvisejí s funkcemi, jež jsou závislé na přirozeném zrání jedince. V tomto období dochází taktéž k formování centrální nervové soustavy, což umožňuje jedinci lépe zvládat zátěž. Tento proces je úzce spojen i s tím, že dochází ke zvýšené schopnosti koncentrace a u jedince ustupuje citová nevyrovnanost. Vyvíjení centrální nervové soustavy však souvisí i s lateralitou, motorickou a senzomotorickou koordinací, a dokonce i se zrakovou a sluchovou percepcí (Otevřelová, 2016).

Bednářová a Šmardová (2010, s. 2) definují školní zralost jako „dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu“. Zormanová (2019) ve svém pojetí zdůrazňuje postavení motivace ve stupni vývoji školní zralosti. Thorová (2015) dodává, že tento pojem souvisí s biologickým zráním organismu daného jedince.

Koťátková (2014, s. 139) uvádí definici **školní připravenosti** jako „způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti

pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání“. Bednářová a Šmardová (2010) zahrnují do školní připravenosti kompetence, vztahující se ke kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické oblasti. Tyto kompetence si žák osvojuje a nadále rozvíjí za pomoci sociální interakce a vzdělávacím procesem. Z těchto dvou definic je tedy patrné, že školní zralost je souhrn znalostí, dovedností a kompetencí, které dítě potřebuje k úspěšnému zvládnutí při přechodu do školního prostředí.

Prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje před nástupem do školního prostředí, je značně důležité a ve velké míře ovlivňuje jeho školní připravenost (Fasnerová, 2017). Na výsledek působení učitelek a prostředí mateřské školy plynule navazuje základní škola a její aktéři, kteří se podílejí na dalším rozvoji žáka v prvním ročníku (Mertin & Gillernová, 2010). Dalším významným faktorem, který působí na dítě ve spojitosti se školní připraveností, je domácí prostředí (Fasnerová, 2017). Tento vliv potvrzují rovněž učitelé působící v mateřských a základních školách (Tomášová, 2012).

V důsledku zjištění školní připravenosti je u dítěte sledováno jeho chování a interakce s jedinci v blízkém okolí. Pozornost je směřována zejména na jeho komunikační dovednosti a schopnost využít jazyk k vyjadřování myšlenek a jeho potřeb, stejně jako aktivní zapojení do činností v kolektivu, a to jak cílených, tak i bezděčných (Otevřelová, 2016). Dítě by mělo být schopno respektovat další jedince ve skupině (Koťátková, 2014). Je nutné upozornit na to, že školní zralost je provázána také s rozvojem čtenářské gramotnosti právě v prvním ročníku, přičemž se zde staví do popředí práce s knihou, jako klíčová aktivita. Dítě by mělo mít možnost aktivně manipulovat s knihami, ve kterých se vyskytují příběhové texty, které mohou být doplněny v prostředí třídy také o encyklopedie (Koťátková, 2014). Na základě zájmu o literaturu s danou tematikou můžeme zjistit u dítěte jeho preference a zájmové činnosti (Koťátková, 2014).

Z pohledu nedostatečné školní připravenosti a zralosti se můžeme setkat s problémy, které jsou spojeny s prvopočátečním osvojováním dovedností čtením a psaním, a tudíž mohou značně ovlivnit i rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků z pohledu učitelů (Fasnerová, 2017).

2.2 Rozvoj percepčně-motorických funkcí

Percepčně-motorické funkce obsahují rozvoj zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky, grafomotoriky, pravolevé a časové orientace. Rozvoj všech těchto funkcí je nezbytný

a zároveň klíčový pro žáky prvního ročníku z důvodu, že hraje významnou roli v procesu přijímání a následnému zpracování informací, které úzce souvisí s úspěšným osvojením dovednosti čtení a psaní (Koželuhová, 2024).

Rozvoj zrakové percepce, přičemž se často můžeme setkat i s výrazem rozvoj zrakového vnímání, které se formuje již od samotného narození dítěte (Ficová, 2023). V mateřské škole, především v předškolním věku, dítě vnímá tvary pouze jako celek a nedokáže rozlišit, že právě obsahuje další detaily či vzájemné vztahy mezi jednotlivými objekty. S rozvojem kognitivních funkcí se postupně zdokonaluje i zraková diferenciacce, analýza a syntéza, které jsou velmi klíčové pro přesnější vizuální rozlišení. Právě rozvoj zrakového vnímání je v počátcích povinné školní docházky velmi důležitý při procesu vyučování. U žáka dochází k tomu, že si více uvědomuje složení celku z jednotlivých částí. Tyto rozdíly pak identifikuje například ve tvarech písmen, což je nezbytné pro osvojení dovednosti psaní a čtení v prvním ročníku (Fasnerová, 2017).

Pokorná (2015) vymezuje pět stupňů vývoje zrakového vnímání podle Marianny Frostigové, přičemž prvním a zároveň základním z nich je vizuomotorická funkce. Tato úroveň se zaměřuje na koordinaci oka a ruky, oka a nohy a oka a těla. Druhý stupeň se soustředí na vnímání figury a pozadí. Fasnerová (2013) dodává, že právě tato oblast je zásadní pro úspěšné zvládnutí výuky. Schopnost zrakové diferenciacce pozadí a figury umožňuje žákovi lepší orientaci v textu a významně přispívá u zvládnutí přesného opisu textu bez chyb. Ve třetím stupni se více specifikuje zraková diferenciacce, kdy je žák prvního ročníku schopen rozlišovat více detaily, podobnosti a rozdíly mezi vizuálními podněty. Zraková analýza a syntéza je čtvrtým vývojovým stupněm zrakové percepce. Pátým a zároveň posledním stupněm je zraková paměť, která se soustředí na to, aby si žák co nejvíce zapamatoval zrakové podněty. Pokud bude na dobré úrovni rozvíjena zraková paměť, je to dobrý předpoklad k tomu, že žák si co nejlépe zapamatuje jednotlivá písmena (Fasnerová, 2017).

Rozvoj sluchové percepce Nejvýznamnější období pro rozvoj sluchové syntézy, analýzy a diferenciacce spadá do předškolního období. Právě v tomto věku je dítě schopno uvědomovat si jednotlivé hlásky vyskytující se ve slovech (Fasnerová, 2017).

S rozvojem sluchové percepce se nekončí před zahájením prvních školních dnů, ale naopak je v prvním ročníku základní školy tento rozvoj cíleně podporován. Jeho podpora je velmi důležitá pro úspěšné osvojování dovedností čtení a psaní. Jednou z efektivních

strategií pro její rozvoj je naslouchání předčítanému textu či vyprávěnému příběhu. Další významnou strategií je identifikace zdroje zvuku, odkud daný zvuk vychází. S žáky je možné rozvíjet sluchové vnímání prostřednictvím poslechu zvuků z okolí, zejména takového, které je jim blízké. Systematická práce se sluchovou percepcí má zásadní význam pro další jazykový rozvoj. Podporuje a rozvíjí identifikaci počáteční hlásky a poslední souhlásky ve slově nebo je taktéž významnou pro rozlišování slov na slabiky, kdy žák následně určuje jejich počet (Bednářová & Šmardová, 2010).

(Fasnerová, 2017, s. 41) uvádí celkem pět základních komponentů, které jsou součástí sluchového vnímání – sluchové rozlišování figury a pozadí; sluchová diferenciac; sluchová analýza a syntéza; sluchová paměť a reprodukce rytmu. Již v předškolním věku se u dítěte snažíme o to, aby zaměřilo pozornost na zvukový podnět a nevnímalo tolik rušivé elementy v okolním prostředí (Koželuhová, 2024). Dítě je tedy schopno odlišit, jaký zvuk je podstatný a jaký naopak není (Fasnerová, 2017). Z toho vyplývá, že právě sluchové rozlišování figury a pozadí je ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti významné například při čtení s porozuměním, kdy je žák schopen upustit a potlačit rušivé faktory v prostředí třídy a svůj záměr směřuje k soustředění na obsah textu. Sluchová diferenciac staví na schopnosti rozlišovat figuru a pozadí, a proto nelze opomenout její důkladný rozvoj. V oblasti sluchového rozlišování se můžeme zaměřit právě na sluchovou diferenciac hlásek, a to znělých či neznělých a sykavek. Pro efektivní rozvoj je vhodné zapojit i další smyslové podněty, například hmat (Fasnerová, 2017).

2.3 Motorika a grafomotorika

Hrubá motorika a její rozvoj u jedince mladšího školního věku má zásadní vliv na jeho celkovou osobnost. Její přirozený rozvoj mimo jiné pozitivně ovlivňuje rozvoj vyšších kognitivních funkcí, a to zejména díky intenzivnímu kontaktu s okolním prostředím, kde získává řadu nových zkušeností. Žáci s dobře rozvinutou hrubou motorikou se více angažují ve výuce, jsou pracovití a kooperují s ostatními spolužáky (Thorová, 2015). Pokud je rozvoj hrubé motoriky velmi dobře rozvíjen, tak je u dítěte taktéž snadnější rozvíjet jemnou motoriku (Fasnerová, 2017).

Rozvoj **jemné motoriky** poskytuje možnost manipulovat s předměty či materiály (Fasnerová, 2017). U žáků prvního ročníku lze využít materiály jako je plastelína, knoflíky, či přírodní materiály, které jednak napomáhají k rozvoji jemné motoriky a zároveň správnému osvojení úchopu při psaní (Tomášková, 2015). Zároveň však přispívá

k úspěšnému zvládnutí dalších vyučovacích předmětů, jako jsou pracovní činnosti, kde dochází u žáků k manipulaci s různorodým materiálem a pomůckami, nebo dokonce na hodinách tělesné výchovy, kde se uplatňuje při pohybových aktivitách a hrách vyžadujících koordinaci a motorickou přesnost (Thorová, 2015). Adekvátní rozvoj těchto funkcí je klíčovým předpokladem pro další rozvoj, a to v oblasti grafomotoriky, která souvisí se s osvojením si dovednosti čtení a psaní (Fasnerová, 2017). Pro rozvoj motorických funkcí se však musí rozvíjet hrubá a jemná motorika u žáků současně. K podpoře mohou učitelé zařazovat i aktivity v různorodém prostředí, například v okolí školy nebo dokonce blízkého lesa (Koželuhová, 2024).

Kutálková, (2014, s. 121) definuje grafomotoriku jako „cizí slovo, které nemá jednoslovný český ekvivalent – označuje pohyby nutné pro psaní.“ Vliv na rozvoj grafomotoriky mají psychomotorické funkce, součástí kterých je např. mentální vyspělost, prostorové a zrakové vnímání, lateralita, pozornost, ale i úroveň jemné a hrubé motoriky (Bednářová & Šmardová, 2011). Učitel elementarista má možnost využít interaktivní tabuli nebo jiné informační technologie ve třídě k rozvoji grafomotorických cviků, čímž zároveň podporuje pracovní kompetenci u svých žáků (Fasnerová, 2018). Je nutné upozornit, že v domácím prostředí rodičům schází metodické listy, jak své dítě naučit psát správný tvar písmene. Často to vede ke vzniku potíží ještě do školy, kdy rodiče dítěti pořídí písanku a začnou s nácvičkou písmen bez jakýchkoliv znalostí. Před psaním je nutné provést grafomotorické cviky (Kutálková, 2014). Při neúspěchu navíc dochází k frustraci z této činnosti, která může negativně ovlivnit motivaci dítěte k dalšímu učení.

2.4 Rozvoj rozumových schopností

Myšlení a jeho vývoj u žáka prvního ročníku je podmíněn současným rozvojem kognitivních procesů (Fasnerová, 2018). Dochází k postupnému využívání strategií při tvoření úsudku, které vedou k propojení s logickými postupy a zároveň zohledňují realitu. To znamená, že se žák při myšlení odklání od předchozího emočního ovlivnění a momentálních potřeb (Vágnerová & Lisá, 2021). S rozvojem myšlení souvisí úzce i přístup učitele, který by měl podněcovat u svých žáků takový způsob myšlení, které podpoří hledání a tvorbu řešení hned několika možnými způsoby. Takové myšlení nazýváme divergentním. V současném školství se spíše častěji setkáme s myšlením konvergentním, které směřuje k jedinému možnému řešení (Fasnerová, 2018). Schopnost myšlení má velmi podstatné místo ve vzdělávacím procesu (Pugnerová et al., 2019). Jeho rozvoj u žáka prvního ročníku

přispívá k jeho aktivizaci a podněcuje u něj zájem v dalším získávání nových poznatků (Fasnerová, 2017).

Nelze opomenout fakt, že společně s myšlením se formují i komunikační dovednosti, tedy **řeč** (Fasnerová, 2018). Při zahájení školní docházky by se u žáka neměla vyskytovat chybná výslovnost, a to z důvodu, že by si dítě následně čtení a psaní neosvojilo na dobré úrovni. Správnost artikulace u dětí mohou ovlivňovat jedinci, se kterými se pravidelně setkávají, jsou jimi rodiče či sourozenci (Fasnerová, 2017). Významnou roli v rozvoji komunikačních dovedností má adekvátně rozvinutá sluchová percepce a jeho další zdokonalování. Velmi klíčový je rozvoj slovní zásoby, její zpřesňování a vysvětlování jednotlivých slov, což napomáhá dalšímu rozšíření svých poznatků a znalostí ve vzdělávání (Fasnerová, 2017).

Prostorová orientace se u dítěte začíná rozvíjet v prvním roce jeho života a je úzce propojena se zrakovou percepcí, pohybem a manipulací předmětů v jeho bezprostřední blízkosti. Nejprve se dítě seznamuje se základními pojmy jako je nahoře/ dole, na které následně navazují pojmy složitější jako je vpředu/ vzadu (Fasnerová, 2017). Mezi další pojmy, které by mělo ovládat je: první, poslední, uprostřed, předposlední, hned před, hned za. V období pátého roku života dítěte dochází k tomu, že dítě dokáže rozpoznat pravou ruku od levé (Tomášková, 2015).

K rozvoji **pravolevé orientaci** dochází až u žáků prvního ročníku základní školy, kdy se nejdříve učí žáci směr a následně na něj navazuje rozlišení pravé a levé strany, přičemž pokračujeme v tomto rozvoji i ve druhém ročníku. Tento proces je velmi důležitý a klíčový pro osvojení si dovedností, jako je čtení a psaní (Fasnerová, 2017).

Thorová (2015) zdůrazňuje, že krátkodobá zraková a sluchová **paměť** jsou důležitým předpokladem pro zdárný nácvik dovedností čtení a psaní. Pro efektivní osvojení nových informací či poznatků je zásadní, aby se s nimi žák setkával opakovaně. Za pomoci opakování se tak informace dostává do dlouhodobé paměti, čímž se zvyšuje pravděpodobnost jejího trvalého uchování (Fasnerová, 2017). Rozvoj paměti však úzce souvisí i s rozvojem **koncentrace** a **pozornosti**. Jedinec, který zahajuje školní povinnou docházku, by měl dosáhnout školní zralosti. Ta zahrnuje schopnost soustředění po určitou dobu bez výrazných projevů verbálního a motorického pohybu (Thorová, 2015).

Matějček (2017) upozorňuje, že problematika nespočívá v osvojení nových dovedností a znalostí u žáků, ale v udržení klidu a zamezení tak jeho rozptýlenosti. Z toho

vyplývá, že učitel by měl efektivně usměrňovat jejich pozornost a vést je k soustředění při aktivitách, které podporují jejich vzdělávání. Udává se, že nejčastěji žák dosahuje maximálního soustředění v časovém rozsahu od pěti do patnácti minut (Fasnerová, 2018; Šmelová et al., 2012). Vzhledem k této omezené době koncentrace je zapotřebí, aby učitel střídal různé výukové činnosti, čímž zajistí udržení pozornosti jednotlivých žáků.

2.5 Role učitele ve vztahu k žákovi elementárního ročníku

Pro žáky je počátek vzdělávacího procesu velmi významným životním momentem, a proto je nezbytné přistupovat z pozice ředitele základní školy k této fázi s náležitou vážností. Klíčovým faktorem úspěchu v tomto období je osobnost učitele, jenž je často označován jako učitel elementarista. Ačkoliv by osobnost učitele elementaristy měla být zdánlivě podobná učitelům vyšších ročníků, existují jisté odlišnosti, a to především v chování při interakci s žáky prvního ročníku (Fasnerová, 2012). Je vzorem pro své žáky a vždy vstupuje do třídy s velmi pozitivním naladěním a dává najevo nadšení z výuky. V průběhu vyučování, ale i mimo něj, oceňuje každou snahu a úsilí svých žáků (Kreisllová, 2008, s. 22).

Tento učitel má velmi důležitou roli jako podporovatel žáků. Učitel elementarista by měl mít velkou míru tolerance a trpělivosti. Abychom efektivně zaujali žáky v průběhu vzdělávacího procesu, je nezbytné využívat různorodé vyučovací metody a organizační formy, které vedou mnohdy k jednoduššímu osvojení poznatků a dovedností. K tomu, aby se žák harmonicky a ve vyváženém způsobu rozvíjel, je zapotřebí, aby učitel dbal na adekvátně zvolené hygienické standarty a praktiky. Kromě toho by měla jeho pozornost směřovat i na pracovní návyky, které jsou stěžejními pro tento rozvoj (Fasnerová, 2012).

Učitel má možnost pro své žáky elementární třídy přichystat tzv. adaptační program, který je často organizováno týden před nástupem do školního prostředí. Tento program umožňuje učiteli lépe poznat své žáky, avšak zároveň žáci získávají příležitost k socializaci a upevnění vztahů mezi svými vrstevníky ve skupině, a zejména dojde ke zlepšení orientace v prostředí školy (Fasnerová, 2017). Právě v průběhu adaptačního týdne může učitel elementární třídy rozpoznat úroveň oblastí, které souvisí se školní připraveností a zároveň ovlivňují jednotlivé vzdělávací oblasti, včetně oblasti čtenářské gramotnosti. Jejich včasné rozpoznání tak umožňuje učiteli přizpůsobit výuku podle individuálních potřeb hned v počátečních dnech ve školním prostředí.

Z pohledu profesního rozvoje nemusí učitel prvního ročníku na základní škole mít rozsáhlou pedagogickou praxi. Často se ukazuje, že velmi úspěšnými učiteli elementaristy se stávají kolegové s nižším věkem a s nižší mírou zkušeností v daném oboru. Tato skutečnost tedy naznačuje, že úspěch učitele elementaristy nebývá ovlivněn jenom roky praxe, nýbrž i jinými faktory, jelikož se zdárnými učiteli elementaristy často stávají i kolegové s nižším věkem v tomto oboru (Kreisllová, 2008). Je však možné, že by tento pedagog nedisponoval potřebnými kompetencemi, což by mohlo způsobit negativní dopad na formování osobnosti žáka. Rovněž by mohla taková situace nepříznivě ovlivnit i jeho celkový přístup ke vzdělávání (Fasnerová, 2012).

Košťálová (2010) uvádí, že učitel je jeden z aktivních aktérů, který se podílí na vzdělávacím procesu u svých žáků. Jeho působení na žáky má zásadní vliv na individuální rozvoj každého z nich. Z pohledu této diplomové práce můžeme uvést, že se tak stává nejvýznamnějším činitelem při rozvoji čtenářské gramotnosti u jednotlivých žáků. Jeho role tedy nebude spočívat pouze v předávání jistých znalostí a dovedností, ale především v tom, že žákům bude vytvářet prostředí, kde bude budován pozitivní vztah ke čtení a zájem o literaturu.

Krüger a Šafránková (2021) uvádějí, že učitel, který u žáků rozvíjí vztah ke čtenářství a knihám, je sám vášnivým čtenářem. Zároveň disponuje přehledem o aktuálních knižních novinkách a trendech v oblasti dětské literatury, což mu umožní vhodně vybírat a doporučovat knihy dle individuálních potřeb a zájmů svých žáků. Důležité je, aby žáci vnímali jeho nadšení z četby a sdílení jeho čtenářských zážitků, což může pozitivně ovlivnit jejich vlastní motivaci ke čtení. Takový učitel rovněž rozumí rozvoji čtenářských dovedností a strategií v raném školním věku. Ezell (2016) klade důraz na to, aby učitel nevybíral do čtenářských koutků knihy dle jeho oblíbenosti, ale dbal právě na rozmanitost knih vzhledem k zájmům skupiny žáků.

Ovlivnění rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků mimo jiné souvisí i s dalším profesním rozvojem z učitelovy strany. Ten zahrnuje také účast na různých kurzech, workshopech, webinářích či jiném školení v této oblasti. Učitel má možnost získat další vědomosti a prohloubit své dosavadní odborné znalosti k tomu, aby více zkvalitnil výuku. Takové kurzy mohou být zaměřeny například na motivaci čtení či dokonce využití metod kritického myšlení, čímž učitelé cíleně podporují čtenářskou gramotnost u svých žáků a celkově jejich vnímání práce s textem a jeho porozumění (Hejsek, 2015; Potužníková,

2010). Současná rozmanitost didaktických prostředků a materiálních pomůcek značně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti. Úzce s tím je spojena integrace různých typů textu, které učitelé cíleně vybírají pro své žáky. S těmito texty dále pracují a aktivizují je tak ve výuce (Vykoukalová & Wildová, 2013).

Hejsek (2015) zdůrazňuje význam začlenění autentických textů, které vycházejí z dosavadních životních zkušeností žáků. Díky tomu mohou žáci lépe textu porozumět. Košek, Bartošová (2014) k tomu ještě dodává prohloubení, že na text je ze strany žáka pohlíženo vícero způsoby, čímž se učí pracovat efektivně s danými informacemi. Mimo jiné rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňuje volba a následné využití vyučovacích metod. Pro zajištění efektivity výuky je však nezbytné, aby tyto metody vyučující ovládat a dokázal je tak přizpůsobit specifickým potřebám dané skupiny žáků (Hejsek, 2015; Vykoukalová & Wildová, 2013).

Rozvoj čtenářské gramotnosti a vztahu ke čtení by neměl být rozvíjen pouze čtením a psaním ve školních lavicích. Adekvátní je žáky zaujmout a představit jim i různé alternativní způsoby, které by jim vztah ke čtení více prohloubili. Učitel tak může žáky zaujmout prostřednictvím několika dalších způsobů jako je například využití jiného prostředí, než je školní třída. Vhodnými možnostmi může být školní či místní knihovna. Taktéž se však učitel společně s vedením školy může dohodnout o zapojení se do různých projektů či aktivit (Wildová et al., 2021).

3 METODY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Rozvoj čtenářské gramotnosti, zejména v elementárním ročníku, je ovlivněn volbou metod prvopočátečního čtení a psaní, které se odlišují jednotlivými etapami a celkovým pojetím. Zároveň může učitel rozvíjet čtenářské strategie, které napomáhají hlubšímu porozumění textu. Na stejné úrovni jsou metody kritického myšlení, díky nimž se žák snaží propojit informace z textu společně s dosavadními znalostmi. Součástí rozvoje čtenářské gramotnosti je i prostředí, které formuje tento proces skrze zážitek. Tato kapitola se tedy bude zaměřovat na charakteristiku základních metod prvopočátečního čtení a psaní, s důrazem na jejich specifické fáze. Poté budou uvedeny čtenářské strategie a metody kritického myšlení, které mohou učitelé využít zpočátku základního vzdělávání. Závěrečná část kapitoly bude věnována projektům a událostem, které cíleně podporují rozvoj čtenářství, a to jak ve školním prostředí, tak prostřednictvím spolupráce s knihovnami a dalšími institucemi.

3.1 Metody prvopočátečního čtení a psaní

Analyticko-syntetická metoda staví na mluveném projevu žáka a zdůrazňuje využití principu rozkladu vět na jednotlivé celky jako je slovo, hláska, písmeno a jejich opětovné složení do celků – nejdříve slabiky a slabiky do slov, následně i vět. Žáci se při využití této metody učí psát i číst současně. Taktéž člení analyticko-syntetickou do celkem tří časových období: předslabikářové, slabikářové a poslabikářové období (Fasnerová, 2018).

Předslabikářové období zpravidla trvá zhruba do konce měsíce října (Košek Bartošová, 2014). Přesnější časové vymezení však poskytuje Fasnerová (2018), která pro toto období uvádí časovou délku přibližně šesti až osmi týdnů. Toto období je charakteristické především jazykovou přípravou žáků na čtení. Učitel u žáků rozvíjí komunikační dovednosti, při kterých se orientuje jak na správnou výslovnost, tak i na artikulaci a rytmus řeči. Zároveň žákům představuje různé druhy knih, které si mohou prohlížet. Z těchto knih však učitel mnohdy svým žákům předčítá příběhy, čímž u nich podporuje zájem o čtení. Pro rozvoj komunikačních dovedností může učitel zařadit do své výuky komunitní kruh, kde může sledovat, jak jednotlivci komunikují, čímž u nich může usměrňovat využití spisovného jazyka. Typický je pro předslabikářové období i rozvoj fonemického sluchu, kdy se u žáků cíleně podporuje rozvoj sluchové, ale i zrakové percepce za pomoci rozsáhlé škály pracovních listů a jiných aktivit, které mají učitelé k dispozici. Dle Košek, Bartošová (2014) dochází taktéž postupnému seznámení žáků se samohláskami (a, e, i, o, u), a to jak s krátkými, tak i s dlouhými (á, é, í, ó, ů/ú). Taktéž

dochází k vyvození souhlásek (s, l, m, p). Fasnerová (2018) poukazuje, že načasování vyvození bude započato souhláskami nebo samohláskami, je volbou učitele. Obě autorky se však shodují v tom, že žák je seznámen se čtyřmi podobami písmene – psací i tiskací. Fasnerová, (2019) vyzdvihuje význam osvojování hlásek za pomoci všech smyslů.

Slabikářové období je další etapou analyticko-syntetické metody, která trvá zhruba dvacet dva týdnů a klade se zde značná orientace na slabičně analytický způsob čtení. Pro žáky je taktéž typická práce se slabikářem (Fasnerová, 2018). Dochází k rozvíjení fonemického sluchu společně se syntézou a analýzou slov (Košek Bartošová, 2014). Košek Bartošová (2014, s. 36) člení toto období celkem do čtyř fází, a to: „čtení otevřené slabiky ve slovech; čtení zavřené slabiky na konci slov; čtení otevřené slabiky trojpísmenkové a slov s dvěma souhláskami uprostřed a čtení slov se slabikotvorným r, l, m, slov s písmenem ě“. Oproti tomu Fasnerová (2018) podrobněji popisuje průběh vyvozování slabik do deseti fází. Nejprve se žák učí číst otevřené slabiky na které navazuje čtení slov z těchto slabik. Následuje vyvození uzavřených slabik a poté čtení slov, které obsahují tyto slabiky. Dalším krokem je vyvození dvou souhlásek na začátku slova, což je pro žáky, kteří začínají číst, značně náročné. Poté se pokračuje čtením slabik se skupinou di-ti-ni/dy-ty-ny. Právě v tomto období mohou nastat obtíže u žáků se specifickou poruchou učení – dyslexií. Následuje vyvození slabik se slabikotvorným r,l,m. V dalších fázích se žák učí číst slova, která se zakončují dvěma souhláskami a taktéž dochází ke čtení dvojhlásky ou a au. Nakonec dochází ke čtení slov, která obsahují všechny typy uvedené slabik.

Je nezbytné, aby učitel kladl důraz na dodržování určitých zásad pro nácvik správného čtení. Zejména by měl u žáků eliminovat tendenci skládat slabiky do slov potichu a až poté je vyslovovat hlasitě. Takový postup by mohl negativně ovlivnit plynulost čtení. Zároveň by měl věnovat pozornost práci s interpunkčními znaménky a vést tak žáky ke správnému vnímání v rámci plynulého čtení (Košek Bartošová, 2014).

V poslabikářovém období, které je závěrečným a jeho časová dotace je čtyři až osm týdnů, žáci dosahují plynulosti ve čtení slov, vět či dokonce kratšího textů. K tomuto období obvykle dochází na konci školního roku, nejčastěji v červnu, avšak jeho celkový průběh závisí na úrovni čtenářských dovedností konkrétní skupiny žáků. Učitel proto musí pečlivě vybírat vhodné texty, které odpovídají schopnostem a individuálním potřebám jednotlivých žáků. V této fázi se často pracuje s čítankami, ve kterých se vyskytují výňatky z různých knih určených pro žáky prvního ročníku a začínající čtenáře (Fasnerová, 2018). Učitel může

využít časopisy, kterými aktivizuje práci s textem u svým žákům (Košek Bartošová, 2014). Tyto ukázky mohou u žáků podnítit zájem o čtení a motivovat je k tomu, aby příběh dočetli již samostatně. Tímto se však taktéž u žáků podněcuje rozvoj čtenářské gramotnosti i mimo školní prostředí, kdy knihy si mohou půjčit v místní knihovně či si dokonce knihu přímo zakoupit (Fasnerová, 2018).

Dle Košek Bartošová (2014) je pro toto období charakteristické upevňování správného slovního přízvuku společně se správnou výslovností a intonací při čtení. Fasnerová, (2018) upozorňuje na značně viditelné rozdíly mezi jednotlivými žáky ve čtenářských dovednostech v tomto období. Významnou roli v rozvoji čtenářských dovedností však nesou i rodiče či zákonní zástupci, kteří by měli své děti taktéž motivovat k četbě.

Genetická metoda měla své uplatnění v českém prostředí v první polovině 19. století, kdy za jejím založení stál Josef Kožíšek (Fasnerová, 2017). Tato metoda je založena na principu spojování hlásek přímo do slov, přičemž je zde absence procesu slabikování (Havlíková, 2016).

Fasnerová (2018) člení genetickou metodu celkem do tří fází: První fáze se zaměřuje na postupné seznamování a upevňování velké tiskací abecedy u žáků. Současně je za stěžejní považována motivaci žáků k pozitivnímu vztahu k četbě společně s rozvíjením sluchového a zrakového vnímání prostřednictvím didaktických her (Košek Bartošová, 2014). Nejdříve se žáci zaměřují na analýzu a poté na syntézu slova, kdy začíná se pracuje se jednoslabičnými a přechází se na slova víceslabičným s otevřenou a uzavřenou slabikou. Žák v tomto období dokáže identifikovat nová písmena jak na začátku, uprostřed, tak i na konci (Fasnerová, 2017). Podstatou je i správná intonace, dýchání a rozvoj slovní zásoby (Košek Bartošová, 2014).

Fasnerová (2017) specifikuje, že právě slovní zásoba v tomto období je u žáků rozvíjena přirozeně na základě využití pohádek, básní a říkanek. Mimo jiné taktéž zdůrazňuje, že by v prostorách třídy měla být na viditelném místě umístěna. Druhá fáze je zaměřena na práci s učebnicí a pracovním sešitem. Dochází zde k postupnému nácvičení dovednosti psaní v kombinaci se čtením. Žáci se postupně začínají učit celky slabik, a tak učitel i přes to, že je to metoda s absencí slabikování, musí žáky upozornit na čtení slabik ve slovech. V této fázi se rovněž žáci seznamují s malou tiskací abecedou pouze za zrakového vnímání, bez učení psaní (Fasnerová, 2018). Ve třetí fázi pak dochází k aktivnímu čtení na

základě osvojených malých tiskacích písmen (Košek Bartošová, 2014). Navíc dochází k postupné fixaci psacího písma, čímž se dokončuje proces a integrují se všechny podoby písma. Žák v této fázi čte plynule text společně s porozuměním čtenému. Na konci tohoto období mohou zkušenější čtenáři číst samostatně knihy, oproti jiným spolužákům, kteří čtení ještě mohou formovat (Fasnerová, 2018).

Globální metoda je známá taktéž pod názvem metoda celků a pochází z prostředí amerických škol, kde se začala využívat již ve druhé polovině 19. století a na počátku 20. století (Wildová, R. et al., 2021). Za zakladatele globální metody je považován Ovide Decroly, který ji zpočátku chtěl využít pro předškolní děti a děti s duševním onemocněním (Košek Bartošová, 2014). Na území tehdejšího Československa se tato metoda začala využívat až od 20. let minulého století, a to zásluhou Václava Příhody. Ten se s touto metodou seznámil během cest do USA, kde měl možnost jiné přístupy ve vzdělávání. Detailnější informace a poznatky, které získal poté začal šířit i u nás (Wildová, et al., 2021; Košek Bartošová 2014; Fasnerová, 2018). Do školního prostředí se však dostala až po roce 1989 a je považována za alternativní metodu. Její širší uplatnění i v dnešní době je velmi nízké, a to z důvodu omezeného množství učebnic a jiných didaktických pomůcek. Tato metoda prvopočátečního čtení a psaní se člení celkem do pěti etap, kterými jsou období: průpravné, paměti, analýzy, syntézy a zdokonalování se ve čtení (Fasnerová, 2018).

První etapa, kterou můžeme taktéž označit jako **období průpravy**, se soustředí na podporu a budování kladného vztahu žáka k vyučování. Taktéž se zde klade větší důraz ke čtení. Žáci si tak v tomto období postupně osvojují školní povinnosti prostřednictvím různých her a aktivit. Důležité je, aby se žáci porozuměli podstatě využití a významu jednotlivých vět a slov a neostýchali se vyjádřit svůj názor ve skupině (Wildová, et al., 2021). Klade se zde akcent na rozvoj paměti, zrakové a sluchové percepce, popis děje na základě obrazového materiálu a čtení žákům za účelem je podněcovat k jejich čtení v budoucnu (Fasnerová, 2018). K tomu se však musí dbát i správnému dechu a především výslovnosti (Wildová, R. et al., 2021).

Období paměti je druhou etapou globální metody, které je zároveň nejvíce obtížné. V této etapě žáci neumí identifikovat žádné z písmen abecedy. Je jim předloženo několik slov nebo vět, která se snaží si zapamatovat nejdříve i za pomoci obrazového materiálu a poté i bez něj (Košek Bartošová, 2014; Fasnerová, 2018).

Třetí etapa nese název období analýzy, kdy dochází k tomu, že žáci postupně identifikují jednotlivé části slov. Záměrem je především aby ve slovech hledali shody a rozdíly. Taktéž v této fázi dochází k postupnému osvojování malých a velkých tiskacích písmen abecedy (Fasnerová, 2018). Ve čtvrté fázi, období syntézy, se žáci naopak snaží složit z osvojených částí celky. Cílem je, aby si čtenář uvědomil, že se celky skládají z takových částí, které jsou mu velmi blízké a na konci období byl schopen přečíst i taková slova, která by běžně znal (Košek Bartošová, 2014). Pátá etapa neboli období zdokonalování se ve čtení, je typická pro individuální přístup ze strany učitele k žákům a jejich zlepšení při potížích čtenářských dovedností. Taktéž se zde ještě více upevňuje znalost abecedy, čtení složitějších slov či pojmů a mimo jiné se klade důraz na reprodukci textu (Fasnerová, 2018).

3.2 Čtenářské strategie

Graesse (2018) vymezuje pojem čtenářských strategií jako promyšlený postup, který jedinec uplatní pro komplexní pochopení textu. Čtenářské strategie neslouží pouze pro aktivity spojené se čtením, ale jsou využité i v běžném životě. Efektivně mohou pomoci žákům s plánováním či vysvětlováním určitého jevu (Krüger & Šafránková, 2021). S rozvojem čtenářských strategií a vedení k jejich využití může učitel započít na počátku nástupu žáka do první třídy, kdy ještě nemají osvojenou techniku čtení a neznají jednotlivá písmena. V tento moment právě učitel má možnost využít předčítání, při němž rozvoj čtenářských strategií u žáků v prvním ročníku lze taky využít (Havlíková, 2018).

Čtenářská dovednost **předvídání** se může u žáků prvního ročníku základní školy rozvíjet v počáteční fázi jejich školní docházky. Je pravděpodobné, že se s touto dovedností žáci mohli setkat i v mateřské škole, a tak učitel může plynule na ni navázat. Rozvoj této dovednosti u žáků spočívá v postupném formulování o dalším vývoji děje čteného textu. Klíčovou roli v rozvoji této dovednosti sehrává učitel, který u žáků podněcuje, aby se u domýšlení pokračování děje neopírali pouze o svoji fantazii, nýbrž o informace, které znají z textu či dokonce o vlastní zkušenost ze svého života (Krüger & Šafránková, 2021). Strategie předvídání může být rozvíjena na základě pouhé ukázky knihy. Žáci mohou předvídat vývoj příběhu na základě obalu knihy či jejího názvu. Rozvoj této čtenářské strategie je u žáků velmi důležitý a je úzce spojen se strategií propojování. Základem právě pro rozvoj strategie předvídání jsou předchozí zkušenosti a získané poznatky, kterých nabyly právě ve školním prostředí nebo v průběhu jejich života i v mateřské škole či dokonce

domácím prostředí. Samotný předvídání děje příběhu může být motivací právě pro začínající čtenáře (Koželuhová, 2022).

Shrnování představuje jednu z nejvíce složitých strategií, kterou lze rozvíjet i u žáků prvního ročníku základní školy. Obtížnost právě spočívá v identifikování klíčových informací z přečteného textu, což je velmi individuální proces. Každý z žáků vnímá podstatné informace odlišně, což se projevuje v situaci, kdy mají žáci popsat vlastními slovy obsah přečteného (Koželuhová, 2022). Tato strategie umožňuje žákovi doložit, jak rozumí přečtenému textu a způsob, jakým vnímá a přikládá důležitost informacím z textu. Za pomoci této strategie se žáci učí odlišit podstatné informace od těch méně podstatných, což je velmi zásadní pro jejich vzdělávání se i do budoucna (Krüger & Šafránková, 2021).

Další strategií, která může být rozvíjena, je **vizualizace**. Cílem této strategie je vytváření mentálního obrazu přečteného textu (Koželuhová, 2024). Vizualizace úzce souvisí s rozvojem představivosti, která je propojena s osobními zkušenostmi žáka (Koželuhová, 2022). Při této strategii se u žáků učitel snaží aktivizovat nejen zrak, ale i další smysly, jako je sluch, hmat, čich, a dokonce i chuť (Krüger & Šafránková, 2021). Zapojení dalších smyslů může vést k intenzivnímu prožitku z četby, ale i k lepšímu zapamatování textu (Koželuhová, 2024). Tuto strategii lze využít po dobu čtení nebo i následně po dokončení čtení textu (Koželuhová, 2022).

Vytváření souvislostí je jednou z dalších možných strategií, která může rozvíjena právě u žáků prvního ročníku. Principem této strategie je poskytnutí podpory ze strany učitele, která napomáhá žákům aktivizovat své doposud získané znalosti (Koželuhová, 2024). Na základě rozvoje strategie propojování se u žáka buduje pozitivní vztah ke čtení (Krüger & Šafránková, 2021).

Koželuhová (2024) a Krüger & Šafránková (2021) vymezují tři úrovně, na nichž se dá rozvíjet tato strategie. První z nich je úroveň já a text, se zaměřuje na individuální zkušenosti a znalosti, které se vztahují pouze k tématu přečteného text. Druhá úroveň nese název text a text, kdy se učitel u žáků snaží o porovnání různorodých typů textu. Poslední úroveň, svět a text, vede žáky k posuzování přečteného textu s informacemi z reálného života, což vede ke kritickému myšlení (Koželuhová, 2024).

Dle Koželuhové (2022) má učitel možnost rozvíjet u svých žáků taktéž strategii **hodnocení**, pro kterou je podstatné vytvoření takového prostředí, ve kterém se žáci nebudou ostýchat sdělit své pocity a názory z přečteného či převyprávěného textu. Nejedná se pouze

o hodnocení ve smyslu, zda se žákům příběh líbil nebo nikoliv, nýbrž jde o hlubší analýzu postav z příběhu, o přemýšlení a vcítění do chování jednotlivých hrdinů. Žáci jsou vedeni k tomu, aby přemýšleli právě co jednání jednotlivých postav předcházelo a jaký to mělo vliv na jejich chování. Díky tomu dochází k hlubšímu porozumění textu a zároveň se tak zvyšuje jejich účast na příběhu, což pozitivně podporuje jejich motivaci ke čtení.

Vysuzování spadá mezi nejvíce složité čtenářských strategie, které vyžadují aktivní zapojení kognitivních procesů. Cílem této strategie je vést žáka k hlubšímu přemýšlení nad obsahem textu a nad otázkami ze strany učitele, jejichž odpovědi nejsou v textu explicitně uvedeny. Žák je tedy vyzván využívat kombinaci svých dosavadní znalosti společně se zkušenostmi a dovednostmi, aby na základě logických souvislostí formuloval vlastní závěry a predikoval možný vývoj textu. Pokud učitel začíná rozvíjet tuto strategii u svých žáků, tak může započít tvořit úsudky na základě obrazového materiálu a až poté plynule přechází k vysuzování přímo z textu (Krüger & Šafránková, 2021).

3.3 Metody kritického myšlení

V současné době není žádoucí, aby žáci byli pouze pasivními příjemci poznatků, kterými je budeme zahlcovat. Ve školním prostředí by tak učitelé měli především dbát na to, aby žák byl co nejvíce zaktivizován ve výuce (Koželuhová, 2024).

Hejsek (2015, s. 35) uvádí, že „je velmi důležité rozvíjet u žáků schopnost efektivní práce s informacemi, k tvořivému myšlení a komunikaci při hledání optimálních řešení“. Na proces rozvoje kritického myšlení by se měl učitel u žáků zaměřit již v raném věku. Měl by zejména ve skupině svých žáků podněcovat kreativní myšlení a tvorbu. Zároveň by neměl opomíjet na podpoření autonomního rozhodování. Pro podporu rozvoje v této oblasti je důležité, aby žák získal prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a názorů (Koželuhová, 2024). Při rozvoji kritického myšlení učitel uplatňuje roli tzv. facilitátora neboli rádce. Je velmi podstatné, aby žákům vytvořil adekvátní podmínky v učícím se prostředí. Takové podmínky by měl uzpůsobit aktuálním vzdělávacím trendům (Kowalska, ned.).

Dle Fasnerová (2018, s. 224) je základem kritického myšlení tzv. třífázový model učení:

1. fáze evokace
2. fáze uvědomění si významu
3. fáze reflexe

Při využití tohoto třífázového modelu dochází u žáků k jejich aktivizaci a zvýšenému zájmu o probírané učivo. Mají příležitost lépe porozumět efektivní práci s informacemi a postupně tuto dovednost rozvíjet. Komunikační dovednosti v tomto modelu jsou taktéž stěžejním, kdy žákům je poskytnut větší prostor pro vyjádření své myšlenky či názoru. Pokud je tedy využíván tento model napříč výukou, přispívá to k lepšímu upevnění daného učiva na delší časové období (Petrasová, 2002).

Prioritou v první fázi, označované jako evokace, je aktivní stimulace kognitivních procesů u žáka. Napříč touto fází se zaměřujeme na podporu žáků ve vyjádření jejich vlastních zkušeností a poznatků, které mají spojeny s probíraným tématem. Tímto přístupem u žáků rovněž podněcujeme zvědavost a následnou motivaci k prohloubení informací o tématu. Rozsáhlé množství metod určených k rozvoji kritického myšlení představuje významnou výhodu pro pedagogy v současném vzdělávání. Žáky tak učitelé mohou zaujmout rozmanitými a zároveň neobvyklými vyučovacími metodami díky kterým posílí celkový jejich rozvoj v této oblasti, a to především netradiční formou (Fasnerová, 2018). V odborných publikacích a na internetových stránkách, zabývajících se touto oblastí, lze nalézt celá řada různých metod podporujících rozvoj kritického myšlení a zároveň tak i čtenářskou gramotnost. V této práci však budu soustředit především výběr na takové metody, které mohou učitelé elementaristi využít v prvním ročníku základních škol.

Myšlenková mapa se zařazuje právě tehdy, pokud chceme zjistit prekoncepty žáků k probíranému tématu. Žáci však mohou sdělovat své myšlenky a názory, které je v daném okamžiku napadají. Společně myšlenkovou mapu můžeme vytvořit buďto na velkoformátový papír, nebo na tabuli. Je však důležité, abychom žákům poskytli dostatečný prostor (Koželuhová, 2024). Taktéž můžeme navrhnout, zda chtějí své myšlenky zapisovat žáci nebo je má zapisovat učitel. Takovou myšlenkovou mapu můžeme vyhotovit s žáky společně na velkoformátový papír či na tabuli (Krüger & Šafránková, 2021). Prvotním krokem je zapsání tématu do středu papíru či tabule. Žáci by měli toto téma nějakým způsobem zvýraznit, aby bylo lépe viditelné. Následně probíhá fáze, ve které mají žáci prostor zapsat své poznatky, a to jak ve formě vět, nebo například formou jednotlivých slov, vztahující se k danému tématu. V těchto výrocích hledají a návaznosti, které mohou ovlivnit tvorbu jejich myšlenkové mapy, kde často takové vztahy mezi slovy či větami spojují šipkami či jinými obrazci (Šlapal et al., 2012).

Brainstorming Kraus (2008, s. 119) definuje jako „volnou spontánní diskusi na dané téma založené na hledání nových nápadů a návrhů a na jejich dalším tvořivém kombinování a zlepšování“. Cílem této metody je tedy formulace různých nápadů ze strany jednotlivců, kteří jsou do této metody v rámci aktivity zapojeni. V určitém časovém úseku se jednotlivé nápady zaznamenávají buďto na papír či tabuli, tak aby byly přehledně viditelné, což umožňuje další jejich rozvoj a rozpracování (Fasnerová, 2018). U zvoleného tématu dojde u žáků k podnícení jejich přemýšlení a následnému vnímání nad danou problematikou v širších souvislostech. S využitím této metody mohou žáci na základě svých nápadů spojených s tématem propojit dosavadní znalosti i z jiných vzdělávacích oblastí. Brainstorming je jednou z metod, která staví na základu rozvoje a ukotvení si čtenářské gramotnosti (Maňák & Švec, 2003).

Černá ovce je jedna z dalších metod kritického myšlení, která je adekvátní pro fázi evokace. Žákům předložíme určitý počet obrázků, pojmů či tvrzení, které mezi sebou navzájem souvisejí s výjimkou jednoho. Tento prvek je označován jako černá ovce. Žáci musí porovnávat jednotlivé informace a na základě své argumentace obhájí, z jakého důvodu identifikovali a zároveň vyřadili jednu z nich. Ta může žákům představit nové téma, kterým se budou následně zabývat a získávat tak další nové poznatky (Koželuhová, 2024).

Další metoda kritického myšlení, kterou může učitel využít právě u žáků prvního ročníku se nazývá **kostka**. Cílem této metody je u žáků prohloubit porozumění probíraného tématu celkem ze šesti stran. Je k tomu využita reálná kostka, kdy žáci jsou seznámeni, co které číslo prezentuje: 1 (popiš); 2 (porovnej); 3 (vybav si); 4 (rozeber); 5 (použij); 6 (argumentuj). U žáků může být využita k aktivizaci pro zjištění jejich dosavadních znalostí o probíraném učivu, ale mimo to u nich rozvíjí jejich komunikační schopnosti (Sieglová, 2019).

Metoda **klíčová slova** se využívá ve fázi evokace, kdy učitel v prvotní fázi napíše na tabuli celkem čtyři nebo pět klíčových slov, které se vztahují k probíranému tématu. Může taktéž sdělit žákům podstatné informace z textu, aby nedošlo k vybočení z tématu. V další fázi žáci buďto individuálně či ve dvojici se pokusí navrhnout obsah textu se kterým budou pracovat. Své spolužáky následně seznámí se svými návrhy i s jejich odůvodněním. Tuto metodu lze však využít i ve fázi reflexe, kdy učitel požádá žáky, aby uvedli pět klíčových slov, které se vztahují k přečtenému textu (Zormanová, 2012).

Čtení s otázkami je metoda, při níž jsou žáci rozděleni do dvojic. V první fázi této metody, před zahájením čtení, se nejdříve dvojice seznámí s textem. Musí se společně shodnout na tom, jakým způsobem tento text budou číst. Následuje další fáze, během ní se každá osoba individuálně, ale zároveň plně soustředí na předem domluvenou část z textu. Pokud daná dvojice dokončila čtení, přichází pokládání kontrolních otázek ze strany jednoho žáka (Šlapal et al., 2012). Při zavádění této metody učitel nejdříve ukazuje žákům tvorbu různých typů otázek, které se vztahují k přečtenému textu. Jakmile si žáci osvojí dovednost tvorby otázek, tak přichází fáze, kdy si dvojice navzájem pokládají otázky a odpovídají na ně (Fasnerová, 2018).

Princip metody **čtení s předvídáním** spočívá v tom, že čtenář postupně usuzuje, jak bude pokračovat příběh. Čtení textu je rozděleno celkem do tří částí, přičemž po každé přečtené části žáci analyzují získané informace a na jejich základě formulují předpoklady o jeho možném dalším pokračování. Nejedná se tedy o domýšlení příběhu, které by bylo založeno na pouhé kreativitě, nýbrž jde o předvídání děje, které vychází z dostupných informací obsažených při čtení textu (Fasnerová, 2018).

Řízené čtení Jde o metodu, kterou využíváme při fázi uvědomění si významu při čtení literárního textu (Zormanová, 2012). Princip spočívá v tom, že všichni žáci čtou stejný text a to potichu, nebo nahlas společně (Fasnerová, 2018). Nejdříve učitel text rozdělí na několik částí a po každé z nich klade otázky či stanovuje úkoly, které mají žáky přivést k podrobnému pochopení přečteného textu (Šlapal et al., 2012). Tuto metodu jde modifikovat při všech fázích. Při evokaci se žáci seznámí s úvodním názvem a pokouší se navrhnout o čem by mohl text pojednávat. V další fázi, která nese název uvědomění si významu, nedochází pouze ke shrnutí textu ze strany učitele, ale taktéž k diskusi mezi žáky samotnými. Napříč fází reflexe opět dochází k diskusi, kdy však žáci vytváří hlavní myšlenky textu a zároveň je porovnávají s jejich původním tvrzením (Grecmanová & Urbanovská, 2007).

3.4 Projekty a události podporující čtenářskou gramotnost

V této podkapitole se zaměříme na přehled projektů, které přispívají právě k rozvoji čtenářské gramotnosti, a do kterých se mohou základní školy aktivně zapojit. Projekty a události jsou zde implementovány napříč celou Českou republikou a představují možnost, jak právě využít příležitosti a posílit tak čtenářské dovednosti a motivaci žáků v oblasti čtenářství a celkově tak přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti ze strany učitele a vedení

školy. Uvedení jednotlivých projektů a událostí do této podkapitoly bylo provedeno s ohledem na možnost zapojení žáků prvních ročníků, což je stěžejní pro téma této diplomové práce. V krátkosti tedy shrneme projekty jako je:

Projekt **Čtení pomáhá** započal již v roce 2011 a jeho hlavní myšlenkou je podpoření čtenářství u žáků společně s charitativním účelem (Hejsek, 2015). Princip tohoto projektu spočívá v tom, že samotný žák, který přečte knihu a úspěšně vyplní test, který je k dispozici na oficiálních webových stránkách tohoto projektu, získá kredit ve výši 50 Kč. Žák má poté možnost samostatně zvolit, komu na charitu tuto částku věnuje. Aktuální možnosti darování finančního příspěvku se pravidelně obměňují. Školy mají možnost zapojit své žáky již od 1. ročníku základní školy (Čtení pomáhá, 2015). Možnosti zapojení žáků prvních ročníků se může lišit v závislosti na zvolené metodě výuky čtení. V případě genetické metody, kdy žáci čtou plynule souvislý text, je předpoklad jejich aktivní účasti již v průběhu školního roku. Naopak s využitím analyticko-syntetické metody čtení, je reálné zapojení do projektu až na konci prvního ročníku.

Celé Česko čte dětem je dalším projektem, do něhož se mohou školy zapojit. Tento projekt byl založen v roce 2006 a jeho hlavním záměrem je budovat pevné vazby v rodině mezi čtenářem a dítětem, a to díky dvacetiminutovému čtení každý den. Tato aktivita přispívá u dětí k rozvoji emocionálního zdraví a zároveň se podporuje jejich paměť a představivost. K nejznámějším akcím spojeným s tímto projektem patří Týden čtení dětem v České republice, který bývá často doprovázen setkáním autorů nebo dokonce ilustrátorů ve školách s žáky. Mezi další, velmi uznávané, akce tohoto projektu patří například *Moje první kniha*, *Babička a dědeček do školky* či *Čtení dětem v nemocnici* (Celé Česko čte dětem, 2025).

Projekt **Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka**, je určen pro žáky elementární třídy základních škol a je organizován Klubem dětských knihoven. Hlavním cílem je seznámit žáky s prostředím knihoven a od počátku školní docházky u nich budovat návyk pro pravidelné čtení. Projekt započal v roce 2008 a jeho zakladatelkou je Mgr. Ivana Hutařová. V počátečních letech tento projekt financovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Po tříletém období však finanční podpora z jeho strany skončila, což ohrozilo pokračování tohoto projektu. Situaci však převzala garance SKIP, která tento projekt dotuje společně s podporou dalších partnerů dodnes. Tento projekt nabízí začínajícím čtenářům příležitost k poznání místní knihovny, což může významně přispět k rozvoji čtenářských dovedností u žáků a podpořit jejich pozitivní vztah ke čtení. V časovém období od listopadu

do května by měla knihovna zorganizovat pro žáky alespoň jednu návštěvu. Při této příležitosti si připraví aktivity, které budou zaměřené na podporu zájmu žáků o knihy a čtení. Tyto aktivity mohou mít podobu společného čtení, ale rovněž mohou probíhat formou besed s autory a ilustrátory knihy, kterou žáci obdrží po absolvování tohoto projektu (SKIP ČR, 2025).

Kampaň **Rosteme s knihou** započala v roce 2005 na veletrhu Svět knihy Brno, s cílem podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti, a to i prostřednictvím spolupráce nakladatelství, knihkupců a dalších subjektů z literární oblasti. Za vznikem této kampaně stojí negativní výsledky čtenářské gramotnosti a klesající motivace ke čtení v České republice, ale i v jiných zemích. Na základě různorodých aktivit a projektů se snaží tato kampaň prohlubovat vyšší zájem o četbu a zvyšovat tak u nich čtenářskou gramotnost. Jsou zde zařazeny aktivity a projekty, jako je **Spisovatelé do škol, Dny dětského čtení či Literární a čtenářské soutěže** (Rosteme s knihou, 2025)

Čtení se psem je krátkodobá vzdělávací akce organizována společností Bratrstvo Psích Tlapek. Mateřské a základní školy ze Zlínského kraje mají tu možnost se do této akce zapojit. Vzdělávací program je eliminován a probíhá pouze od ledna do konce června tohoto roku. Jeho hlavním cílem je rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, za přítomnosti čtecího psa a babičky, která předčítá předem připravený text od společnosti. Po jeho přečtení se dále s textem pracuje a zjišťuje se, jak žáci z něj vnímají informace. Babička má pro žáky připraveno několik aktivit a cvičení, která jsou s textem propojena. Program se zároveň zaměřuje na rozšiřování slovní zásoby s neznámými výrazy a rozvoj výslovnosti s ohledem na logopedickou správnost. (SPŠO, 2025)

Přítomnost pejska ve třídě zde není jen z důvodu motivace žáků ke čtení, ale taktéž podporuje začlenění žáků se zdravotními, psychickými obtížemi nebo dokonce u žáků, kteří jsou vyčleňováni z třídního kolektivu. V zahraničí právě například Friesen (2009) upozorňuje právě na to, jak za přítomnosti terapeutických psů se u žáků zvyšuje motivace ke čtení a učení.

Noc s Andersenem je další projekt, do kterého se mohou zapojit jak mateřské a základní školy, tak i dětské domovy nebo knihovny napříč celou Českou republikou, a dokonce i jinými státy po celém světě. Děti mají příležitost strávit jednu noc v prostředí své mateřské nebo základní školy, místní knihovny, dětského domova, divadla či dokonce nemocnice. Program vždy započne setkáním všech účastníků na předem dohodnutém místě,

kde budou přespávat. Zde si uloží své všechny své osobní věci a další část programu. Pro děti je připraveno několik aktivit v podobě tvořivých dílen, dramatických představení, návštěvy zámků a mnoho dalšího. Celý program je uzpůsoben možnostem dané lokality. Večer je zakončen čtením pohádek nebo jiných dětských příběhů, které mohou být inspirativní pro další četbu u dětí. Každoročně se projekt zaměřuje na jiného autora či ilustrátora, kde se pracuje s jeho dětskými knihami. Cílem tohoto projektu je podnítit vztah ke čtení u dětí a ukázat jim, že díky čtení mohou prožít plno zábavy, objevovat a taktéž prožívat různá dobrodružství při kterých rozvíjí nejen své čtenářské dovednosti, ale taktéž svoji fantazii a kreativitu (SKIP, 2018).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se zaměříme na metodologické ukotvení empirické části výzkumu. Nejdříve budou vymezeny výzkumné cíle a formulovány výzkumné otázky. Následně bude představena metoda sběru dat. Dále se zaměříme na charakteristiku výzkumného vzorku, tedy participanty výzkumu, u nichž bylo šetření realizováno. V závěru této kapitoly popíšeme realizaci výzkumného šetření a poté uvedeme analýzu a interpretaci sběru dat.

4.1 Výzkumný cíl

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jakým způsobem učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků v elementární třídě.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jaké metody využívají učitelé pro rozvoj čtenářské gramotnosti.
- Zjistit, jaké čtenářské strategie rozvíjí učitelé u žáků elementární třídy.
- Zjistit, jaké prostředí a formy spolupráce využívají učitelé k vytváření pozitivního vztahu ke čtení.
- Objasnit, jakou podporu mají učitelé u svého ředitele pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

- Jakým způsobem učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků elementárního ročníku?

Dílčí výzkumné otázky

- Jaké metody využívají učitelé pro rozvoj čtenářské gramotnosti?
- Jaké čtenářské strategie rozvíjí učitelé u žáků elementárního ročníku?
- Jaké prostředí a formy spolupráce využívají učitelé k vytváření pozitivního vztahu ke čtení?
- Jakou mají učitelé podporu u svého ředitele pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

4.3 Metoda sběru dat

Pro sběr dat v rámci výzkumného šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, který patří mezi často využívané metody v kvalitativním výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2014). Rozhovory byly rozděleny do dvou částí, kdy v úvodní části byly participantům kladeny obecné otázky ve smyslu jejich pedagogické praxe a profesního působení. Druhá část rozhovoru byla zaměřena specificky na rozvoj čtenářské gramotnosti ze strany učitele v elementární třídě.

V rámci rozhovorů s učiteli byly položeny následující otázky:

- Jaký vnímáte vztah mezi školní připraveností žáků a rozvojem čtenářské gramotnosti v prvním ročníku?
- Jaké metody a strategie využíváte pro rozvoj čtenářské gramotnosti?
- Jaké prostředí volíte k podpoře pozitivního vztahu ke čtení?
- Jakou máte podporu ze strany vedení v oblasti čtenářské gramotnosti?

Při rozhovorech s řediteli byly položeny otázky směřující na jejich roli k podpoře učitelů prvního ročníku:

- Jakou vnímáte důležitost rozvoje čtenářské gramotnosti již v prvním ročníku?
- Jakým způsobem podporujete u svých učitelů prvního ročníku profesní růst v oblasti čtenářské gramotnosti?

Výhodou polostrukturovaných rozhovorů je, že výzkumník na pozici dotazujícího, ačkoliv má předem připravené otázky, může v průběhu rozhovoru reagovat na odpovědi participanta (Skutil, 2011). Jako druhá metoda sběru dat bylo zvoleno zúčastněné pozorování, kdy pomocí získaných informací z polostrukturovaných rozhovorů máme možnost zjistit, zda jsou tvrzení při rozhovoru taktéž v praxi totožné, nebo odlišné (Hendl, 2023).

4.4 Charakteristika participantů výzkumu

Výzkumný soubor tvoří celkem 10 participantů, konkrétně 5 učitelek elementárních tříd a 5 ředitelů základní škol, na kterých dotazované učitelky působí. Výběr participantů (učitelek) byl proveden metodou stratifikovaného výběru, přičemž klíčovými kritérii pro zařazení do výzkumu bylo aktuální vyučování v prvním ročníku a zároveň minimální pedagogická praxe v prvním ročníku alespoň jeden rok. Tento výběr zajišťuje zastoupení učitelů s různou délkou pedagogické praxe, která se pohybuje v rozmezí od 3 až do 25 let. Zároveň výběr zajišťuje i odlišnost typů škol, což společně s délkou působení učitelů v prvních ročnících přispívá k získání rozmanitých pohledů na rozvoj čtenářské gramotnosti v prvním ročníku základní školy.

Učitelka 1 (U1): prvním participantem je učitelka s pedagogickou praxí v délce 25 let. Po celou svou profesní kariéru působí na plně organizované vesnické škole, kde v posledních 6 letech vyučuje střídavě 1. a 2. ročník. V minulosti měla příležitost pracovat i s vyššími ročníky prvního stupně, což jí poskytlo širší pohled na vývoj čtenářských dovedností u žáků. Tato učitelka se aktivně zajímá o inovace ve vzdělávání, které může propojit s hodinami čtení. Taktéž se systematicky zapojuje do dalšího vzdělávání v rámci svého profesního rozvoje

Učitelka 2 (U2): druhým participantem je učitelka, která má 23 let pedagogických zkušeností a celou svou profesní dráhu tráví na plně organizované škole, kde dlouhodobě vyučuje 1. a 2. ročník. V rámci své pedagogické činnosti se věnuje vytváření podnětného školního prostředí, kdy přispívá k tvorbě školní knihovny či relaxační místnosti. Pravidelně se účastní odborných kurzů, přičemž se zaměřuje i na oblast rozvoje čtenářství u nejmladších žáků.

Učitelka 3 (U3): třetí participant je učitelka, která disponuje 10 lety pedagogické praxe a aktuálně působí na malotřídní škole, kde druhým rokem vyučuje 1. ročník, ale má i zkušenosti s 2. a 3. ročníkem. Má rovněž zkušenosti z výuky na praktické škole, díky čemuž se orientuje v problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě své učitelské role je taktéž vášnivou čtenářkou a vyhledává často aktuální literaturu vhodnou pro žáky mladšího školního věku.

Učitelka 4 (U4): čtvrtý participant je učitelka, která vykonává učitelskou profesi třetím rokem. Momentálně působí na malotřídní škole a má zkušenosti s vyučováním 1. a 2. ročníku. Tato učitelka se vyznačuje silnou motivací po neustálém vzdělávání, hledání

a učení se novým metodám, společně s vyhledáváním literatury pro začínající čtenáře dle jejich individuálním preferencím.

Učitelka 5 (U5): pátým participantem je učitelka, která má 16 let pedagogické praxe a v současnosti působí na plně organizované městské škole. V minulosti i na jiných typech škol. Klade důraz především na individuální přístup k žákům a snaží se přizpůsobovat skupinách žáků dle jejich preferencí. Má rozsáhlé znalosti o současné literatuře a podporuje rozvoj čtenářství ve své třídě.

Všichni zúčastnění ředitelé působí na základních školách ve Zlínském kraji. S ohledem na zachování anonymity participantů a zamezení identifikace konkrétních škol je tento výzkumný vzorek popsán pouze stručně. Všichni ředitelé mají všichni více než desetiletou pedagogickou praxi, a to konkrétně v rozmezí 10 až 28 let. Praxe na pozici ředitele školy se mezi jednotlivými participanty výrazně liší. Většina ředitelů zároveň vyučuje převážně na druhém stupni, a to předměty jako je český jazyk, dějepis, informatika nebo přírodopis. Mezi účastníky výzkumu se však nachází i ředitelé, kteří aktuálně vyučují žáky na prvním stupni.

Pro lepší přehlednost a srozumitelnost bude výzkumný vzorek ve výzkumné části označen zkratkami U1 až U5 pro jednotlivé učitele. Ke každému učiteli je následně přiřazen ředitel školy, na které daný učitel působí. Ředitelé jsou označení obdobně, a to zkratkami Ř1 až Ř5.

4.5 Realizace výzkumného šetření

Před samotným sběrem dat, proběhlo v prosinci 2024 prvotní kontaktování vybraných škol prostřednictvím telefonního hovoru. Pokud ředitel souhlasil a poskytl e-mailovou adresu, byly následně kontaktovány jednotlivé učitelky e-mailem o tématu diplomové práce a s informacemi jaký je výzkumný cíl této práce. V jednom případě ředitel poskytl telefonní číslo, tudíž byla učitelka kontaktována telefonicky. Jednotlivé polostrukturované rozhovory s participanty se uskutečnily v rozmezí od ledna do března 2025 v prostorách daných škol. Většina rozhovorů s učitelkami probíhala v kmenových třídách, kde probíhá běžná výuka, případně ve sborovně. Rozhovory s řediteli se konaly výhradně v ředitelně.

Po realizaci rozhovorů se naskytla možnost blíže prozkoumat školní prostředí, včetně školních knihoven a relaxačních místností. Před zahájením rozhovorů byl jednotlivým

participantům poskytnut informovaný souhlas, ve kterém byli seznámeni s tématem diplomové práce a s průběhem rozhovoru. Všichni účastníci taktéž byli informováni, že rozhovor bude nahráván na diktafon mobilního zařízení a jeho využití bude využito výhradně pro výzkum v rámci diplomové práce. Jednotlivé rozhovory se všemi participanty trvaly v rozmezí od 17 minut do 38 minut.

4.6 Analýza a interpretace získaných dat

Nejdříve byla získaná data přepsána z jednotlivých rozhovorů do textové podoby pomocí programu Microsoft Word. Následně jsem přistoupila k analýze prostřednictvím otevřeného kódování. Opakovaně jsem transkripty pročetla a vybraným jednotkám v dokumentu jsem přiřazovala komentáře, které představovaly kódy. Poté jsem transkripty s vyznačenými kódy vytiskla a jednotlivé kódy rozstříhala. Kódy jsem třídila podle podobného významu a souvislostí, čímž vznikly skupiny, jež tvořily základ pro vytvoření jednotlivých kategorií. Každá kategorie tedy nese název podle společného významu sdružených kódů.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole budou podrobně představeny a popsány výsledky výzkumného šetření. Pro lepší přehlednost bude kapitola rozdělena do dvou částí, kdy se první z nich bude věnovat výpovědím učitelů prvního ročníku a druhá pak pohledům ředitelů základních škol. Jednotlivé kategorie, které vzešly z realizovaných polostrukturovaných rozhovorů, budou zpracovány do tabulky pro jednodušší přehled. Tyto tabulky budou obsahovat názvy identifikovaných kategorií společně s ukázkami kódů.

5.1 Interpretace výsledků analýzy dat s učiteli

Z polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami elementárního ročníku vzešlo celkem sedm kategorií, které popisují, jakým způsobem učitelé přistupují k rozvoji čtenářské gramotnosti. První z nich, **Školní připravenost v hlavní roli**, byla zařazena úmyslně na začátek, protože školní připravenost dítěte při nástupu do základní školy významně ovlivňuje jeho úspěšnost, a to i v oblasti čtenářské gramotnosti. Na ni plynule navazuje kategorie **Čtení jako start, ne cíl**, která akcentuje potřebu rozvíjet nejen techniku čtení, ale především porozumění textu a schopnost nadále informace využívat. S tím souvisí kritické myšlení, kdy právě kategorie **Zastávka „metody kritického myšlení“ na znamení učitelem** poukazuje na jejich zařazení v průběhu školní roku, podle zvážení učitelky. **Kniha jako stálý člen, ale i host** poukazuje na to, jaké vytváří učitelé prostředí pro podporu pozitivního vztahu ke čtení, a to konkrétně v kmenových třídách. Na to navazuje plynule další kategorie, a to **Čtení za dveřmi třídy**, která se věnuje čtenářským aktivitám mimo běžnou výuku ve třídě. Kategorie **Zážitkem k pozitivnímu vztahu ke čtení** popisuje, do jakým projektů a akcí se žáci elementární třídy mohou zapojit. Na závěr se ukázalo, že pro realizaci těchto aktivit a celkový rozvoj čtenářské gramotnosti je velmi podstatná podpora vedení školy, zejména ze strany ředitelů, a proto poslední kategorie nese název **Klíč k úspěchu učitele v rukou ředitele**.

Tabulka 1 Ukázka kategorií a kódů u učitelek

kategorie	ukázka kódů
Školní připravenost v hlavní roli	<i>pravidelná komunikace mezi ZŠ a MŠ čas jako ukazatel školní nepřipravenost pro rodiče, nedostatečná školní připravenost a dopad na čtení</i>
Čtení jako startovní čára, ne cíl	<i>technika čtení společně s porozuměním, čtenářská gramotnost napříč vícero předměty; předvídaní od fantazie ke zkušenostem</i>

Zastávka „metody kritického myšlení“ na znamení učitelem	<i>postupné využití metod kritického myšlení, kriticky myslím od začátku první třídy, myšlenková mapa s druháky</i>
Kniha jako stálý člen třídy, ale i host	<i>pohodlné prostředí pro čtení, přítomnost knihy z domácího prostředí, kniha jako dárek, význam čtenářského koutku ve třídě</i>
Čtení za dvěma třídami	<i>relaxační místnost na podporu čtení, školní knihovna jako obohacující prvek výuky, úzká spolupráce s knihovnicí</i>
Zážitkem k pozitivnímu vztahu ke čtení	<i>slavnost slabikáře s rodinou, pasování na čtenáře, prarodiče do škol</i>
Klíč k úspěchu v rukou ředitele	<i>široká škála didaktických pomůcek, pravidelnost v nabídce dalšího vzdělávání, inspirace z jiných škol</i>

Zdroj: vlastní

ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST V HLAVNÍ ROLI

Školní připravenost může být často přehlížena v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti v prvním ročníku, avšak je stěžejní už od samotného nástupu do školy. U1 se společně s U4 shodují, že **přechod dítěte z mateřské školy** je velmi **významným okamžikem** v jeho životě, během kterého se adaptuje na nové prostředí. S tím však souvisí i komunikace mezi učitelkami z mateřských a základních škol, která může tento proces usnadnit.

Učitelky tak považují **spojení mateřské a základní školy do jednoho subjektu jako pozitivum**, a to zejména díky **pravidelné komunikaci mezi učitelkami**. U3: „*Je výhoda, že naše škola jsme spojení s tou mateřskou školkou. No a je to prostě dobré hlavně v komunikaci. Pravidelně prostě konzultujeme s těma učitelka o tom, co je třeba ještě doladit nebo v jaké oblasti se například žákům nedařilo nebo je potřeba to ještě jako takto vice rozvíjet.*“ Tato výpověď zdůrazňuje nejen význam průběžné komunikace, ale také zaměření na individuální potřeby jednotlivců. Obdobně se vyjadřuje U4, která dodává **výměnu názorů mezi stranami**: „*Je to dobré, že tady máme základní školu spojenou s mateřskou školou, a tak úzce spolupracujeme a komunikujeme jako učitelky mezi sebou. S kolegyněmi se tedy snažíme co nejvíce komunikovat a taktéž doplňovat, co třeba nám by se zdálo zlepšit.*“ Z jednotlivých výpovědí těchto učitelek jsme mohli zjistit, že komunikace učitelek mateřské a základní školy napříč jedním subjektem je značně výhodná, a to z důvodu výměny názorů na jednotlivé oblasti, které úzce souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti v prvním ročníku.

Další participantka, která působí na plně organizované vesnické základní škole, uvedla, že **kvalitní spolupráce mezi ředitelkami mateřské a základní školy vytváří efektivní cestu k pravidelné komunikaci s pedagogy předškolního ročníku**. U1: „*Tady právě na naší škole je dobré, že si udržuje to vedení spolupráci na velmi dobré úrovni s mateřskou školou. Probíhají pravidelné schůzky, kde si takto všichni sedneme, i paní ředitelky a my učitelky těch prvních ročníků a učitelky od těch předškoláků a takto si vyměňujeme ty informace o těch dětech, které mají nastoupit do první třídy. To setkání je vždy v takovém přátelském duchu.*“ Součinnost mezi mateřskou a základní školou tedy umožňuje systematické předávání klíčových informací o dětech ještě před nástupem do první třídy. Budoucí učitelka žáků má tak možnost získat přehled o oblastech, na které je třeba se zaměřit na začátku školního roku. Zároveň však může poskytnout i zpětnou vazbu učitelkám mateřské školy ohledně oblastí, které by bylo vhodné před ukončením předškolního vzdělávání ještě posílit a rozvíjet, aby bylo možné navázat rozvojem čtenářské gramotnosti.

Naopak učitelky z plně organizovaných škol ve větších městech upozorňují na **absenci spolupráce s mateřskými školami**. U2 zmiňuje, že právě na škole, kde působí, nemají žádným způsobem podchycenou oficiální spolupráci s okolními mateřskými školami: „*Jako tady ta spolupráce mezi námi a učitelkami z těch mateřských škol neprobíhá. Není nastaven žádný oficiální systém, jak bychom se mohly setkávat a sdílet si podrobnější informace o těch žácích. Myslím si ale, že je to klíčové pro ten plynulý přechod toho žáka.*“ Velmi podobně reagovala U5: „*Tady s těmi učitelkami nijak nespolupracujeme úzce.*“

Část učitelek upozorňuje na to, že **komunikace a spolupráce s mateřskými školami má dopad na rozvoj čtenářské gramotnosti** v prvním ročníku. Na základě komunikace by mohly získat cenné informace o aktivitách s knihami, které děti absolvovaly, ale i o metodách, kterými byla rozvíjena předčtenářská gramotnost či dokonce základy čtenářské gramotnosti. U5: „*Pokud by byla ta možnost, tak jako na ty učitelky můžeme plynule takto navázat z mateřské školy. Věděly bychom, jaké třeba aktivity využívaly pro ten rozvoj třeba slovní zásoby nebo některé školy využívají i metody kritického myšlení. No takto by to pomohlo mně jako učitelce pro plánování výuky, protože bych mohla lépe přizpůsobit ty prvotní hodiny i toho předčítání žákům dle jejich potřeb.*“ U2: „*Užitečná komunikace by samozřejmě přispěla ke zjištění, jak například žáci reagovali na přečtený text nebo zda mají rozvinutou slovní zásobu. Jo, prostě tady by šlo řešit spoustu těch oblastí.*“

Podstata školní připravenosti pro zahájení školní docházky a pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podle všech učitelek zásadní. U1 poukazuje na návaznost vzdělávání ve škole na dovednosti, které si žáci osvojovali v průběhu předškolního vzdělávání: „*Ono je důležité, aby to dítě šlo z mateřské školy dostatečně připravené. Jde o to, že právě na ten rozvoj motorických funkcí a celkově právě těch oblastí, co se rozvíjí postupně ve školce, my navazujeme tady ve škole v tom prvním ročníku. Ta připravenost to dítě hodně ovlivní při tom nástupu do školy.*“ U4 k tomu dodává pohled na **rozvíjení klíčových oblastí před nástupem do základní školy**: „*Každopádně si myslím, že v mateřské škole by se samozřejmě měla rozvíjet slovní zásoba, nějaká ta zraková percepce, sluchová, určitě orientace v prostředí, rozvoj jemné motoriky a taky správný úchop tužky, protože se na tom staví v základní škole.*“

U2 upozorňuje na **širší vliv školní připravenosti**, a to nejen na oblast spojenou se čtením, ale na celkový školní výkon a adaptaci v prostředí: „*Má to strašně moc vliv a dopad právě na ten rozvoj čtenářské gramotnosti, ale nejen na tu právě.*“ U3 potvrzuje souvislost mezi připraveností a postupným osvojováním čtenářských dovedností: „*Ta připravenost, tak je důležité, aby dítě přišlo do té první třídy už s určitými jako dovednostmi, které jim usnadňují potom to čtení.*“ U4 se přiklání k názoru, že právě školní připravenost má usnadnit přechod dítěte ze školky do školy: „*Je prostě důležité, aby to dítě bylo připraveno na ten plynulý přechod.*“

Pokud dítě vykazuje známky **školní nepřípravenosti** v určitých oblastech, může to mít **negativní dopad na jeho rozvoj čtenářských dovedností**, ale i na celkový **průběh vzdělávání** v dalších ročnících, což potvrzuje většina oslovených učitelek. Konkrétní příklady dopadu pak uvádí U1: „*Takže pokud vlastně to dítě není dostatečně připravené právě do toho školního prostředí, tak vlastně má obtíže při tom učení se čtením. Tak jako ty čtenářské dovednosti rozvíjené v prvním ročníku to je úplný základ, protože ti žáci ve škole se opravdu naučí z leva doprava. (...) Připravenost a zralost se samozřejmě odráží i do oblasti jako je i rozvoj toho čtení a čtenářské gramotnosti, ale i jiných oblastí.*“ U3 k tomu dodává svoji aktuální zkušenost, kdy ve třídě má žákyni, která nastoupila do první třídy s nedostatečnou připraveností: „*Momentálně mám právě v te první třídě holčičku, která jako šla do první třídy nedostatečně připravena.*“ U3 ale zároveň sdělila, že v tomto případě situace závisela na **nedostatečném uvědomění rodičů při školní nepřípravenosti**, kteří nedbali doporučení odborníků pro odklad a trvali na nástupu dítěte do školy: „*Měla*

i doporučení z poradny a takhle všichni doporučovali, ale rodiče prostě za každou cenu chtěli dceru dát do první třídy.“

S tím souvisí i další postřeh učitelky, kdy **čas** je pro spoustu rodičů jakýmsi **ukazatelem školní nepřipravenosti** a řada rodičů si **pozitiva odkladu** uvědomí až po určitém časovém odstupu. U3: *„Uvědomí si, že to dítě, kdyby šlo o ten rok později, tak může být třeba v té třídě úspěšnější, prostě se mu bude dařit lépe.“* Významným faktorem ovlivňující čtení je podle U1 také úroveň sluchové a zrakové percepce a jejich dopad na osvojování jednotlivých písmen: *„Pokud není dostatečně rozvíjen například sluch nebo zrak může mít problém s rozlišením podobných písmen jako je b/d.“* Tento postřeh učitelky je v praxi potvrzen i aktuální zkušeností U3, která popisuje konkrétní obtíže své žákyně: *„...jednotlivé oblasti nebyly dostatečně rozvinuty na dobré úrovni, takže má teď problémy se čtením. I ty písmenka se ji dobře nepamatují.“*

Kromě problémů s rozlišováním písmen může **nedostatečná školní připravenost ovlivnit také schopnost soustředění a pracovní výdrž žáka** na hodinách. Tyto aspekty jsou zásadní nejen při osvojení písmen a slabik, ale i při čtení samotném. U1 upozorňuje na možné důsledky nízké úrovně koncentrace: *„...může být v hodinách nepozorný nebo jako není tam taková míra soustředění jak u jiných žáků. Takže už nastává problém v tom zapamatování si jednotlivých písmen nebo slabik, pokud není dostatečně soustředění. Při čtení natolik nedokáže vnímat text.“*

U5 na to navazuje díky svým zkušenostem: *„Setkala jsem se s tím, že dítě nebylo dostatečně připraveno do školy, no a nebylo prostě zvyklé vydržet i mnohdy pár minut u nějaké aktivity. To čtení a psaní pro něj bylo opravdu složité.“*

Školní připravenost a její jednotlivé oblasti se rozvíjí již v mateřské škole, avšak v tomto prostředí proces nekončí. Naopak na něj navazují učitelky prvních ročníků, kdy je při přechodu **důležité pokračovat v rozvoji motorických funkcí**, ale i dalších oblastí **pro úspěšnost osvojení dovedností čtení a psaní**. Obecně můžeme říct, že učitelky se setkávají čím dál častěji u žáků s **nedostatečnou slovní zásobou a problémy s výslovností**.

U1: *„...v dnešní době je velký problém právě nedostatečná komunikace a rozvoj slovní zásoby spojený s výslovností.“* Dochází i k tomu, že žáci mají potíže s porozuměním a vysvětlením běžně využívaných pojmů. U2: *„Jako ti žáci oproti minulých let velmi špatně mluví, mnohdy nedokážou vysvětlit jednoduché pojmy. Takže to taky často děláváme v hodině, že si prostě pojmy vysvětlujeme.“* Velmi častá odpověď učitelek byla právě potřeba

aktivizace žáka v komunikaci při výuce. U3: „*Takže je potřebná aktivizace těch žáků právě při komunikaci.*“ Jedna z dotazovaných často využívá i pestrost **různorodého prostředí** v okolí školy **pro rozvoj komunikačních dovedností** u žáků či **využitím aktivizačních metod**: U2: „*Různě se jich ptám, třeba i aby řekli, co začíná na takové a takové písmeno. Často s nimi chodím i do přírody. Je strašně důležité prostě těch žáků se ptát, nejde to právě jen tak, že ty žáky posadím do lavic a neustále bych jim něco jen já vysvětlovala. Je nutné je prostě aktivizovat. I například ve venkovním prostředí komunikujeme na podněty z okolí.*“ Všechny učitelky v průběhu pozorování aktivně zapojovaly žáky do výuky. U2 zadala žákům aktivitu, kdy měli vymyslet názvy zvířat na písmeno K, s tímto však nadále pracovala, kdy po žácích požadovala, aby sdělili nějakou osobní zkušenost se zvířetem a plynule tak vedla rozhovor. Velmi obdobně to dělala právě při rozhovoru o tzv. ametystu, který měla k dispozici v rámci dne well-beingu.

Další klíčovou oblastí rozvoje, na kterou se učitelky zaměřují na začátku školního roku, je **prostorová orientace**, na kterou postupně navazuje **rozvoj pravolevé orientace**, která je **zásadní pro osvojení správného směru čtení**. U2: „*Určitě i pravolevá orientace. Učit je postupně číst právě z levé strany na pravou. Já k tomu rozvoji využívám různé obrázky.*“ Rozvoj pravolevé orientace probíhal na jedné z vyučovacích hodin U1, kdy sdělovala žákům pokyny typu „zvedni levou ruku“, „pravou rukou sáhni na nos“, „levou rukou sáhni na pravé ucho“, „otoč se doprava“, „otoč se doleva“.

Jedna z učitelek zmínila praktickou pomůcku, a to papírovou šipku, která se jí osvědčila při osvojování prvopočátků čtení. Tu měl každý žák na své lavici jako vizuální oporu při čtení. U5: „*Na začátku toho čtení a to, aby si žáci uvědomili čtení zleva doprava se mi osvědčila metoda šipky z papíru, kterou měl žák na lavici. Tento nápad se mi osvědčil na jiné škole, kde s tím někteří žáci měli právě obtíže.*“ Další učitelka se v této souvislosti zmínila, že u svých žáků využívala pouze vizuální oporu na tabuli, kde směr čtení označovala nakreslenými šipkami. U1: „*Taky si dávám pozor na to, když žák přehazuje písmena jako třeba ve slově les přečte sel, prostě čte zprava do leva. Snažím se právě kreslit šipku třeba jak jsou ty slabiky, tak prostě mají tu oporu šipky na tabuli, aby si to uvědomili.*“ Pokud však problém přetrvává, tak učitelka doporučuje rodičům různá cvičení i v domácím prostředí. Jedna z učitelek poukázala na podstatu **propojování mozkových hemisfér jako součást rozvoje pravolevé orientace** a čtenářských dovedností: U3: „*My třeba děláváme různá cvičení a aktivity na propojování hemisfér.*“ V rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky pokračují učitelky v prvním ročníku především při osvojování písmen abecedy.

U2: „*Při tom učení nových písmen právě využívám ty různé materiály jako je plastelína, mouka. Často právě i vedení školy zakupuje specifické materiály pro rozvoj v této oblasti.*

U3: „*Společně s paní ředitelkou vybíráme různé pomůcky. Máme tady velké množství právě Montessori pomůcek, takže je to dobré na ty oblasti to využít.*“ Taktéž U5 sdělila, že vedení se zajímá o zakomponování různorodých pomůcek právě na rozvoj těchto oblastí. Na základě pozorování jsem mohla vidět, jak učitelka využila při procvičování písmene Š vršky a plastelínu.

ČTENÍ JAKO START, NE CÍL

Při postupném osvojování dovednosti čtení z hlediska správné techniky je potřeba **dbát na správnou výslovnost společně s dýcháním**. Nicméně samotná technická stránka čtení nestačí a nemělo by se ani opomíjet na **porozumění přečtenému**. U4: „*Za mě je nejen důležité učit techniku toho čtení, správné výslovnosti a dýchání, ale taktéž, aby právě porozuměli tomu, co čteme.*“ Podobně reagovaly U2 a U5, které však spatřují následky neporozumění: „*No a o čem to pak je, pokud ten žák něco plynule přečte, ale nerozumí tomu, tak je zbytečné.*“ U5: „*Když ten žák neporozumí tomu přečtenému, je to naprosto špatně. Bude to mít dopad samozřejmě do jeho budoucna.*“ Zároveň si právě tyto učitelky stanovují porozumění čtenému jako jeden z nejdůležitějších cílů v prvním ročníku u svých žáků.

Přečtením textu to nekončí, ale právě naopak začíná: U4: „*Není to opravdu jen o tom, že by přečetli něco a dále by se s tím nepracovalo.*“ Čtení s porozuměním představuje nástroj, který ovlivňuje celkový proces vzdělávání žáků. U2: „*Kdyby tomu neporozuměl, tak by to vedlo k tomu, že by si zapamatoval malé množství informací. To pak ovlivní jeho vzdělávání.*“ Důležitým krokem v prvním ročníku je **vysvětlování neznámých pojmů**, aby dokázali žáci jednotlivým slovům porozumět a zasadit je do kontextu. U1: „*V průběhu toho čtení si společně vysvětlujeme, co jaké slovo znamená, s čím má spojitost.*“ U3 upozorňuje ale i na izolovaná slova mimo souvislý text: „*I když čteme třeba sloupce se slovy, tak vyberu slova, která si myslím, že žáci až tak neznají, nebudou vědět, tak si to vysvětlíme.*“

U obou učitelek bylo na základě pozorování zjištěno, že si text či izolovaná slova společně vysvětlují. U1 využila vysvětlování izolovaných pojmů, které společně s žáky probírala, jednalo se následující slova: ošatka; šroubovák; Šumava. U3 při rozvíjení čtenářské strategie vizualizace si s žáky vysvětlovala, co znamená slovo topol.

Nedostatečné vysvětlování tedy čtení bez porozumění může mít negativní dopad na náročnější texty a problém se zpracováním informací ve vyšších ročnících. U2: „*Pak máme*

i v těch vyšších ročnících náročnější texty a ten žák si to nedokáže ty důležité informace z toho vytáhnout, takže ten problém by se čím dál víc zvětšoval.“

Čtenářská gramotnost, a tedy čtení s porozuměním, není omezeno pouze na hodiny českého jazyka, ale její **podpora rozvoje je napříč vícero vyučovacími předměty**. Schopnost porozumění čtenému se nejčastěji dle učitelek promítá do vyučovacích hodin matematiky při řešení slovních úloh. U3: *„...v té matematice přečtou ty slovní úlohy a musí právě porozumět tomu přečtenému.“* V hodinách prvouky naopak učitelky připravují tematicky laděný text spojený s učivem, a právě žáci odpovídají na otázky. U2: *„V prvouce třeba si čteme nějaký příběh spojený na probírané téma a žáci odpovídají na otázky.“* Při pozorování využila U4 příběh O špindíře a čistotě, kdy následně pokládala otázky jako „Kdo byl v příběhu hlavní postavou?“ „Co se v příběhu odehrálo?“ „Co si myslíš o chování špindíry?“ „Jak si udržuješ pořádek doma ty?“ „Proč je důležité udržovat čistotu?“

Poměrně **netradiční přístup k podpoře čtenářské gramotnosti** využívá U3 v **tělesné výchově**. *„...po tělocvičně rozmístím třeba slabiky, které jsme se učili nebo slova a teď musí třeba běžet k takové slabice nebo ke slovu. To dané slovo více pak analyzujeme, ptám se jich, co to jako znamená, s čím ho mají spojeno a třeba, aby se pokusili vymyslet větu, kde to slovo bude obsaženo.“*

Aktuálně se však snaží podporovat čtenářskou gramotnost na hodinách tělesné výchovy i U4 s konkrétními návrhy: *„Chtěla bych tam využít předčítání příběhu pro žáky, kdy musí pečlivě poslouchat a vykonávat aktivity dle popisu v příběhu – např. šašek se v ten moment usmíval a skákal na jedné noze. Taky mám nachystanou aktivitu, kde budou mít napsané na kartičkách slova, ta vlastně přečtou a přidělí do určitého kruhu na začínající písmeno.“*

Porozumění čtenému textu je kognitivně náročný proces, který vyžaduje promyšlené vedení žáků k efektivní práci s textem. **Kontinuální využití a rozvíjení čtenářských strategií** učitelem vede žáky k hlubšímu porozumění obsahu a zároveň systematicky podporuje osvojování čtenářských dovedností.

Strategie předvídání je jednou z dominantně zastupující čtenářskou strategií. Mnohdy je volba této strategie na základě pozitivních ohlasů od žáků. U1: *„Taky právě využívám i předvídání příběhu. To žáky velmi baví a děláme to často.“* Využití této metody je umožněno jak při zahájení školního roku, tak i v jeho průběhu. U3: *„Na začátku třeba toho prvního ročníku jsme jako využívali to předvídání, jak by jako nějaký příběh mohl, tak*

pokračovat. Jako teď to taky využívám, ale už to není jen o fantazii. “ Právě u této metody je vhodné, když žáci prolínají i své **životní zkušenosti jako prostředek k předvídání příběhu**. U4: *„Často ale i oni sami na základě nějakých svých zážitků dokončují nebo pokračují v tom předčítaném textu.* “ Jedna z učitelek ještě zmínila, že **předvídání** dělají i **na základě nadpisu příběhu či ukázky z knihy**. U2: *„Někdy si přečteme třeba název příběhu a z toho žáci předvídají nebo na základě obrázku, ilustrace, který se nachází právě poblíž textu.* “

Dokončení příběhu a následné kladení otázek považují učitelé za **standardní čtenářskou strategii pro ověření**, zda žáci textu porozuměli. Důležité však je jak využití otázek před čtením, tak v průběhu, a taktéž po čtení. U1: *„Mám pro ně i přichystán třeba článek nebo i básničku, postupně si s žáky přečteme ty věty a ptám se na různé otázky a žáci odpovídají. Ty otázky využívám jak před textem, tak i v průběhu právě toho čtení a na konci.* “ U3: *„Jako jednu nejvíce využívanou takto metodu, prostě kladu žákům různé otázky, a to jak v průběhu čtení, tak i po úplném přečtení.* “

I přes to, že **metoda shrnování** je pro žáky prvního ročníku značně náročná, tak ji učitelky zařazují. U3: *„Chci po nich, aby mi třeba stručně řekli, o čem ten příběh byl, aby to dokázali tak shrnout. Musíme už i ty žáky první třídy právě učit rozlišovat ty podstatné a méně podstatné informace.* “ Jednou z často zařazovaných strategií bylo usuzování, kdy se učitelky snaží právě propojovat knihy a literární texty u žáků prvních tříd s jejich životě. U3: *„A snažím se to nějak propojovat s jejich právě životem.* “ Velmi často hovoří i s žáky o emocích a o tom, jak se dané postavy chovali. Žáci tak mají reagovat a vysvětlit, proč je to vhodné nebo naopak nevhodné chování.

Vizualizace zaujímá významné postavení nejen ve výuce, ale i v procesu porozumění textu za pomoci zapojení více smyslů. Právě **smyslové vnímání podporuje hlubší porozumění obsahu** a usnadňuje jeho interpretaci u žáků. U2: *„...a ještě takto využívám tu vizualizaci, kdy právě se snažím třeba jim číst ten text a zároveň k tomu prostě podpořit vícero těch smyslů a nejen zrak, aby právě kreslili.* “ Většina učitelek však pojímá tuto strategii jako **vizuální proces a podporuje tak pouze zrak**.

U3: *„Vizualizace je velmi často využívaná metoda u nás ve třídě. Čtu jim právě něco a oni podle toho kreslí, často to právě mají i v pracovním sešitě.* “ Obdobně reagovala U4: *„Nebo jim čtu příběh a oni podle toho kreslí.* “ Během pozorování výuky jsem měla možnost u dvou učitelek porovnat právě využití strategie vizualizace. Jedna z učitelek při čtení

příběhu o dvou kosích, kteří místo žížal jedli křížaly, využila skutečné křížaly, které postupně žákům nabídla. Nejprve zapojila hmat, poté čich a žáci, kteří chtěli, tak zapojili i chuť. Naopak u dvou učitelek byl kladen důraz více na sluchové vnímání a sluchovou paměť. Žáci naslouchali čtenému textu a na základě pokynů vytvářeli odpovídající ilustraci. U4 pracovala právě s textem O čistotě a špindíře, zatímco U3 využila v pracovním sešitě věty, které žákům četla, a oni na základě pokynů kreslili. Pokyny zněly následovně: „*Je tu nový dům. Má jeden komín. Dům má dvě okna. Nad domem létá kos. Za domem je topol. U domu je Věna a pes.*“

Se čtenářskými strategiemi a jejich uplatnění v prvním ročníku je využíváno velmi často i **předčítání příběhu ze strany učitele**. Pozitiva předčítání mohou u těch žáků v počátečních fázích čtení, kdy neovládají všechna písmena a delší texty mohou být pro žáky náročné. Předčítání tak nejen usnadňuje porozumění obsahu, ale zároveň podporuje soustředění a rozvoj sluchového vnímání a paměti. U2: „*A také jim právě předčítám. Je to dobré, aby ty děti i vnímaly, co jim ten učitel říká, vypráví.*“ Jiní naopak začleňují do předčítání i žáky, kteří jsou ve čtení zdatnější: U1: „*Mám tady ale holčičku, která plynule čte. (...) občas právě dám přečíst text svým spolužákům a pracujeme s tím.*“

ZASTÁVKA „METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ“ NA ZNAMENÍ UČITELEM

Kritické myšlení je jednou z nepostradatelných dovedností pro každého jedince v dnešní době. Umožňuje žákům nejen pasivně informace přijímat, ale především je aktivně zpracovávat, hodnotit a propojovat s dosavadními znalostmi. Již ale od prvního ročníku je důležité podporovat rozvoj kritického myšlení, a to prostřednictvím metod, které jsou pro to určeny. **Metody kritického myšlení** jsou nedílnou součástí výuky a **nachází své místo v prvních třídách**, což nezávazně na sobě potvrdily všechny učitelky. U2: „*Tak jako rozhodně zařazovat, mají to své místo v první třídě.*“ U1: „*Jako učit žáky kriticky myslet je za mě důležité od první třídy, no určitě.*“ Hlavním cílem není žáky naučit mechanicky dekodovat přečtený text, ale hlouběji text analyzovat a dokázat propojit informace s dosavadními. U5: „*V dnešní době nejde jen o to, že žáci přečtou text a odpoví na otázky z textu. Mělo by to mít prostě ten přesah.*“

Významným faktorem, který ovlivňuje proces kritického myšlení, je právě učitel, jehož role spočívá v systematickém vedení žáků. U2: „*Ti žáci se musí naučit kriticky myslet. Musí využívat své dosavadní zjištěné informace a umět je propojovat. K tomu je prostě my učitelky prvních tříd musíme vést.*“

Vymezení vhodného okamžiku, kdy začít s rozvojem kritického myšlení a jednotlivými metodami u žáků prvních tříd, je značně odlišné. Část učitelů kritické myšlení považuje jako přirozenou součást výuky již **od prvopočátečních dnů ve škole**. U1: *„Jako rozhodně se to dá využít u těch prvňáčků od těch úplných začátků.“* Obdobně reaguje U4, která ale poukazuje na pozitivní dopad zavedení metod kritického myšlení již učitelkami v mateřské škole: *„Jo, my ty metody kritického myšlení využíváme zpočátku už. Je to i díky tomu, že prostě tady máme ty učitelky, které se o tu práci s textem i v předškolním věku zabývají.“*

Máme však i učitelku, která u rozvoje kritického myšlení zdůrazňuje **postupné využití metod kritického myšlení**: U3: *„Jo, ale třeba co se týká kritického myšlení, je potřeba to u těch žáků zavádět tak postupně, aby právě ten rozvoj byl plynulý.“* Je vidět, že učitelka rozmyšlí nad věkem žáků a tím, že je důležité je k těm metodám vést postupně. Naopak U2, zaujímá postoj, kdy jejich **zařazení do výuky** využívá **až ke samotnému završení prvního ročníku**. Hlavním důvodem pro toto načasování je nedostatečná znalost všech podob písma. U2: *„Ale ty metody toho kritického myšlení až ke konci toho prvního ročníku, kdy žáci právě mají osvojeny všechny ty podoby toho písma.“* Přesto však nelze jednoznačně potvrdit, že U2 metody kritického myšlení ve své výuce vůbec nevyužívá. Je viditelné podle odpovědi, že je spojuje s konkrétní dovedností psaní a nevnímá je v širším kontextu se čteným textem.

Na jedné z pozorovaných hodin četla žákům příběh, během něhož využívala právě U2 **divergentní otázky**, které vedly ke kritickému myšlení. Kladla otázky typu: *„Proč myslíte, že se kosům nepodařilo dostat do bedny?“* *„Co byste udělali vy, kdybyste byli na místě kosů?“* *„Jaké další věci začínají na písmeno K a mohly by se objevit právě v tomto příběhu?“* **Využití divergentních otázek** je pro žáky značně důležité a podporuje to jejich hlubší myšlení. Takové otázky nevedou k jednoznačným odpovědím, ale naopak k přemýšlení o různých možnostech řešení. U3: *„No a samozřejmě kladu jim postupně ty otázky a snažím se právě více využívat ty otevření.“*

Nejčastěji implementovaná metoda kritického myšlení právě u žáků prvních tříd je jednoznačně **myšlenková mapa** a **tvorba pojmových map na základě přečteného příběhu** z výpovědí učitelek. Učitelka se stává **v roli zapisovatele**. U1: *„Využívám i pojmovou mapu, kdy třeba přečteme příběh a uděláme si pojmovou mapu, o čem příběh byl, a poté si ji přečteme společně.“* Spojení prvního a druhého roční spatřuje U4 jako

výhodu, kdy právě při metodě myšlenkové mapy využívá značně starší ročníky: „*Já třeba, když využívám tu metodu myšlenkové mapy, tak zapojuji i ty druháky, kdy chodí a zapisují myšlenky těch prvňáčků na tabuli.*“

U3 právě z důvodu plynulého využívání metod kritického myšlení zařazuje **metodu pojmové a myšlenkové mapy až na konec prvního ročníku**, kdy mají osvojena všechna písmena: „*Třeba ale myšlenkovou mapu nebo pojmovou, tu momentálně moc nepoužívám. To bych třeba za sebe zařadila až na konci toho prvního ročníku, jak mají osvojena všechna písmena.*“ **Specifické metody kritického myšlení** se objevovaly u učitelek spíše **výjimečně**. Začleňování **metody kostka** zmínila pouze U3: „*Ted' třeba zkusíme s žáky právě zavádět tu metodu kostka. Zatím ale je to společně, kdy já jim přečtu text a postupně je vedu podle stanovených kritérií, aby si osvojili jednotlivé kroky této metody.*“ Při pozorování hodiny českého jazyka jsem v rámci čtení měla možnost využití této metody spatřit přímo v praxi. Literární text se věnoval tématu laskavost, kde učitelka využila plynulé kroky v osvojování si této metody: Popiš – „*Jak si myslíte, že vypadá takový laskavý skřítek?*“ Vybav si – „*Co se ti vybaví, když se řekne slovo laskavost? Vzpomínáš si na nějakou situaci, kdy jsi byl laskavý?*“ Analyzuj – „*Proč je důležité být laskavý?*“ Aplikuj – „*Jakou laskavost bys mohl udělat pro někoho ve třídě?*“ I když U4 specificky neřekla, že využila metodu černá ovce, dle popisu aktivit to tomu odpovídalo: „*No, a ještě využívám právě to, že jim přečtu příběh a oni mají právě na tabuli nebo někde napsána klíčová slova, která se k tomu vztahují, ale i taková, která jsou tam tak navíc, takže hledají, co právě tam nepatří. Na začátku školního roku to bylo tak, že jsem jim místo slov dávala obrázky.*“

ČTENÍ ZA DVEŘMI TŘÍDY

Nejvíce využívaným prostředím, které poskytuje zároveň **motivační prvek pro čtení**, je **školní knihovna**. U4: „*Ale jako jak máme i tady právě školní knihovnu, tak je to taky pro ty žáky takové zpestření, když tam jdeme.*“ Učitelé často volí tento prostor i z důvodu **inovace a modernizace školní knihovny**. U1: „*Prošla právě rekonstrukcí v covidové době, kdy paní učitelky ji kompletně vymalovali, pořídil se nový nábytek.*“ Kromě toho je prostředí doplněno o vizualizace na stěnách nebo dokonce jsou zde prvky zaměření knihovny, což může podnítit jejich zájem o toto prostředí dle učitelek.

U2: „*My zde máme i knihovnu školní, tematicky zaměřenou na Harryho Pottera. S žáky prvního ročníku ji navštěvuji právě tak třikrát za celý školní rok, pro posílení jejich zájmu o toto prostředí.*“ Čas strávený v tomto prostoru je však omezen ze strany učitelek,

a to z důvodu zachování atraktivity. Návštěvy školní knihovny volí i z hlediska **pohodlného vybavení** formou sedacích vaků, polštářů společně s kobercem, které mnohdy ve třídách nemají. Žákům ale učitelky společně s vedením poskytují **možnost zapůjčení knih domů** z tohoto prostředí, což u žáků podporuje pozitivní vztah ke čtení.

Spolupráci s místními knihovnami považují učitelky za přínosnou z důvodu, že využití tohoto prostředí **napomáhá rozvoji pozitivního vztahu ke čtení**. Žáci se tak seznamují nejen s prostředím knihovny, ale i s **širokou škálou nabídky knih**, která je velmi pestrá a podpoří u žáků motivaci ke čtení. U2: *„Žáci mají možnost prohlédnout si právě tu knihovnu. Paní knihovnice jim vždy něco řekne o místní knihovně, jaké mají možnosti. Žákům také přečte nějaké právě příběhy z různých knih, nějaké knihy jim i představí.“*

Můžeme však narazit i na **rozvíjení čtenářských strategií ze strany knihovnic**. U4: *„Paní knihovnice četla nějaký příběh o nějakém ptáčkovi a měli k tomu i nějaké aktivity. Ted' si vzpomínám, že tam měla nějaký příběh a že měli říct, jak to dopadne.“*

Relaxační místnost představuje další možnost pro učitele z hlediska výběru prostředí pro podporu čtenářských dovedností. Žákům je zde umožněno ze strany učitele vybrat si své místo, které podporuje klid a prostor při čtenářských aktivitách. U2: *„Tu místnost jsem velmi využívala právě k tomu čtení, prohlížení knih, různých aktivit i spojených s tím rozvojem toho čtení u žáků, pro ně to byla taková příjemná změna.“*

Z důvodu negativního vývoje prostředí relaxační místnosti však U2 již toto prostředí nepreferuje: *„Byly to dříve duhová centra, byly tam koberce v duhových barvách, vlastně v každém rohu jiná barva koberce. Bylo to jinak vybavené a opravdu to mělo být tak, že dítě přijde, vybere si, která barva je mu příjemná. Potom se z toho ale spíše stalo takové skladiště sedacích vaků a míčků, molitanů.“*

KLÍČ K ÚSPĚCHU UČITELE V RUKOU ŘEDITELE

K tomu, aby učitel mohl využívat různorodé metody a nové pomůcky v rozvoji čtenářské gramotnosti od prvních školních dnů u svých žáků, je nezbytné, aby mu ředitel školy poskytl odpovídající podporu, a to jak ve vzdělávání, tak i po finanční stránce vybavení společně s didaktickými pomůckami. Míra této podpory se však mezi dotazovanými učitelkami.

Rozhovory ukázaly, že právě **podpora ředitelů** je **na velmi dobré úrovni** u mnoha dotazovaných učitelek. U3: *„Opravdu právě je to skvělá ředitelka, která takto podporuje.“*

U4: „*Ochota a vstřícnost toho vedení je na velmi dobré úrovni.*“ U5: „*Jako já si opravdu nemůžu na pana ředitele stěžovat, protože nám poskytuje velkou podporu.*“ U1: „*Když něco potřebuji, tak škola vychází vstříc.*“ Konkrétně a velmi často učitelky zmínily, že právě mají **dostatek didaktických pomůcek pro rozvoj čtenářské gramotnosti** u žáků ze strany vedení. U1: „*Momentálně mi z pomůcek nic neschází, protože je toho opravdu dostatek k dispozici. Máme například i tužku Albi k dispozici, to máme i k tomu různé knihy, kdy na základě poslechu žáci vnímají text. Právě i naši škole momentálně dodali dvacet tabletů, které budou přímo pro první a druhou třídu. Takže s tím určitě budeme taky to čtení více rozvíjet a taktéž i tu digitální a čtenářskou gramotnost.*“

I přes nízké finanční možnosti ve srovnání s plně organizovanými školami je patrné, že i malotřídní školy dokážou zajistit **širokou škálu pomůcek** související s rozvojem čtenářské gramotnosti. Učitelky z těchto škol k tomu dodávají, že hlavní zásluhu na tom má přístup a **přehled ředitelky v inovacích** společně s hledáním různých možností finanční podpory, kde se dá. U4: „*Paní ředitelka se snaží inovovat tuto školu, i když po finanční stránce je to velmi náročné pro ty malotřídky.*“

Z toho důvodu ředitelka upřednostňuje zakoupení pomůcek před zahájením školního roku, ale zároveň se nebrání postupnému zakoupení knih dle zájmu žáků: „*Dbá na to, aby žáci měli ty knihy k dispozici a byly tam pro ně. Snažíme se je obměňovat i kvůli tomu, co třeba žáky může zaujmout.*“

Obdobně popisuje situaci na škole i další učitelka, která zmiňuje **komunikaci mezi učitelkou a ředitelkou o didaktických materiálech**. U3: „*Ona jako právě má velký přehled i v těch pomůckách, hovoříme často o novinkách.*“ Dále dodává, že škola nakupuje pomůcky v průběhu roku a jejich zakoupení probíhá bez problému ze strany vedení: „*Cokoliv najdu, kdybych to potřebovala, nebo že by se mi to hodilo, nebo i paní ředitelka přijde, že třeba jsou nějaké peníze, tak ať si navrhneme, co potřebujeme. Takže toto vůbec není problém po finanční stránce.*“

Ačkoliv více učitelek vnímalo podporu ze strany ředitele pozitivně, tak se v jednom případě objevila i opačná zkušenost. Jedna z dotazovaných učitelek upozornila na **nízkou finanční podporu ze strany školy**, což musí učitelka řešit hledáním alternativ. U2: „*Mnoho si toho dělám, vytvářím si. Škola právě na toto moc prostředky neposkytuje.*“ Dále uvedla, že knihy do třídy často financuje ze svých vlastních zdrojů a uvítala by ze strany ředitele příspěvek a vybavení čtenářského koutku společně s kobercem do její třídy: „*To by byla*

potřeba trošku víc ze strany právě školy. Všechny ty knížky, co mám alespoň pro žáky, tak si financuji z vlastních zdrojů. Chtělo by to třeba i nějaký koberec. Od známé mám ušité alespoň takové podsedáky, když sedíme na zemi s těmi žáky. Třeba nějaké i sedací pytle, ty by byly super právě do toho čtenářského koutku.“

Pokud ale pomineme právě finanční situaci v oblasti materiálních potřeb pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků první třídy, je důležitá **podpora ředitele v nabídce dalšího vzdělávání**. Právě neustálý posun po vzdělávací stránce je na velmi dobré úrovni a všechny učitelky se shodují, že aktuálně mají možností několik. Jedna z učitelek při rozhovoru sdělila **pravidelnost v nabídce dalšího vzdělávání ze strany ředitele**. U4: *„Paní ředitelka nám vyvěšuje pravidelně nabídku různých seminářů, kurzů, webinářů a podobně.“* Dalších několik učitelek zmínilo, že právě ředitelka je informuje o možnostech účasti v kurzech i online. U1: *„My máme neustále možnost dalšího vzdělávání se. Vždy nám paní ředitelka poskytne možnosti účasti právě na nějakých seminářích či kurzech, většina je online a kdo chce se účastnit, tak je to na něm.“* U2: *„Jako to máme na výběr cokoliv. Máme jak přímo nabídku od pana ředitele či paní zástupkyně, které nám zasílají.“*

Další učitelky zdůraznili i možnost **individuálního hledání dalšího vzdělávání a možnost proplacení školou**. U4: *„Máme možnost, jak z naší strany si cokoliv najít a předložit paní ředitelce...“* U3: *„Je tady možnost, když si člověk sám něco najde a chce se toho zúčastnit, tak paní ředitelka se nebrání tomu, že to pak i škola zaplatí.“* U2: *„Ale máme i možnost právě cokoliv si najít a pan ředitel je v tomto směru velmi shovívavý. Není ani po finanční stránce problém proplatit.“* Během rozhovorů učitelky sdílely konkrétní kurzy, které buďto absolvovaly v poslední době, ale i zároveň ty, které považují za přínosné právě pro rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti u žáků.

I přes to, že jedna z učitelek neabsolvovala žádné specifické vzdělávání v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti, dokázala propojit nedávno absolvovaný webinář zaměřený na robotiku, konkrétně na Blue-Bothy, s výukou čtení: U1: *„Žákům by se přečetl příběh a museli by ho naprogramovat a nasměrovali ho na tu správnou odpověď.“*

Z rozhovoru s další učitelkou vyplynulo, že v průběhu svého pedagogického působení absolvovala řadu kurzů, které jí poskytly širší přehled o různých metodách výuky čtení a zároveň o možnostech motivace čtení u svých žáků. U2: *„Zúčastnila jsem se právě několika přímo těch různých kurzů, webinářů právě na rozvoj i toho čtenářství a motivace čtení pro toho žáka. Taky jsem se zúčastnila několika seminářů právě na ty metody čtení*

a psaní jako je genetická metoda nebo sfumato. “ Další pozitivní zkušenost se vzděláváním sdílela učitelka, která absolvovala kurz na metody kritického myšlení a jejich využití v prvním ročníku. U4: „*Bylo to zaměřeno i na využití těch kritických metod, což hodlám zařazovat i pro prvňáky více.*“ Podobně se vyjádřila i další učitelka, která absolvovala školení pro vedení první třídy. U3: „*...jsem se zúčastnila, to bylo vyloženě školení na vedení první třídy, a to opravdu bylo velmi užitečné. Ale teď si vlastně vzpomínám, že jsem se právě zúčastnila jednoho webináře, kde právě byly praktické rady a tipy pro rozvoj čtení právě v první třídě. Třeba nějaké typy knih a celkově využití nějakých metod.*“ Učitelky se v rozhovorech často vracely k tomu, že **čerpají ze získaných znalostí dodnes**, což dokazuje, že další vzdělávání má smysl a pozitivně ovlivňuje jejich pedagogické působení na žáky. U4 k tomu dodala **pocit potřeby vzdělávání se z důvodu měnící se doby a odlišnosti ročníků**.

Další forma podpory ze strany ředitele, kterou učitelky oceňují, je možnost **inspirace z jiných škol**. Ředitelé tak umožňují svým pedagogům navštívit vybrané školy, kde si mohou prohlédnout vybavení tříd, ale také sledovat výuku a čerpat z ní nápady od svých kolegyň.

U3: „*No my takto právě máme spolupráci se školou (x), kdy jsem i teď nedávno, jsme se byli podívat přímo i do výuky. Jako ono je to dobré, člověk může vidět i různé aktivity, které pak využije s těmi dětmi. Já jsem takto třeba se inspirovala pohodlným prostředím pro to čtení ve třídě. Takže za mě je to takto dobré.*“ U2 dodává, že ačkoliv návštěva není cílená na rozvoj čtenářské gramotnosti, tak mají možnost se inspirovat: „*Takto cíleně na rozvoj čtenářské gramotnosti vyloženě ne, ale jezdíme do škol, díváme se nebo tak, to jo. Ale jako nějaká ta inspirace tam v minulosti i přesto byla.*“ U4 zase zmiňuje úzkou spolupráci se školou (x), kam jejich žáci přechází na druhý stupeň. Díky tomu tak mohou lépe pochopit koncepci a požadavky školy, aby návaznost na výuku byla plynulejší.

I když ne každý ředitel aktivně podporuje své učitele v návštěvách okolních škol, tak dochází i **setkání s učitelkami** jinou formou **jedenkrát za rok**. U1: „*Spolupracujeme s jinými učitelkami, co se týká recitační soutěže s okolními školami. Tam se setkáváme s učitelkami českého jazyka jedenkrát za rok.*“

Dvě učitelky zmínily, že podporu v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti vnímají i díky **aktivnímu zapojení ředitele** do školních akcí určených pro žáky prvních tříd. U1: „*Žáci mají několik úkolů, které vyplňují a na základě toho právě potom společně i s paní*

ředitelkou jsme jim předaly ty slabikáře. Ona je takto přítomna i při těch aktivitách.“ Přítomnost ředitelky průběhu takové tradiční akce může posílit motivaci ke čtení, protože vidí, že jejich snaha je oceňována nejen právě učitelkou, ale i vedením školy, které pro ně představuje významnou autoritu.: *„Pan ředitel často navštěvuje i žáky ve výuce. Chodí se dívat, jak žáci pracují a jak se posouvají. Když třeba něco chci po něm zakoupit, jakože nějaké pomůcky, tak třeba chce i vidět, jak je to prostě využito ve výuce. Žáci mu i právě čtou z knih a je na nich vidět to nadšení.*“ Naopak tato aktivní přítomnost ředitele ve výuce naznačuje, že učitelé nevnímají podporu pouze jako nákup pomůcek pro pozitivní vztah ke čtení, ale i zájem vedení o jejich efektivní využití v hodinách. Současně může tento přístup vést k větší angažovanosti žáků, kteří vidí, že jejich pokroky jsou sledovány a oceňovány ze strany ředitele.

KNIHA JAKO STÁLÝ ČLEN TŘÍDY, ALE I JAKO HOST

Čtenářský koutek v prostorách třídy představuje významný prvek a může sloužit jako jedna z metod, kterou učitel využívá právě pro podporu čtenářské gramotnosti a motivuje tím tak žáky k práci a četbě knihy. Svoji přítomností může ovlivnit u žáků vztah ke knihám. Pojetí a jeho význam je u učitelek ale pojmán různě.

Část učitelek zdůrazňuje **význam čtenářského koutku ve třídě** a klade **důraz na jeho přítomnost ve své třídě** jako součást prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků prvního ročníku. U3: *„A kromě toho celkem dost si zakládám právě na tom podnětném prostředí ve třídě, co se týká takového čtenářského koutku.*“ Velmi podobný postoj k tomu zaujímá i U1, která dbá na **dostupnost knih pro žáky v prostorech třídy**: *„Taktéž jsem ve třídě vytvořila takový menší čtenářský koutek, který si myslím, že by ve třídě měl být, aby ti žáci k těm knihám měli blíž.*“ V průběhu rozhovoru a pozorování jsem měla možnost nahlédnout do čtenářských koutků v jednotlivých třídách. Přítomnost pěti publikací nepovažuji za dostatečný výběr pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Taktéž nebylo na první pohled viditelné, že se jedná o čtenářský koutek, a to z důvodu, že knihy byly poměrně zastrčeny v zadní části police. Naprosto však scházelo **pohodlné prostředí pro čtení**, které naopak podporuje U3: *„Mají k tady k dispozici polštáře a velký koberec, aby čtení probíhalo pohodlně pro žáky.*“ U2 by v této souvislosti upřednostnila využití nějakých sedacích vaků.

I přes **absenci čtenářského koutku** U2 vnímá jeho přítomnost jako přínos ve třídě: *„Je to hlavně o tom, že ten čtenářský koutek a knihy jsou ve třídách k dispozici neustále*

a využívají je pouze ti moji žáci. Vytváří to i pro ty žáky pohodové prostředí pro to čtení, nemusí se nikam přesouvat, takže i z organizačního hlediska je to dobré.“

Naopak U4 uvádí, že z důvodu menšího prostoru ve třídách je vytvoření takového čtenářského koutku v jejich škole velmi obtížné pro realizaci. Zároveň jej i považuje za nadbytečnost z důvodu, že jejich školní knihovna je hned vedle tříd.

Další pozitivum, na které upozorňuje více učitele, je vnímání čtenářského koutku jako **motivačního prvku pro čtení u žáků**. U3 k tomu dodává: *„Beru to jako hlavně motivaci pro ty žáky k tomu čtení.“* Obdobně právě reaguje U5: *„Myslím si, že když ty knihy v tom koutku mají právě k dispozici po celý den a mají je na viditelném místě, láká je to k tomu, aby si je vzali kdykoliv chtějí a začali tak číst.“*

Učitelky často poukazovaly právě na **využití prostředí čtenářského koutku o přestávkách**, kdy žáci mají možnost vzít si knihu i mimo výuku a prohlížet si ji, popřípadě si ji i číst. U3: *„Ten čtenářský koutek využívá řada těch žáků první třídy, využívá právě o těch přestávkách.“* U1 zároveň klade důraz na umístění knih ve výšce odpovídající žákům a zároveň, aby byl jejich dosah co nejsnadnější: *„Žáci zde mají k dispozici několik knih, mají je v takové výši, aby si je mohli o přestávce prohlédnout.“*

Přínos čtenářského koutku ve volném čase zmiňuje i U5: *„Vidím to jako hodně velkou výhodu, že ti žáci jako ty knihy mohou samovolně brát a prohlížet, i když právě je k tomu přímo já o těch přestávkách nevedu. Prostě si k těm knihám nachází takto sami tu cestu. Je to takové přirozené a nenásilné.“* Tyto výpovědi participantů poukazují právě na to, že čtenářský koutek není vnímán pouze jako nějaký prostor k uložení knih, ale především jako jedna z možných metod rozvoje čtenářské gramotnosti. Slouží nejen k motivaci žáků ke čtení, ale také k podpoře jejich pozitivního vztahu ke knihám. Díky své dostupnosti umožňuje žákům věnovat se četbě i ve volném čase, například v průběhu přestávek, čímž se přirozeně rozvíjí jejich návyky ke čtení.

Samostatný výskyt knih v prostorách třídy byl však zmíněn u všech participantek, přičemž práce s ní se v některých ohledech liší. U2 uvádí, že ve své třídě má momentálně k dispozici pro své žáky sadu knih o Medvídkovi Pú, které považuje za adekvátní pro začínající čtenáře: *„Třeba v zadním prostoru třídy mám k dispozici řadu knížek Medvídka Pú. Jsou to naprosto jednoduché knížky. I když právě oni neumí všechna písmenka, tak je to bude hnát, aby to zkoušeli číst. Je to taková i motivace právě k tomu čtení.“* Výběr knih je

převážně z její iniciativy, což se oproti značně odlišuje od přístupu U3 a U4, které věnují pozornost **individuálnost a preferenci knih ze strany žáka**.

U3 uvádí, že knihy pořizuje na základě rozhorů s žáky, kdy tento výběr konzultuje s ředitelkou školy: „Často právě i vedeme rozhovory o tom, jaké třeba knížky rádi čtou a podle toho pak s paní ředitelkou nakupujeme ty knihy. Za mě je právě jako takto důležité dbát na tu individuálnost a poznat ty děti hlouběji, co je baví o co se zajímají a tak.“ Velmi podobně, ale stručně se vyjadřuje U4: „Snažíme se knihy obměňovat i kvůli tomu, co třeba žáky může zaujmout.“ U3 zároveň zdůrazňuje, že při objednávání nových knih přihlíží i k probíranému učivu ve výuce.

U1 zmiňuje pravidelnou literární chvíli, která se koná u nich ve třídě jednou týdně a v jejím průběhu je využita právě kniha přímo ve výuce: „Jedenkrát týdně se snažím o takovou literární část, kde si občas ukazujeme i knihy, které si vždy vypůjčím ve školní knihovně.“ Tento přístup učitelky umožňuje žákům se seznámit s různými knihami, ke kterým mají přístup na jejich škole. U2 se naopak zaměřuje na **rozvoj orientaci v knize u žáků** spojenou s **porovnáním knih**: „Nebo i na knížkách, které vlastně mám k dispozici přímo tady ve třídě, tak si ukazujeme čísla stránek a celkovou orientaci právě v knize. Porovnáváme knížky, že je velké množství knih s různými příběhy a hrdiny.“

Další možná integrace knihy do výuky je **přítomnost knihy z domácího prostředí**. U3 uvádí, že konec vyučovací hodiny věnuje knihám, které žáci donesou z domova. „Většinou třeba na konci hodiny, a to taky někdy záleží na času. No prostě, oni ty knížky nosí a vždycky si v tom kroužku o té knížce povídáme. Představují název třeba knihy, o čem to je. Takže už jako teďka ty knížky nosí, protože někteří třeba už i nějakou knížku přečetli, jsou tak jako dopředu. Opravdu se snažím jako, aby to ukázali. Vždycky říkám a dívejte se tak, o čem ta knížka je třeba, aby to někoho mohlo inspirovat.“ Je viditelné, že právě U3 tento přístup pojímá i jako **vzájemnou inspiraci k četbě mezi žáky** na základě sdílení informací. U4 se vyjadřuje velmi korelačně, kdy žáci knihy mohou taktéž donášet do výuky. Na základě rozhovorů s nimi získává **přehled o čtení dítěte s rodičem**: „Celkově si ale myslím, že oni jsou šikovní a během těch rozhovorů sdělují, že doma s rodiči čtou knihy.“

Knih jako dárek byla zmíněna právě u dvou participantek, avšak jejich význam se výrazně odlišuje. U4 tím popisuje, jak žáci přichází do školního prostředí a prezentují knihy, které dostali například ke svým narozeninám či na Vánoce: „...ted' ten jeden žák mi zrovna dneska říkal, že od babičky a dědy dostal novou knihu, a právě nám o tom povídal více

v hodině.“ Na základě sdílených zážitků U4 usuzuje, že rodinné zázemí z hlediska dostupnosti knih a společného čtení je na dobré úrovni.

Naopak U2 vnímá situaci zcela odlišně, kdy upozorňuje na nedostatečný až mnohdy nulový výskyt knih v některých rodinách: *„Některé děti právě nemají žádné knížky. Zůstávají i často zaraženy proč by měly mít jako nějaké knížky doma.“* Tuto situaci se snaží alespoň řešit z vlastních zdrojů, kdy nakupuje knihy z druhé ruky ve velmi dobrém stavu za výhodné ceny a následně je daruje žákům. *„Taky ráda právě nakupuju pro žáky knihy právě na nějakých portálech jako jsou Re-knihy a podobně. Dá se tam právě nakoupit za velmi nízké ceny. Mnohdy to využívám jako dárky pro ty moje žáky i v první třídě.“*

ZÁŽITKEM K POZITIVNÍMU VZTAHU KE ČTENÍ

Školy, a tedy i učitelé prvních ročníků, mají možnost zapojit se do velmi široké nabídky projektů na podporu čtenářské gramotnosti, které jsou realizovány napříč celou Českou republikou, ale mnohdy mají i mezinárodní přesah. Tyto projekty a iniciativa školy mohou významně přispět k podpoře pozitivního vztahu ke čtení a rozvoji čtenářských dovedností žáků, čímž zároveň zatraktivní výuku.

I přes to, že participanty výzkumu jsou učitelky ze Zlínského kraje, žádná z nich neměla povědomí o možnosti zapojení do projektu využívající **canisterapii jako nástroj podpory čtenářské gramotnosti** na základních školách. Ačkoli **žádná z učitelek** s konkrétním programem **neměla přímou zkušenost**, nezávisle na sobě vyjádřily jeho pozitivní přínos zvláště u žáků prvního ročníku. U1: *„Myslím, že pro ty žáky by to mohlo být velmi zajímavé, hlavně pro ty prvňáky, ale naše škola se tohoto projektu zatím neúčastní.“* Přítomnost paní s pejskem vnímá U2 i jako formu motivace žáků ke čtení: *„No naše škola se do tohoto projektu nezapojila. Upřímně jsem o něm zatím ani neslyšela, ale myslím, že právě přítomnost psa společně s paní, která žákům předčítá, je velmi motivující a mohlo by to podpořit i vztah u žáků k tomu čtení.“*

Projekt Celé Česko čte dětem je velmi známý program, kdy dochází prarodiče číst dětem do mateřských škol. Tento program nejenže podporuje mezigenerační propojení, ale zároveň rozvíjí počátky čtenářské gramotnosti s ohledem na rozvoj pozitivního vztahu ke čtení. Právě touto akcí se inspirovala jedna ze škol, která rozšířila původní koncept a začala zvát **prarodiče na předčítání k žákům prvního ročníku** do prostor základní školy. U4: *„Tuto akci, ti prarodiče do škol, jsme nejdříve měli pouze cíleně do mateřské školy. Poté údajně došla paní ředitelka, kterou napadlo právě tento projekt přesunout i do prostor*

základní školy. “ Přítomnost prarodiče a jeho práce s knihou může být motivačním prvkem pro žáka prvního ročníku a může to u něj vyvolat větší touhu po čtení. U4: „Když vidí žák číst prarodiče, může to mít pozitivní dopad na čtení u něj samotného. To čtení taktéž může vzbudit příjemné pocity u žáků, mohou se jich dotazovat, jaké knihy třeba četli babičky či dědečci dříve. “ Učitelka taktéž vzpomněla situaci, kdy právě část prarodičů donesla i starší knihu, do které měli žáci možnost nahlédnout.

Projekt **Noc s Andersenem** se koná **pouze na jedné z oslovených škol** a na jeho průběhu se podílejí nejen pedagogové, ale i ředitelka školy. U3 popisuje průběh této akce následovně: *„S žáky se při konání této akce sejdem vždy před naší školou, kdy následně je žákům předána pozvánka. Pro žáky máme přichystáno plno aktivit, včetně stezky odvahy no a samozřejmě práce s texty a čtení knih. Nejen žáky prvního ročníku mohou právě tyto akce podpořit k pozitivnímu vztahu ke čtení. “* Účastníci této akce, a tedy i začínající čtenáři, mají možnost seznámit se s netradičními čtenářskými aktivitami, které běžně ve výuce nezažijí. Celá tato akce by mohla u žáků prvních ročníku tak pomoci k budování pozitivního vztahu ke knihám.

Přestože se tento mezinárodní projekt stal významným na podporu čtenářství, **zapojení škol** a respektive i žáků prvních tříd **do podobných celostátních projektů** zůstává značně **omezené**. Ukazuje se však, že **spolupráce mezi učitelkami a místní knihovnou hraje klíčovou roli** nejen při organizaci této akce, ale také **při šíření informací** o možnostech zapojení i začínajících čtenářů. Některé učitelky aktivně informují rodiče o čtenářských projektech pořádaných knihovnou a podporují tak účast dětí na těchto akcích, které podle učitelek **vytváří pozitivní vztah ke čtení a knihám**. U1: *„Projekt Noc s Andersenem přímo u nás na škole neprobíhá, ale paní knihovnice, jak s ní právě spolupracuji úzce, tak si předáváme informace právě o této akci, a i žáci prvního ročníku se jí mohou zúčastnit. Ona mi poskytne plakát a já žáky obeznámím se stručnými informacemi. Taktéž zasílám tuto nabídku i rodičům. “* Velmi podobně reagovala U2, která taktéž získává papírovou pozvánku pro žáky na tento projekt a spatřuje v něm potenciál budování pozitivního vztahu ke čtení, ale i k prostředí knihovny, kde mohou žáci trávit svůj volný čas: *„Tento projekt se na naší škole nekoná, ale informujeme o tom ty žáky skrze plakát, který nám poskytne místní knihovnice. Takto, mně se tato akce třeba moc líbí, opravdu v ní vidím smysl, že ty děti mají různé aktivity s těmi knhami. Mají možnost toho dobrodružného přespání v prostorách knihovny, čímž prostě tu knihovnu více poznávají, že, a vytváří si tak kladný vztah celkově k tomu čtení i prostředí. “* Na jiných školách neprobíhá užší spolupráce

s místními knihovnicemi, a přestože se akce projekt probíhá v knihovně daného města, tak učitelky explicitně své žáky neinformují. U5: „*Tak co vím, ta akce Noc s Andersenem tady ve městské knihovně probíhá, ale nějaké podrobnější informace k tomu nemám.*“

Přestože se tento projekt stal jakýmsi fenoménem podpory čtenářství a zapojují se do něj napříč celým světem, tak jedna z učitelek uvedla, že jejich škola ani místní knihovna se do tohoto projektu nezapojují. Situace jsou i takové, že v místní knihovně se sice akce koná, ale učitelky nejsou žádným způsobem kontaktovány pro informovanost žáků. U4: „*Co vím, tak se tento projekt nekoná ani u nás na škole, ale ani v tady v místní knihovně.*“

Na konci školního roku, kdy již žáci dokážou samostatně číst, se osvědčilo zapojení do **projektu Čtení pomáhá jako motivující prvek ke čtení**. Tento projekt **podněcuje jak zájem o čtení**, tak ale zároveň rozvíjí empatii a pocit sounáležitosti. U2: „*Zapojení právě tady do projektu Čtení pomáhá je podle mě možné již v první třídě, ale až na tom konci. Až prostě ti žáci to čtení mají takto osvojeno. Ty žáky to jako tak láká více číst.*“ Žáci projevují **radost z pomoci druhému** po správném zodpovězení všech otázek. U2: „*Na těch žácích je prostě vidět ta radost. I ti žáci první třídy si uvědomují, jak potřebné je si pomáhat a pomáhat i ostatním, kteří to opravdu potřebují.*“

Navzdory tomu, že **projekt má výchovný a motivující charakter**, některé učitelky uvedly, že se do něj aktivně zapojovat nechtějí, jelikož ne všichni jsou zdatnými čtenáři, aby byli schopni samostatně porozumět textu a odpovídat na jednotlivé otázky. Uváděly tak především vyšší míru náročnosti. U1: „*Jako do projektu Čtení pomáhá se takto ve škole zapojujeme, ale s těmi prvňáčky ne. Samotné mně to přijde pro ty žáky velmi náročné.*“ Jedna z učitelek dokonce přiznala neznalost tohoto projektu. U5: „*To opravdu ani nevím, že nějaký projekt Čtení pomáhá existuje.*“ Zapojení se do projektu Čtení pomáhá nejen podporuje čtenářské strategie a rozvíjí čtenářské dovednosti, ale přispívá i k formování solidarity u žáků.

Další formou podpory pozitivního vztahu ke čtení a zároveň rozvoj čtenářských dovedností zážitkem, považuje U1 **projekt čtenářské dílny z předchozích let**. U1: „*V minulých letech jsme měli takovou událost, nazývalo se to právě Čtenářské dílny.*“ V rámci tohoto projektu proběhlo **aktivní zapojení učitelů** jak z prvního stupně, tak i z druhého, kteří připravili pro žáky dle jejich preferencí různorodé aktivity a takový celkově nevšední zážitek spojený se čtením. U1: „*Vždy právě učitel, který vedl právě tu čtenářskou dílnu, tak nabídl dětem podle zájmu takový jednodenní čtenářské aktivity na*

jednu vyučovací hodinu. Učitelé si připravily různé čtenářské aktivity, možnosti, prezentace právě pro žáky daného ročníku.“ Navzdory tomu, že se jednalo o jednorázovou akci, U1 pociťuje, že díky pestrým a pečlivě připraveným aktivitám, které byly vedeny jinými učiteli, žáci začali vnímat čtení zábavněji.

U1: „Měla jsem právě prvňáčky a oni sami po těch čtenářských dílnách povídali často zážitky s tím spojené. Byla na nich vidět ta radost. Po těch dílnách čtenářských chtěli i více číst a dělat takové a takové aktivity, které právě tehdy vymysleli ti učitelé. Jako za mě opravdu dobrá zkušenost.“

Předávání slabikáře je učitelkami pojímáno jako **slavnostní a významná tradice** v prvním ročníku, která symbolicky **zahajuje cestu k osvojování čtenářských dovedností**. U3: „Pro ty žáky je to takový start, dalo by se říct, v tom čtení. Takže za mě významná událost i v jejich životě.“ Učitelky si k této události vytváří i oblečení, které celou událost zatraktivní. U2: „Je to takové více slavnostní. My jako paní učitelky prvních tříd se oblečeme do takových slavnostních hábitů, které mají na sobě písmenka.“

Samotná událost se značně odlišuje na zvyklostech jednotlivých škol a její průběh se koná **v různorodém prostředí**. U1: „Pro prvňáčky ale máme právě velkou taktéž akci nebo jako událost, a to je předávání slabikářů, kdy vlastně to probíhá přímo zde ve třídě.“ Nejčastěji tato akce probíhá v listopadu a prosinci. U3: „Ano, ta akce probíhá v listopadu a máme ji v prostorách třídy každoročně.“ U4: „My tu akci předávání těch slabikářů máme tady ve třídě, no a tento rok jsme ji tuším měli v listopadu.“ Další dvě učitelky pak potvrdily průběh mimo školní prostředí, a to v místních knihovnách. **Prostředí místní knihovny** navrhla U2 jako alternativu před několika lety pro obohacení této školní tradice: „Slavnost slabikáře, kterou jsem taky zavedla před pár lety. Není to jen o tom, že se ve třídě předá slabikář. Je to takové více slavnostní.“ Tento záměr měl velmi pozitivní ohlas a jeho realizace přetrvává do dnes. Toto prostředí vnímá U2 jako místo pro slavnostní chvíli, ale taktéž jako **příležitost k seznámení s knižní nabídkou místní knihovny**: „Rodiče a ty děti právě mají i možnost si tu knihovnu prohlédnout a spatřit pestrý výběr knih.“ Ve většině případů je slavnostní předání slabikáře nejen významnou událostí, ale také **zážitkem plným napětí a očekávání**. U1: „Je to taková napínavá událost, kdy při tom sbírají různé symboly, které pak odevzdají a my s tou paní ředitelkou otevřeme dárkově zabalenou krabici.“ Jako další prostředek k vytvoření napětí byla zmíněna mapa, podle které žáci měli nalézt ukryté slabikáře. U3: „Po tom doplnění jsme právě měli v bedně schované ty slabikáře. No a jak to

dopracovali, tak ten maskot jim předal mapu, kde se ten poklad, jakože ty slabikáře, nachází.“ Na jedné ze škol čeká napětí i rodiče: U2: *„Pokud těch klíčů mají pět, tak vlastně já těmi pěti klíči odemču před nimi tu truhlici a je to takové wau jak pro ty žáky první třídy, tak i pro rodiče, kteří se toho účastní.“*

K tomuto **napínavému průběhu** mnohdy dopomohou využití motivační prvky ze strany učitelek. Při této příležitosti U3 začíná **přítomnost třídního maskota** jako motivaci na počátek: *„Nejdříve tedy dostali právě dopis od třídního maskota Oskara.“* Další variantou **motivace** je **přítomnost ředitele** při předávání slabikáře. U1: *„...potom společně i s paní ředitelkou jsme jim předaly ty slabikáře.“* Jinde jsou **motivačním prvkem truhlice či bedny** ve kterých je ukrytý poklad ve formě slabikářů. Učitelky především ale zmiňovaly průběh této akce formou různorodých aktivit, kde žáci plní různé úkoly a získávají tak různé symboly, které dopomohou právě odemčení slavnostní truhlice. U1: *„Přitom sbírají různé symboly, které pak odevzdají a my s tou paní ředitelkou otevřeme dárkově zabalenou krabici.“* Na některých školách umožňují **přítomnost rodičů** na této akci, což může mít pozitivní dopad pro žáky. U2 v této souvislosti vyzdvihuje výhody konání akce v knihovně, kde mají rodiče společně s jejich dětmi možnost seznámit se s prostředím a nabídkou knih. U2: *„Této události se mohou účastnit i rodiče. Je to právě super, že je to v knihovně, rodiče právě mají i možnost si tu knihovnu prohlédnout a spatřit pestrý výběr pro své děti.“* Velmi výhodné právě při konání této akce zmiňuje U2 **aktivní zapojení knihovnic** do Slavnosti slabikáře: *„Pomáhají nám třeba i s občerstvením nebo i celkově přichystat ty stanoviště.“* Další tradiční událostí v prvním ročníku, kterou zmiňovala velká část učitelek, je právě Pasování na čtenáře, které mnohdy probíhá v prostorách knihoven.

Jedním z méně tradičních, avšak velmi obohacujícím zážitkem, který se koná ve spolupráci s městskou knihovnou, je **beseda s autory knih**. U2: *„V rámci právě knihovny se můžeme účastnit i besed s autory knih či ilustrátory, ale jsou to právě spíše spisovatelé nebo ilustrátoři méně známí.“* Navzdory tomu, že jde spíše o spisovatele či ilustrátory, které široká veřejnost méně zná, tak i takové setkání může žákům hlubší porozumění dílu. Právě osobní setkání může podpořit pozitivní vztah ke knize a podnítit tak větší zájem ze strany žáka.

Další možnost, na kterou s nadšením vzpomíná U2 byla spolupráce s (xy), který motivoval žáky ke čtení skrze **předčítání do rádia** v rámci soutěže Čtú Valaši, čtú. *„To už je hodně dávno, se předčítalo do rádia v rámci soutěže Čtú Valaši, čtú. On právě si je tady*

pán (xy) nahrával a poté se ta soutěž vyhodnocovala.“ Do zážitkového čtení bylo samozřejmostí zapojit i žáky prvních tříd: „Samozřejmě se zapojovali do akce i žáci prvních tříd. Bylo to něco právě zážitkového, mohli se poté slyšet v rádiu.“

5.2 Interpretace výsledků analýzy dat s řediteli

Z polostrukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol vyplynuly celkem čtyři kategorie, které souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti v elementární třídě. První z nich se týká **Spolupráce mezi mateřskými a základními školami**, která je podle ředitelů **na dobré cestě** a zároveň podstatná pro zajištění návaznosti a ideálního přechodu pro dítě do základní školy. Druhá kategorie reflektuje otevřenost ředitelů k podpoře dalšího vzdělávání učitelů, které vnímají jako nástroj profesního růstu a zároveň zkvalitnění výuky. Právě z důvodu postoje ředitelů k dalšímu vzdělávání byl zvolen název **Zelená pro další vzdělávání**, jako možnost dalšího profesního posunu. Třetí kategorie nese název **Společné úsilí** a poukazuje na spolupráci i s jinými institucemi. Poslední kategorie, Čtenářský koutek schytává stopku, přednost má školní knihovna, popisuje vnímání čtenářských koutků pohledem ředitele.

Tabulka 2 Ukázka kategorií a kódů u ředitelů

kategorie	ukázky kódů
Spolupráce mezi ZŠ a MŠ na dobré cestě	<i>potřeba spolupráce z hlediska lepší návaznosti, dobrá spolupráce mezi MŠ a ZŠ</i>
Zelená pro další vzdělávání	<i>nástroj zkvalitnění výuky, školení odborníky, reakce na pedagogické výzvy</i>
Společné úsilí	<i>význam spolupráce s místními knihovnami, společná organizace, podmínky k financování</i>
Čtenářský koutek schytává stopku, přednost má školní knihovna	<i>rezervační systém, čtenářský koutek jako nadbytečný prvek, prostorové omezení</i>

Zdroj: vlastní

SPOLUPRÁCE UČITELEK MŠ A ZŠ NA DOBRÉ CESTĚ

Význam spolupráce mezi učitelkami z mateřských škol a prvních ročníků je podle části ředitelů zcela **zásadní pro plynulý přechod** dítěte do základní školy. Ř1: „*Celkově tak považuju tu spolupráci za potřebnou i z pohledu dítěte, když přechází do toho nového prostředí.*“ Ředitelé tak vnímají **potřebu spolupráce z hlediska** důvodu **lepší návaznosti** na jednotlivé oblasti z mateřské školy ve výuce a aby učitelky předešly komplikacím při adaptaci do nového prostředí. Ř3: „*Ta učitelka první třídy může díky získaným informacím*

daleko lépe pracovat s těmi žáky, jo. Zjistí si třeba, který žák má obtíže, v jaké oblasti je potřeba něco doladit. No a může na tom i ona stavět na začátku, když ty děti nastoupí do školy.“

Často právě ředitelé společně s učiteli komunikují o možnostech návštěvy dětí předškolního věku do výuky i první třídy za účelem poznání prostředí. Ř1: *„Ted’ jsem aktuálně domlouvala datum návštěvy předškolních dětí, které navštíví výuku, aby se právě seznámili i s tím prostředím třídy, kterou budou za nějaký čas sami každý den navštěvovat.*“

V případě, kdy je základní a mateřská škola spojena v jeden právní subjekt, průběh spolupráce je dle ředitelů na velmi dobré úrovni, a to z důvodu, že se učitelky pravidelně setkávají v tomto prostředí. Budoucím učitelkám prvních tříd to tak poskytuje možnost doporučení v rozvoji jednotlivých oblastí, které jsou spojené se čtenářskými dovednostmi. Ř3: *„Víte, za mě je určitě důležité, aby ty učitelky mezi sebou komunikovaly, pravidelně si předávaly informace a vzájemně se doplňovaly. Sdělují si, i kde jsou u těch žáků třeba potíže, aby se na to učitelka ze začátku roku připravila. Nebo naopak kdy už dítě umí číst, tak aby měla představu, že je potřeba nakoupit i nějaké další materiály.*“ Velmi obdobnou pozitivní zkušenost má v tomto směru i Ř4, kdy dodává, že učitelka prvního ročníku má **možnost návaznosti na konkrétní aktivity**: *„Jako co tam vím, tak paní učitelky mezi sebou komunikují úzce, a tak si myslím, že i třeba výběr knih, který byl žákům předčítán ve školce, tak to z toho začátku využívala i ta paní učitelka ve škole.*“ Forma spolupráce a předávání informací mezi učitelkami na plně organizovaných školách se liší, ale i přesto ji ředitelé podporují. Ř5: *„Jako samozřejmě ty učitelky si předávají potřebné informace právě na těch zápisech.*“ Ř1: *„Neřeknu Vám kolikrát přesně, ale ta setkání nejsou omezena na jednu návštěvu, probíhají vícekrát ve školním roce a probíhají tady na základní škole.*“ Vyskytla se právě ale i situace, kdy spolupráce neprobíhá se všemi mateřskými školami více intenzivně. Ř3: *„My tady spolupracujeme úzce pouze s místní školkou, ale co jsou ty okolní, tak s těmi moc ne.*“

ZELENÁ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ředitelé škol jsou jednoznačně otevření k podpoře profesního rozvoje učitelů včetně těch, kteří v současné době vyučují žáky prvních tříd. Z výpovědí je patrné, že čtenářská gramotnost patří i u ředitelů mezi jednu z nejvýznamnějších oblastí, kterou by měli učitelé rozvíjet napříč vícero předměty. Další vzdělávání pojmají jako profesní růst pro své zaměstnance, ale mimo jiné i jako **nástroj zkvalitnění výuky**. Ř5: *„Je to jak přínosem pro*

toho učitele, že profesně roste, tak i nástrojem k efektivnější výuce, a samozřejmě je to pro lepší výsledky i těch žáků.“

Ochota vedení škol je značně viditelná, nicméně konkrétní způsoby podpory se částečně liší mezi jednotlivými školami v závislosti na podmínkách a pojetí ze strany ředitele. Stěžejní je u ředitelů **aktivní distribuce nabídek DVPP**, kdy tyto informace předávají **různými způsoby**. Nejčastěji se však jedná o poskytnutí nabídky formou e-mailu svým zaměstnancům Ř1: *„Když mi přijde nějaká nabídka, tak to hned přeposílám e-mailem právě kolegům.“* Další možností, které ředitelé využívají, je předávání informací o možnostech profesního růstu formou tisku informačních letáků, které jsou vyvěšeny na nástěnku v prostředí sborovny.

Zároveň však **respektuje autonomii svých učitelů** a to, v jaké oblasti se budou chtít vzdělávat a profesně růst, je jejich individuální rozhodnutí. Ř1: *„Nesnažím se je do ničeho tlačit, ale chci, aby měli přehled a mohli se rozhodnout, co je pro ně vhodné.“* **Iniciativa ve výběru DVPP** vychází často od samotných učitelů. Ř2: *„...učitelé mnohdy chodí i sami jo. Přijdou, řeknou, na co je školení dobré, pobavíme se o tom a zhodnotíme, zda je to užitečné nebo ne. Ale takto není problém proplatit cokoliv.“* Některé vedení škol k tomu zaujímá racionalizovaný přístup a jsou vytyčeny jasné **podmínky k financování DVPP**. Ř5: *„Pokud tedy učitel třeba i toho prvního ročníku projeví o nějaký kurz, seminář nebo webinář zájem, není problém, pokud je to ale i přínosem pro naši školu. Pokud je to přínosem pro ni a je v tom přínos i pro žáky, tak tím pádem je to přínosem i pro mě jako pro ředitele školy.“*

Na malotřídních školách se však potýkají s finančními **limity pro další profesní růst**. Ř4: *„Jsme malá škola, takže úplně nemáme prostor na to, abychom si zaplatili odborníka jen pro nás. Kdybych měla zřídit seminář jen třeba pro jednu nebo dvě paní učitelky, tak by to pro nás bylo dost nákladné.“*

Všechny školy využívají **finanční podpory z různých projektů**, které umožňují další profesní formování učitelů. Ř3: *„Aktuálně v tom rozvoji profesním je to hlavně díky projektům jako je MAP – místní akční plán.“* Ř2 uvádí využití finančních prostředků z projektu i z minulých let: *„V minulosti jsme proškolili díky různým projektům a šablonám větší část pedagogického sboru.“*

Některé školy mají dokonce zaveden systém v pravidelném **plánování dalšího vzdělávání** svých pedagogických pracovníků formou střednědobého plánu, který si stanoví ředitel **společně s učiteli** na pedagogických poradách. Ř4: *„Každý rok si společně*

sestavujeme plán dalšího vzdělávání, kdy při poradách si řekneme, kdo by co uvítal, co je potřeba posílit, co by je bavilo, nebo s čím si třeba neví rady. “ Pokud však nastane v průběhu školního roku situace, která vyžaduje **reakce na pedagogické výzvy v praxi**, ředitel okamžitě řeší situaci například formou dalšího vzdělávání po konzultaci. Ř1: *„Pokud by například nastal nějaký problém i třeba v tom, že by například paní učitelka nevěděla, jak žáky motivovat ke čtení, opět jsem prostě tady, sedneme, pokusíme se něco najít. Hlavně jde o to, aby prostě se to řešilo začas.“* Flexibilní řešení při takových situacích uvádí taktéž Ř4: *„Když během roku vyvstane nějaký problém – třeba někdo z učitelů prvního ročníku řeší, jak pracovat s dětmi, které nečtou plynule, nebo potřebuje inspiraci, jak na porozumění textu – tak se snažím najít něco konkrétního. Hledám školení, materiály, nebo jim doporučím webinář.“*

Nejčastější formy DVPP, které umožňují ředitelé, probíhají formou online webinářů či prezenčních seminářů. Mnohdy se jedná o doplnění k učebnicovým sadám, které učitelky aktuálně využívají: Ř2: *„Teď třeba máme mnohdy nabídky i z nakladatelství TakTik, kdy právě ke svým učebnicím nabízejí různé webináře.“* Projekty umožňují ale ředitelům zajišťovat **školení odborníky přímo v konkrétních oblastech**. Ř3: *„Díky tomu jsme mohli plánovat školení a setkání s opravdu kvalitními odborníky. Byli u nás například Marek Herman nebo pan Čáp.“* Zejména netradičním prvkem, který se převážně objevuje na malotřídních školách, je **podpora profesního sdílení mezi školami**, kam učitelé dochází na exkurze pro sdílení didaktických zkušeností: Ř3: *„Kromě toho vzdělávání formou tedy seminářů jsme organizovali v minulosti, ale i aktuálně setkání mezi školami. Před, tuším, měsícem k nám přijela třeba skupina učitelů z jiné školy. V průběhu setkání si učitelé prohlédli třídy, sdíleli jsme pomůcky i nápady, jak pracujeme. To samé právě teď paní učitelka z první třídy byla minulý týden na škole.“* Obdobné zkušenosti a pozitiva v tomto spatřuje Ř4: *„Co se týká inspirace odjinud, tam jsme se dost posunuli. Teď jezdí naši pedagogové i do jiných škol, kde mají možnost vidět, jak učí kolegové. Mají možnost nahlédnout do hodin, vidět konkrétní přístupy, metody, materiály.“* Naopak plně organizované školy se k myšlence formálního setkávání mezi zaměstnanci jednotlivých škol pro možnost výměny inspirací a didaktických zkušeností staví negativně. Ředitelé těchto škol nespatřují přidanou hodnotu a zdůrazňují, že učitelé mají své individuální známosti na jiných školách, od kterých mohou inspiraci sesbírat. Ř1: *„Ale co já vím, tak každá vyučující má kontakty s okolními školami, kde se jako různě vyměňují, to jo. Ale, že bych jim to nabízela, to ne.“* Zároveň se nabrání tomu, aby jiní učitelé získali inspiraci právě od jejich

učitelů. Ř5: „*Pokud by samozřejmě někdo chtěl vidět, jak inovujeme školu, podívat se do výuky, rád se nakloním.*“

SPOLEČNÉ ÚSILÍ

Z důvodu, že rozvoj čtenářské gramotnosti je proces, který trvá dlouhodobě, vyžaduje to i systematickou podporu nejen ze strany učitelů, ale taktéž i ze strany ředitelů škol. Při své pozici se podílí na vytváření podmínek zavádění a realizaci projektů, které mají za cíl rozvíjet čtenářské dovednosti již od prvního ročníku u žáků základní školy.

Ředitelé základních škol často poukazují na **význam spolupráce s místními knihovnami**. Vnímají ji jako jednu ze značně důležitých součástí podpory čtenářské gramotnosti, kterou může každá z učitelek prvních ročníků efektivně využívat při rozvoji pozitivního vztahu žáků ke čtení a celkově ke knihám. Tato spolupráce umožňuje učitelkám rozšířit výuku o zážitky, které přesahují běžnou výuku ve školních lavicích a umožňují tak žákům zažít čtení a čtenářské aktivity mimo výuku netradičním způsobem.

Ve spolupráci s knihovnicemi tak **učitelky** mnohdy **informují o možnostech zapojit žáky** prvních ročníků **do projektů** jako je Noc s Andersenem či Lovci perel. Ř1: „*Pani učitelka každoročně nabízí žákům možnost zúčastnit se v místní knihovně projektu Noc s Andersenem, kdy právě žáci mají i takový plakát přímo ve třídě a formou e-mailu kontaktuje o této možnosti i rodiče.*“ Ř2 uvádí obdobnou odpověď se zmínkou dalšího možného projektu: „*Jo, ty učitelky prvních ročníků je takto, co vím, tak informují o událostech, které se konají tady v městské knihovně. Každoročně je to třeba Noc s Andersenem nebo vím, že se zapojovali i ti žáci prvních tříd do soutěže Lovci perel.*“

Velmi významný prvek, který je ve spojitosti s prostředím knihovny, je **pasování na čtenáře**. Podle ředitelů tato událost vyjadřuje důležitost čtení a oceňuje zároveň pokrok žáků prvních ročníků. Ř1: „*Pasování na čtenáře je další akcí, která probíhá ve spolupráci s místní knihovnou. Za mě je to hodně důležitý okamžik pro to dítě. To dítě je nějak jako odměněno tou učitelkou, která ho vede na cestě k tomu čtení, podporuje ho.*“ Ředitelé rovněž vyzdvihovali **přínos besed, které pořádá knihovna** a díky spolupráci tak zve žáky na setkání s místními autory či ilustrátory. Ř2: „*Občas mají i připraveny besedy s autory, s těmi jako místními, a žáci poslouchají autorské čtení, mají možnost se ptát na něco přímo autora. No a je to samozřejmě i pro ty začínající čtenáře. Tuto možnost si hodně ty učitelky chválí, že to jako ty žáky i více naláká na to čtení nějakých knih od těch místních.*“

Konkrétně akce **Noc s Andersenem probíhá i na školách**, kdy se na organizaci podílí vedení společně právě s učitelkami i prvních tříd. Ř3: „*Velkým projektem je Noc s Andersenem, čtení dětí i přes noc a seznamování s knihami. To vždy je nějaké téma, koupíme ty knihy na to téma. Společně to právě organizujeme s paní učitelkou i toho prvního ročníku.*“ Další akce, která jsou ve spojitosti se čtenářskou gramotností, zmínil například Ř5 Březen, měsíc knih. Mimo spolupráci s knihovnami se učitelé podílejí i na organizaci školních akcí, jako je Slavnostní předávání slabikáře.

Tato konkrétní událost bývá podporována i samotnými řediteli, a to jak po finanční a organizační stránce, tak i přímou účastí. Vedení se tak podílí na vytvoření příjemné a zároveň motivující atmosféry. Vedení škol se mnohdy snaží i přepracovat projekty na podporu čtenářství určeny pro mateřské školy i žákům prvních ročníků. Příkladem je tomu U4: „*Před pár lety jsem poprosila místní prarodiče, zda by nemohli docházet číst i žákům prvních tříd a podařilo se. Byl to sice nápad kolegyně, ale za mě to mělo a má stále úspěch, co jsem se bavila i s učitelkou z první třídy.*“

ČTENÁŘSKÝ KOUTEK DOSTÁVÁ STOPKU, PŘEDNOST MÁ ŠKOLNÍ KNIHOVNA

Ačkoliv je v současné době na trhu k dispozici velké množství literárních publikací včetně titulů určeným začínajícím čtenářům, tak tyto knihy se zpravidla nedostávají ihned do prostor tříd, ale spíše putují do školních knihoven. Tyto prostory na školách jsou ze strany ředitelů často vnímány jako podnětné prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, a to i v prvním ročníku základního vzdělávání. Ř1: „*Tak asi by to být místo, nebo by to měla být třída, kde bude těm žákům dobře. Nebo jako více podnětné pro ten rozvoj ke čtení, to bude ta knihovna školní z mého pohledu.*“ Vedení škol se snaží žáky co nejvíce motivovat k četbě různými způsoby, kdy se zaměřuje na téma, které zaujme všechny věkové kategorie.

Ř3: „*Zaměřili jsme se na téma, které opravdu takto zaujme tu každou věkovou kategorii, což nakonec dopadlo zaměřením na Harryho Pottera.*“ Vizuální a prostorové uspořádání knihoven často podporuje tematickou atmosféru a zároveň vytváří prostor, který žáky láká. Ř3: „*Jakože prostě ty ten prostor je udělaný tak, že připomíná různé ty scény z těch jednotlivých dílů toho filmu, ale i knih Harry Pottera. Máme tam právě ty lavice ve stylu vlaku do těch Bradavic. Různé prostě dekorace, které s tím tematicky souvisí.*“ Součástí bývá i pohodlné sedací vybavení, které přispívá k příjemné atmosféře při čtení nebo čtenářských aktivitách. Ř4: „*Je tady teď opravdu pohodlné prostředí s křesílky, gauč, sedací*

vaky, jo.“ Další z ředitelů poukazuje na výhody prostorového uspořádání knihoven, které umožní změnu prostředí oproti běžné výuce. Ř5: „Mají tam spoustu prostoru. Jsou tam kulaté stoly, je to zase trošku něco jiného, jiné prostředí. Ty děti to změní, že není to furt jakoby, že sedí ve třídě čtyři, pět hodin.“

I přes to, že větší školy mají vícero tříd, a tudíž je pravděpodobnost obsazení školní knihovny vyšší, mají k dispozici rezervační systém, který však slouží i jako zpětná vazba řediteli o využití této místnosti. Ř5: „...učitelé se zapisují přes ten EduPage, což já všechno tady vidím. Vidím i to, že některé učitelky tam chodí často, jiné třeba méně.“

Motivace a podpora učitelů bez nátlaku k využití právě školní knihovny se svými žáky: „No třeba na konci na porady řekneme, třeba, že máme třeba nějaké rekordmany, kteří využili tu učebnu vícekrát a někdo naopak vůbec. Samozřejmě je to spíše informativní, nikoho takto nenutíme, ale snažím se je vést k tomu, aby ten prostor byl využit.“

Dostupnost školní knihovny oceňuje jedna z ředitelek, která ve spolupráci se zaměstnanci navrhla její umístění na stejném patře jako kmenové třídy, což výrazně usnadní organizaci a přesun žáků. Ř4: „Nachází se na stejném patře jako ty třídy, takže i ten přesun s žáky je naprosto super.“

Přestože jedna z ředitelek, která zároveň působí jako učitelka českého jazyka, uvádí nižší frekvenci v návštěvnosti školní knihovny první třídou, zaujímá negativní postoj k vytváření čtenářským koutkům ve třídě.

Ř1: „Ty koutky, to bych určitě nechtěla, aby to bylo v každé třídě. Ta školní knihovna, to úplně stačí. Ono kolikrát ty čtenářské koutky ve třídách bývají totiž zneužívané, protože

o přestávkách a tak, jak by se tam furt váleli.“ Stejného názoru je i další z ředitelů, podle jehož názoru jsou čtenářské koutky nadbytečný prvek ve třídách a muselo by publikací být daleko více, s čímž se však pojí nedostatečný prostor a vysoký obnos financí.

Ř5: „V každé třídě bych to takto nepreferoval. Jakoby nějakou skříňkou nebo pár polic nebo něco tu situaci neřeší, že. Za mě by to musela být celá stěna knih, aby to nějaký ten smysl ve třídě mělo. To je samozřejmě však nereálné v každé třídě.“ V souvislosti se čtenářskými koutky ve třídě uvedl tentýž participant hygienické komplikace spojené s udržováním pořádku tohoto prostoru. Ř5: „Pokud by to byly police s knihami, tak teď

uklízečky, prach, nějaká ta prostě hygiena a nevím, co všechno.“ Rozpornost ve výpovědích jsme našli

u jedné z ředitelek, která nejdříve uvedla, že čtenářské koutky bývají součástí tříd, ale následně konstatuje, že škola nemá finanční ani prostorové možnosti takové koutky systematicky podporovat. Ř2: „Ve třídách tak mívají většinou takový koutek, že tam mají tam různé jako knihy... Samozřejmě nemůžeme financovat nějaké vytváření čtenářských koutků včetně publikací pro každou třídu individuálně včetně sedacích vaků. To jako

i z hlediska těch financí a prostoru v nějakých třídách, kde je vícero žáků, tak je to opravdu nemožné.“

Na malotřídních školách bývá častým omezením nedostatek prostoru ve třídách. V některých případech tak ředitelky volí školní knihovnu jako alternativu čtenářského koutku na malotřídních školách. Ř4: „Ráda bych zařadila do každé třídy ten čtenářský koutek, ale jak říkám, toho prostoru prostě moc není. Přemýšleli jsme v předchozích letech, jak právě to prostředí pro čtení dětem, tak jako lépe přizpůsobit a alternativu jsme našli alespoň v rekonstrukci prostor družiny. A samozřejmě součástí právě toho prostoru máme právě školní knihovnu.“

Další ředitelka se vydala jinou cestou, a to postupnou tvorbou čtenářských koutků ve třídách, neboť škola nedisponuje školní knihovnou. Ř3: „Teď přemýšlíme nad rozšiřováním čtenářských koutků, ale zase prostory školy, prostě malotřídka, málo učitelů, a tím pádem i méně finančních prostředků.“

Ačkoli jsou finance na pořizování čtenářských koutků omezené, v tomto přístupu spatřuje Ř3 hlavně pozitiva: „Žáci právě ty knihy mají k dispozici takto kdykoliv, jo. I o těch přestávkách, mohou si je vzít a prostě číst. Je to velký přínos pro ten pozitivní vztah k tomu čtení.“

6 ZÁVĚRY A DISKUSE

V následující kapitole si shrneme zjištění, která vyplývají z realizovaného výzkumného šetření, kdy hlavním cílem bylo **zjistit, jakým způsobem učitelé rozvíjejí čtenářskou gramotnost u žáků v elementárním ročníku**. Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvních ročníků a řediteli základní škol, kdy byly rozhovory doplněny o data získaná z pozorování. Na základě výzkumného cíle byla formulována jedna hlavní výzkumná otázka a čtyři dílčí, přičemž všechny budou v této kapitole zodpovězeny. V návaznosti na formulované závěry jednotlivých otázek bude následovat diskuse, která bude reflektovat výsledky výzkumného zjištění a souvislost s odbornou literaturou a aktuálními trendy, a to jak v českém, tak i zahraničním prostředí škol.

Nejdříve bych ráda uvedla odpověď na hlavní výzkumnou otázku této diplomové práce, která zní „**Jakým způsobem učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků v elementárním ročníku?**“ Výsledky výzkumu ukazují, že většina učitelek prvního ročníku rozvíjí čtenářskou gramotnost u svých žáků komplexním způsobem, který zohledňuje individuální potřeby skupin žáků společně s aktuálními pedagogickými přístupy. Čtenářské strategie rozvíjené právě u žáků prvních tříd jsou významným prvkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti, kdy napomáhají rozvíjet techniku společně s porozuměním textu v hlubších souvislostech. S tím souvisí metody kritického myšlení, které učitelé zařazují v různá míře a období. Z výzkumného šetření však vyplývá, že povědomí o těchto metodách není u všech pedagogů dostatečně rozvinuté. Velmi podstatné v dnešní době je propojení právě s reálným životem a propojení i emocionální složky, což dělá značná část dotazovaných učitelů.

Dalším významným faktorem, který se na rozvoji čtenářské gramotnosti podílí, je utváření podnětného prostředí obohaceno o knižní publikace pro začínající čtenáře ze strany učitele. Na základě výzkumu však velmi malá část učitelů takové prostředí pro své žáky vytváří. Většinou je zde alternativní cesta formou návštěv školních a místních knihoven. Učitelé mnohdy navazují i na prostředí mateřské školy, odkud děti přichází. Právě spolupráci s učitelkami mateřských škol považují za velmi podstatnou společně s řediteli základních škol z hlediska plynulého přechodu a možnosti návaznosti. Další roli zde má i spolupráce mezi institucemi, jako jsou místní knihovny, kterou považují jak ředitelé, tak i učitelé za velmi podstatnou. Proto, aby učitelé mohli rozvíjet u svých žáků čtenářskou gramotnost, je

však zapotřebí, aby měli vysokou míru podpory u svých ředitelů, kteří se podílí na spolufinancování dalšího profesního růstu a vybavení tříd.

Dílčí otázka: Jaké čtenářské strategie rozvíjejí u žáků učitelé elementárního ročníku?

Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé prvního ročníku základní školy rozvíjí široké spektrum čtenářských strategií a zároveň kladou důraz nejen na technickou stránku čtení, ale především na hlubší porozumění obsahu přečteného. Toto zjištění není v souladu s výsledky výzkumu Kucharské (2015), která uvádí, že čtení s porozuměním je v prvních ročnících základní školy implementováno minimálně a hlavní důraz učitelé kladou na techniku čtení. Mezi nejčastěji využívané čtenářské strategie ze strany učitele patří předvídání, kdy tuto čtenářskou strategii uplatňují jak při práci s pouhým nadpisem či ilustracemi, tak i v průběhu čtení samotného textu. Tato strategie propojuje čtení společně s vlastní zkušeností žáka. Zároveň odpovídá metodě DRTA (*directed reading thinking activity*), která byla ověřena jako efektivní strategie pro zlepšení porozumění čtenému textu (Ardhian et al., 2020).

Stejně jako Ardhian et al. (2020) uvádí i dotazované učitelky, že velmi často zastoupenou strategií je kladení otázek, které je realizováno ve všech fázích čteného textu – před, v jeho průběhu, ale i po něm. I přes to, že vzhledem k věku žáků prvních ročníků je strategie shrnování velmi obtížná, je do výuky zařazováno s cílem sdělit hlavní myšlenku přečteného, společně však s cílem rozlišit podstatné a méně podstatné informace.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že významné postavení v prvních třídách zaujímá také strategie vizualizace, při níž jsou žáci vedeni k vytváření mentálních obrazů na základě čteného nebo slyšeného textu. V některých případech je tato strategie rozšířena o multisenzorické podněty, jako je práce s reálnými předměty nebo zapojení dalších smyslů, čímž se prohlubuje porozumění a zvyšuje se tak aktivní zapojení žáků. Učitelé prvních tříd často zařazují a velmi dbají na vysvětlování neznámých pojmů, a to jak při práci jak se souvislým textem, tak v rámci izolovaných slov. Výběr těchto slovních výrazů je často založen na odhadu učitele z hlediska nízké pravděpodobnosti frekvence ve slovní zásobě žáků.

Výsledky potvrzují závěry docentky Fasnerové (2018), podle nichž je předčítání ze strany učitele považováno za důležitou a zároveň podpůrnou strategii. Tato strategie zároveň

slouží učiteli i jako nástroj pro rozvoj sluchového vnímání, koncentrace a porozumění textu u žáků, kteří nemají plně osvojenou techniku čtení.

Narozdíl od výzkumného šetření Fasnerové (2018) bylo při rozhovorech zaznamenáno, že v některých případech učitelé do předčítání cíleně zapojují i zdatnější žáky, čímž dochází k podpoře vrstevnického učení.

Dílčí otázka: Jaké metody využívají učitelé pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

Metody kritického myšlení jsou úzce provázány s rozvojem čtenářské gramotnosti, přičemž učitelky je vnímají jako významný prostředek k podpoře hlubšího porozumění textu i v prvním ročníku základní školy. Jejich využívání ve výuce se přirozeně opírá o zkušenosti a poznatky získané z předchozích let. Učitelky si uvědomují svoji roli jako průvodkyně v procesu rozvíjení kritického myšlení, které považují za důležité již v počátcích vzdělávání. Výzkum však odhalil jistou variabilitu v přístupu, kdy část učitelek, především ty, které mají pedagogickou praxi méně než deset let, začínají s metodami kritického myšlení od začátku první třídy nebo je postupně zavádí. Toto zjištění souvisí i s výroky od Fasnerové (2018), kdy i ona uvádí, že metody kritického myšlení mohou být využity u žáků prvních ročníků. Část učitelek s delší pedagogickou praxí naopak uvažuje nad jejich využitím až na závěr školního roku, kdy mají žáci osvojeny všechny podoby písma. Ačkoliv učitelky ve výuce metody kritického myšlení využívají, výzkumné šetření ukázalo, že mezi nejčastěji aplikované patří zejména myšlenková a pojmová mapa. V menší míře se objevila metoda kostka a princip metody černá ovce. Zjištěním však je, že učitelky tyto metody ve své pedagogické praxi sice uplatňují, avšak často neznají jejich odborné názvy nebo si nejsou vědomy, že se jedná o metody kritického myšlení.

Zapojení žáků prvních tříd do projektů spojených se čtenářstvím považují učitelky jako jednu z dalších efektivních metod rozvoje čtenářské gramotnosti, a to zejména v oblasti budování pozitivního vztahu ke čtení a propojování čtení s osobními zkušenostmi. Ačkoliv se v tematické zprávě České školní inspekce (2024) zmiňují o tom, že se dvě třetiny základních škol zapojují do aktivit a projektů na podporu čtenářské gramotnosti, tak zjištění výzkumného šetření odhalilo, že účast škol na mezinárodní a státní úrovni je omezena a účastní se jich ve většině případů učitelky s kratší pedagogickou praxí a zároveň učitelky působící na malotřídních školách. Ty zmínily například pořádání akcí, jako je Noc s Andersenem přímo v prostorách školy, organizaci besed s autory a ilustrátory publikací, nebo dokonce zapojení prarodičů do čtenářských aktivit v první třídě.

Na organizaci těchto akcí se mnohdy podílí učitelky prvních tříd společně s řediteli. Naopak učitelky s delší pedagogickou praxí, které současně vyučují na plně organizované škole, se zaměřují pouze na integraci školních akcí spojených právě s počátečním čtením, jako je Slavnost slabikáře, do které se zde zapojuje i ředitel školy, nebo Pasování na čtenáře. Z minulosti uváděly i akce, které vytvářely taktéž pozitivní vztah žáků první třídy ke čtení. Mezi takové akce zařadily předčítání do rádia nebo dokonce čtenářské dílny pořádané učiteli napříč všemi ročníky včetně prvního. V této oblasti však ani ředitelé neprokazovali vyšší náklonost do zapojení projektů. Většina učitelek z plně organizovaných škol alespoň informuje, že místní knihovny jsou zapojeny do těchto projektů a v rámci spolupráce s knihovnicemi zasílají nabídku formou e-mailu.

Dílčí otázka: Jaké prostředí a formy spolupráce využívají učitelé pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

Učitelé prvního ročníku cíleně využívají velmi pestrá a různorodá prostředí k rozvoji čtenářské gramotnosti. Současně kladou akcent, aby žáci byli při čtenářských aktivitách soustředění a projevovali více zájem o knihy a celkově si tak budovali pozitivní vztah ke čtení. V převážné míře je zmiňováno učitelkami prostředí školní knihovny, které slouží jako změna prostoru a tím i motivace žáků. Knihovny jsou obvykle upraveny tak, aby jejich prostor působil pro žáky prvních tříd atraktivně jak po vizuální stránce, tak i po funkční. Typické pro toto prostředí je pohodlné vybavení pro sezení ve formě sedacích vaků, polštářů a koberců, které tak umožňuje učitelům vytvářet příjemné a zároveň klidné čtenářské prostředí. Učitelé zároveň dbají na to, aby toto prostředí zůstalo výjimečné. Toto prostředí taktéž pro rozvoj čtenářské gramotnosti zmiňovali i ředitelé škol, kde učitelky působí. Ředitelé toto prostředí inovují na základě rozhovorů s učiteli, a tak narážíme ve výzkumu i na různá tematická zaměření. Důležitým aspektem využití tohoto prostředí je možnost zapůjčení knih do domácího prostředí, které může znásobit čtenářské zážitky.

Prostředí třídy je důležité pro rozvoj pozitivního vztahu ke čtení a učitelky si uvědomují jeho potenciál. Přesto byla v rámci výzkumu pouze v jednom případě zjištěna adekvátní úroveň čtenářského koutku odpovídající věkové kategorii žáků. Ačkoliv více učitelek deklarovalo, že mají ve třídě vytvořený čtenářský koutek, konfrontace těchto výpovědí s výsledky pozorování a rozhovorů odhalila jistou diskrepanci. Čtenářský koutek by podle Piyany a kol. (2022) měl být umístěn v zadním prostoru třídy, což částečně potvrdily i učitelky v mém výzkumu. V rozporu s výsledky jejich výzkumu je právě samotné

vybavení prostoru, kdy autoři uvádějí, že čtenářský koutek by měl zahrnovat pohodlné sezení včetně polštářů a nabízet žákům různorodé publikace včetně časopisů. Učitelky při rozhovorech mnohdy považovaly za čtenářský koutek polici s velmi malým počtem knih. Zároveň by učitel měl dbát na jeho systematické uspořádání, aby žáci měli ve výběru přehled, což z pozorování vyplynulo, že takovou možnost žáci ve třídě ze strany učitelek mají minimálně (Piyany a kol., 2022).

Vliv na tuto skutečnost může mít také negativní postoj ředitelů daných škol, kteří vnímají čtenářské koutky jako nadbytečný prvek v prostorách třídy. Takové pojetí se může výrazně odrazit v nižší míře jejich podpory a v omezeném rozvoji těchto prostor ze strany učitelů. Toto tvrzení je v rozporu s výsledky zahraniční studie Piyany a kol. (2022), kde je ředitel základní školy vnímán jako jeden z klíčových aktérů podporující zavádění čtenářských koutků do každé třídy základní školy, a to z důvodu jejich pozitivního dopadu na motivaci žáků ke čtení. Na některých školách jsou tomuto trendu nakloněni jak učitelé prvních ročníků, tak ředitelé, ale dispoziční podmínky prostoru tříd to neumožňují. Alternativní prostor, který byl využíván pro čtenářské aktivity, je označována relaxační místnost, které zahrnuje možnost volby místa a klidného prostředí. Ačkoliv bylo toto prostředí v minulosti hodnoceno jako velmi přínosné, tak v některých případech postupně ztratilo svoji původní myšlenku a přestalo sloužit původnímu účelu čtení.

Spolupráce učitelek s místními knihovnami představuje jeden z významných způsobů pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků prvního ročníku. Učitelky vnímají tuto formu součinnosti jako výrazně přínosnou zejména z hlediska budování pozitivního vztahu ke čtení. Toto zjištění je plně v souladu s výzkumným šetřením Fasnerové (2018), která upozorňuje na rostoucí tendenci využití prostředí knihoven ze strany učitelů. Ve svém výzkumu zároveň predikuje, že právě toto prostředí může významně napomoci u žáků k motivaci ke čtení. Žáci mají možnost seznámit se s prostorem knihovny a jeho službami, což potvrzují ve svém výzkumu Pillerová et al. (2019), kdy uvádí, že žáci mají program spojen právě se seznámením s prostorem knihovny. Ve všech případech tak mohou objevovat širokou nabídkou knih pro začínající čtenáře. Některé knihovnice jsou v kontaktu s učitelkami a nabízejí jim tak možnost aktivního zapojení i do mimoškolních akcí, které však mohou podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti a zvýšit tak chuť ke čtení.

Z hlediska spolupráce se jako přínosná ukazuje i pravidelná komunikace mezi učitelkami předškolních dětí a budoucími učitelkami prvních tříd. Z výpovědí učitelek

vyplývá, že právě forma takové spolupráce napomáhá jak pro snadnou adaptaci žáků při změně prostředí, tak i plynulou návaznost v oblastech spojených právě se čtenářskou gramotností. Takovou spolupráci mají ovšem zavedenou pouze učitelky prvních ročníků působící na vesnických školách. Ve městech dle zjištění už je situace výrazně odlišná, a byť ředitelé těchto škol uvádí spolupráci jejich školy s mateřskou školou na dobré úrovni, tak jejich tvrzení nejsou v souladu s výpověďmi učitelek. Ty naopak upozorňují na absenci formální spolupráce s mateřskými školami a vnímají to jako zásadní slabinu v procesu přechodu dítěte při zahájení školní docházky. Ve spolupráci spatřují potenciál v přístupu k informacím o předčtenářských dovednostech a různých metodách, které jsou využívány ve učitelkami.

Dílčí otázka: Jakou mají podporu u svého ředitele v rozvoji čtenářské gramotnosti?

Ačkoliv jsou podmínky pro podporu ze strany ředitelů ovlivněny velikostí škol, počtem žáků a s tím souvisejícím rozpočtem, převažuje mezi učitelkami pozitivní vnímání podpory. Oceňují především vstřícný přístup, otevřenost i osobní zájem o výuku spojenou s rozvojem čtenářské gramotnosti v prvním ročníku.

Ředitelé škol vnímají rozvoj čtenářské gramotnosti jako jednu z klíčových oblastí vzdělávání a vůči svým učitelům prvního stupně vykazují vyšší míru podpory. Tato podpora se nejčastěji projevuje ve zprostředkování a financování dalšího profesního rozvoje a vzdělávání učitelů, přičemž oni sami mají možnost výběru z nabízených kurzů nebo si mohou volit dle vlastních profesních preferencí s možností proplacení nákladů. Výsledky mého výzkumu jsou velmi podobné se zjištěními Kocourkové (2012), jejíž výzkumné šetření ukazuje, že většina participantů se účastní dalšího vzdělávání v oblasti prvopočátečního čtení. Podpora se dále vztahuje na materiální zabezpečení výuky, kdy ředitelé bez výraznějších omezení zajišťují pomůcky, knihy a v některých případech dokonce digitální technologie užitečné pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Část ředitelů zároveň sleduje, jaký dopad mají poskytnuté prostředky na výuku a na samotné žáky, což svědčí o jejich zájmu o efektivitu pedagogické činnosti. Na některých školách se vedení aktivně zapojuje do čtenářsky zaměřených školních akcí, čímž přispívá ke zvýšené motivaci žáků samotné žáky prvních tříd. Na vybraných školách ředitelé umožňují návštěvy jiných škol, což přispívá k profesnímu růstu a sdílení dobré praxe.

6.1 Limity

Navzdory tomu, že byla výzkumná část předem připravena, tak je podstatné zmínit limity, které mohou ovlivnit interpretaci výzkumného zjištění.

Značný limit představovala komunikace se školami, které výzkum odmítly většinou z důvodu nedostatku času nebo nezájmu o danou problematiku. Tento limit se tak promítl do omezeného počtu participantů. Jedním z hlavních limitů, který vyvstal z výzkumného šetření, byl omezený časový rozsah pozorování, které bylo využito jako doplňková výzkumná metoda. Byť tato metoda poskytla možnost propojení výpovědí participantů s reálnou praxí ve výuce, vzhledem k jednorázovému pozorování nemusely být zachyceny všechny metody a strategie, které učitelé v průběhu školní roku skutečně využívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků prvních ročníků. Věková a profesní různorodost ředitelů škol se mohla promítnout do jejich přístupu k podpoře čtenářské gramotnosti.

6.2 Doporučení do praxe

Na základě závěrů a zjištění z výzkumného šetření lze formulovat doporučení, která mohou být přínosná zejména pro učitele elementárního ročníku a vedení základních škol. Jejich případná implementace by mohla napomoci efektivnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků v počáteční fázi školní docházky.

Za vhodné lze považovat vytváření podnětného prostředí ve třídách, obohaceno o literární publikace, které reflektují individuální zájmy konkrétní skupiny žáků. Tyto knihy by měly být snadno přístupné pro žáky a pokud to prostor ve třídě umožní, tak by takový čtenářský koutek měl být umístěn v prostředí, které podporuje dobrovolné čtení a kde má žák na tuto činnost poměrně klid. Zároveň by takový koutek mohl být doplněn o sedací vaky a polštáře, které umožní pohodlné sezení při čtení nebo prohlížení knih. Tímto by mohli učitelé elementaristi motivovat a zároveň podpořit a prohloubit pozitivní vztah ke čtení.

Na základě výpovědí některých učitelek se jako přínosné jeví otevřenější komunikace mezi pedagogickým sborem a vedením školy, zejména pokud jde o význam čtenářských koutků v prostorách třídy. Sdílení pozitivních zkušeností z jejich využívání by mohlo přispět k jejich rozšíření do dalších tříd.

Z výpovědí participantů dále vyplývá, že frekvence návštěv školních knihoven bývá v některých školách omezená. V této souvislosti by bylo vhodné zvážit pravidelnější zapojení školních knihoven do výuky, neboť toto prostředí může za pomoci své atmosféry a rozmanitosti knih přispívat k pozitivnímu rozvoji ke čtení a zvýšit tak jeho zájem.

Výzkum rovněž poukázal na možný potenciál v oblasti profesního rozvoje učitelů, zejména pokud jde o metody kritického myšlení, sdílení dobré praxe nebo zapojení do projektů podporující čtenářství. Další cílené vzdělávání může sloužit jako efektivní nástroj k prohlubování odborných znalostí. Rovněž jako přínosná se ukázala možnost navštěvovat výuku na jiných školách, kterou část škol již využívá. Taková výměna zkušeností může být inspirativní nejen pro učitele, ale i pro vedení školy, které se rovněž účastní těchto návštěv.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali problematice čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji u žáků elementární třídy na základní škole. Práci jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme nejdříve vymezili pojem čtenářské gramotnosti a související pojmy, jako je čtení a čtenářství. Dále jsme se zaměřili na popis jednotlivých etap a rovin čtenářské gramotnosti a na faktory, které ovlivňují její rozvoj. V kapitole zaměřené na žáka elementárního ročníku jsme charakterizovali jeho specifika a poté jsme se zaměřili na pojmy, jako je školní zralost a školní připravenost. Pozornost jsme věnovali oblastem, které úzce souvisí se čtenářskou gramotností výrazně mohou ovlivnit celkový rozvoj čtenářských dovedností. Jednalo se o oblasti spojené s percepčně-motorickými funkcemi, motorikou a grafomotorikou a oblastem rozumových schopností. V závěru kapitoly jsme se věnovali charakteristice a roli učitele elementaristy, který se zásadním způsobem podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti u svých žáků. Závěrečná kapitola teoretické části byla zaměřena na metody rozvoje čtenářské gramotnosti, kdy jsme nejdříve popsali základní metody prvopočátečního čtení a psaní. Dále jsme uvedli možné využití konkrétních čtenářských strategií a metod kritického myšlení specificky v elementárním ročníku. Poslední část této kapitoly jsme věnovali vybraným projektům a událostem, které napomáhají vytvářet podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství a podporují u žáků pozitivní vztah ke čtení. Při jejich výběru jsme zohlednili věkové zvláštnosti žáků společně s regionálním umístěním škol.

Praktická část byla zaměřena na kvalitativní výzkum, kdy jsme za pomoci polostrukturovaných rozhovorů zkoumali, jakým způsobem učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost v elementární třídě. Ve výzkumu jsme se věnovali zjištění a popisu metod, které učitelé využívají, jaké rozvíjí čtenářské strategie, jaké volí prostředí a formy spolupráce specificky pro rozvoj čtenářské gramotnosti a také na to, jak vnímají podporu ze strany vedení školy (zejména u ředitele) právě pro tuto oblast rozvoje. Při rozhovorech s řediteli základních škol jsme pozornost věnovali jejich vnímání důležitosti čtenářské gramotnosti v elementární třídě, podpoře směrem k učitelům elementárních ročníků v této rozvojové oblasti, kdy pozornost byla věnována i profesnímu růstu a také tomu, jak vnímají formy spolupráce s jinými institucemi. Jako druhou metodu výzkumného šetření jsme zvolili metodu zúčastněného pozorování, kde jsme sledovali, jakým způsobem konkrétně učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost v elementární třídě.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že učitelé elementárního ročníku považují rozvoj čtenářské gramotnosti za velmi podstatný v počátečním školním období. Shodně zdůrazňují význam školní připravenosti, zejména slovní zásoby, motoriky a orientace v prostoru. Současně poukazují učitelky i ředitelé na důležitost komunikace mezi mateřskými a základními školami. Využívané metody rozvoje čtenářské gramotnosti zahrnují především předčítání, ale i práci s otázkami, vizualizaci, shrnování nebo dokonce usuzování. Učitelky kladou zejména důraz na porozumění textu. Významným prvkem výuky jsou dle jejich výpovědí metody kritického myšlení, ačkoliv jejich využití se liší v závislosti na zkušenostech a postojích učitelek. Prostředí školy pro rozvoj čtenářství, jako jsou čtenářské koutky ve třídách, školní knihovny nebo relaxační knihovny je velmi podstatné, avšak jejich přítomnost a kvalita se značně liší. Školní knihovny jsou vedením více preferovány před čtenářskými koutky, a to z finančních a prostorových důvodů. Ředitelé škol obecně podporují profesní rozvoj učitelů, a to formou dalšího vzdělávání nebo v některých případech i formou sdílení zkušeností mezi kolegy z jiných základních škol. Učitelé společně s řediteli považují za stěžejní spolupráci mezi školou a místní knihovnou, která se jeví jako přínosná a přispívá k budování pozitivního vztahu ke čtení. Právě místní knihovny přispívají i školám možnost zapojit žáky do různých celostátních projektů, kterých se školy velmi málo účastní.

V závěrečné části práce, která zahrnuje diskusi, jsme zodpověděli výzkumné otázky a zároveň jsme provedli komparaci zjištění našeho výzkumného šetření s výsledky dalších výzkumů, které se zabývají podobnou problematikou. Do komparace jsme zařadili jak výzkumy realizované v českém prostředí, tak i zahraniční studie. Některá zjištění jsou totožná nebo se z velké části shodují, narazili jsme však i na taková, která jsou v kontrastu s naším zjištěním. Na základě zjištění byla formulována možná doporučení do pedagogické praxe, jakým způsobem lze efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost právě v elementární třídě. Lze konstatovat, že tato diplomová práce může být přínosem jak pro začínající učitele v prvním ročníku, ale i pro učitele s delší pedagogickou praxí, kteří se zajímají o oblast rozvoje čtenářské gramotnosti. Právě z této práce mohou zjistit, jak důležitý je rozvoj čtenářské gramotnosti právě již od počátku nástupu do základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Akbulut, Y. (2007). Bilingual acquisition and cognitive development in early childhood: Challenges to the research paradigm. *Elementary Education*, 6(3), 422–429. https://www.researchgate.net/publication/228798953_Bilingual_Acquisition_and_Cognitive_Development_in_Early_Childhood_Challenges_to_the_Research_Paradigm
- Altmanová, J. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. VÚP. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf
- Altmanová, J. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. VÚP. <https://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html>
- Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S., & Rachmadtullah, R. (2020). Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School. *International Journal of Instruction*, 13(2), 107–118. https://eric.ed.gov/?id=EJ1249121&utm_source=chatgpt.com
- Bednářová, J. & Šmardová, V. 2010. *Školní zralost*. Computer Press.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Computer Press.
- Celé Česko čte dětem. (2025) *Poslání*. Celé Česko čte dětem. <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>
- Čtení pomáhá. (2015) *O projektu*. Čtení pomáhá. <https://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Gaudeamus.
- Doniyarov, A. (2022). Development of reading literacy in primary school students. *Current Research Journal of Pedagogics*, 3(9), 36–41. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-03-09-07>
- Ezell, S. (2016). The power of classroom libraries and pre-service teachers. *The Advocate*, 23(3), 28–33. <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=advocate>
- Fasnerová, M. (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Univerzita Palackého.

Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Univerzita Palackého.

Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.

Fasnerová, M. (2019). *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*: Univerzita Palackého.

Ficová, L. (2023). *Hry pro rozvoj čtení: od batolete po školáka*. Grada.

Friesen, L. (2009). How a Therapy Dog May Inspire Student Literacy Engagement in the Elementary Language Arts Classroom. *LEARNing Landscapes*, 3(1), 105–122. <https://doi.org/10.36510/learnland.v3i1.320>

Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Hanex.

Havel, J., Najvarová, V., Blažková, R., Doležalová, J., Kratochvílová, J., Kubiátko, M., & Tušková, J. M. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova Univerzita.

Havlíňová, (2016). Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácvičky techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis Scholae*, 10(2), 145–157. https://karolinum.cz/data/clanek/3568/8_Havlinova.pdf

Havlíňová, H. (2017). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníku základní školy*. https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf

Havlíňová, H. (2019). *Chci číst jako máma s tátou: Jak se stát čtenářem*. Grada.

Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého.

Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Grada.

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

Hrnčiarová, B., & Zubáková, M. (2022). Výkony žiakov so slabými schopnosťami v čítaní a písaní v 1. a 2. ročníku ZŠ. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 6(1), 49-64. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2021-3/>

- Kocurová, M. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Univerzita Karlova.
- Košek, Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Gaudeamus.
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Kowalska, D. (ned.). *Kritické myšlení ve výuce na prvním stupni základní školy*. In Uhrová, N. (2021). *Klíčové Kompetence ve vzdělávání a výuce: Rozvoj kritického myšlení*. Prigo.
- Koželuhová, E. (2024). *Činnosti k rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Kraus, J. (2008). *Slovník cizích slov*. Academia.
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou*. Grada.
- Krüger, K. (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Šafrán.
- Kucharská, A. (2016). *Porozumění čtenému, I.: Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu*. Univerzita Karlova.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada.
- Laufková, V. (2020). *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: Metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3–6 let*. NK ČR-KI.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitele mateřských škol*. Grada.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18(1), 7-21. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/851/732>
- Nakonečný, M. (2011). *Psychologie: přehled základních oborů*. Triton.

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98–117. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533118>

Novosák, J., Veronika Fiedlerová, V., Novosáková, J., PhD., Suchomel, P., Pražáková, D. & Folwarczný, R. (2024). *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023*. ČŠI.

Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.

Petrasová, A. (2002). EUR očami učitelův. *Kritické listy*, (9) 17–19. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf

Pillerová, V., Mazáčová, P., & Richter, V. (2019). *Současný stav spolupráce vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami*. NKP. https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf

Plaatjies, B. (2019). Investigating Principal Capacity in Literacy Instructional Leadership at Selected Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3) 136–160. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229399>

Potužníková, E. (2010). PIRLS 2011: *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. ÚIV. <https://www.csicr.cz/getattachment/ed35c651-f301-4d5e-8476-4f5dbe8cde79/Koncepce-mezinarodniho-setreni-ctenarske-gramotnosti.aspx>

Potužníková, E., Janotová, Z., & Blažek, R. (2018). *Mezinárodní šetření PISA: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezinarodni%20setreni/PISA_2018_narodni_zprava.pdf)

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.

Pugnerová, M, Plevová, I., Kvintová, J., Křeménková, L., Dobešová-Cakirpaloglu, S., & Lemrová, S. (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Grada

Piyana, S., Nazurty, N., Syahrial, S., & Hamidad, A. (2022). Implementation of reading interest through the reading corner program in sd. *Journal Mantik*, 6(1), 680–685. <https://iocscience.org/ejournal/index.php/mantik/article/view/2321>

Rosteme s knihou. (2024). *Projekty kampaně*. Rosteme s knihou. <https://www.rostemesknihou.cz/projekty-kampane/>

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada,

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*.

Střední průmyslová škola Otrokovice. (2025). *Vzdělávací program Bratrstva psích tlapek Čtení se psem*. Střední průmyslová škola Otrokovice. <https://www.zkola.cz/akce/vzdelavaci-program-bratrstva-psich-tlapek-cteni-se-psem/>

Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. (2025). *Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka*. SKIP ČR. <https://www.skipcr.cz/projekty/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka>

Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. (2018). Aktivita SKIP na podporu čtenářství a k propagaci služeb knihoven. *Bulletin SKIP*, 27(1). https://bulletin.skipcr.cz/prezentace/bulletin_pdf/zc_18-1.pdf

Šmelová, E., Petrová, A., & Souralová, E. (2012). *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Univerzita Palackého.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého vzorku*. Ostravská univerzita.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.

Tomášová, (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostravská univerzita.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Karolinum.

Věříšková, I., Košťálová, H., & Rutová, N. (2007). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Univerzita Karlova.

Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova.

Wildová, R. (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova.

Wildová, R. (2002). Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *Kritické listy*. 7(1) 29. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf

Wildová, R. (2004). *Čtením ke vzdělávání*. Univerzita Karlova.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova.

Wildová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Univerzita Karlova.

Wildová, R., Koželuhová, E., Ronková, J., Kucharská A., & Špačková, K. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Univerzita Karlova.

Zemanová, L., & Wildová, R. (2021). Identifying Early Readers at the Start of Their Compulsory Education. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(1) 7–22.

Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Slezská univerzita.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.

Zormanová, L. (2019). *Složky školní zralosti*. RVP. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22117/slozky-skolni-zralosti.html>

Zormanová, L. (2022). *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku*. RVP. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/23323/rozvoj-ctenarske-gramotnosti-u-deti-mladsiho-skolniho-veku-.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 model čtenářské gramotnosti	15
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Ukázka kategorií a kódů u učitelek	53
Tabulka 2 Ukázka kategorií a kódů u ředitelů	77

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI Česká školní inspekce

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EUR evokace uvědomění reflexe

MŠ Mateřská škola

např. například

NK ČR – KI Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut

NKP Národní knihovna České republiky

RVP Rámcově vzdělávací program

SKIP Svaz knihovníků a informačních pracovníků

SPŠO Střední průmyslová škola Otrokovice

VÚP Výzkumný ústav pedagogický

ZŠ Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P 2: Ukázka rozhovoru a kódování učitel

Příloha P 3: Ukázka rozhovoru a kódování ředitel

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS



INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Vážený participante,

jmenuji se Daniela Zichová a jsem studentkou 5. ročníku studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy, a to na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Při realizaci výzkumu v mé diplomové práci se zaměřuji na rozvoj čtenářské gramotnosti v elementárním ročníku.

Svým podpisem vyjadřuji souhlas s níže uvedenými podmínkami:

- Jsem ztotožněn s potřebnými informacemi a souhlasím s realizací rozhovoru pro účely výzkumu mé diplomové práce.
- Souhlasím s audiozáznamem, který bude využit výhradně pro potřeby výzkumu a po jeho přepisu bude následně odstraněn.
- Poskytuji souhlas k tomu, aby bylo možné citovat pasáže z rozhovoru do diplomové práce, přičemž tyto citace nebudou obsahovat žádné informace, které by mohly vést k identifikaci participanta či konkrétní školy.
- V textu diplomové práce nebudou uvedeny žádné osobní údaje, podle nichž by bylo možné participanta identifikovat.

Datum: _____

Podpis: _____

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU A KÓDOVÁNÍ UČITEL

Na základě této události pro žáky, kterou jste vzpomněla a která taktéž souvisí se čtenářskou gramotností bych se Vás chtěla zeptat, zda se vaše škola zapojuje do dalších akcí, které souvisí se čtením a rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků prvního ročníku?

Spolupracujeme velice úzce právě s místní knihovnou, kde s paní knihovnicí (*) jsme v neustálém kontaktu. Přímou na únor máme naplánovanou návštěvu právě s žáky prvního ročníku v této knihovně. V měsíci červnu právě probíhá pro ty prvňáčky akce – Pasování na čtenáře přímo právě v knihovně s paní knihovnicí. Projekt Noc s Andersenem se přímo u nás na škole neprobíhá, ale paní knihovnice, jak s ní právě spolupracuji úzce, tak si předáváme informace právě o této akci a žáci prvního ročníku se jí mohou zúčastnit. Ona mi poskytne plakát a já žáky obeznámím se stručnými informacemi. Taktéž zasílám tuto nabídku i rodičům. Pro prvňáčky ale máme právě velkou taktéž akci nebo jako událost, a to je předávání Slabikářů, kdy vlastně tato akce probíhá přímo zde ve třídě. Žáci mají několik úkolů, které vyplňují a na základě toho právě potom společně i s paní ředitelkou jsme jim předali ty slabikáře.

Mohla byste popsat více událost slavnost slabikáře?

Spolupráce s místní knihovnou.

Odpovědět

Daniela Zichová ...

Naplánována návštěva místní knihovny s žáky prvního ročníku

Odpovědět

Daniela Zichová ...

Akce Pasování na čtenáře v místní knihovně.

Odpovědět

Daniela Zichová ...

Informovanost žáků prvního ročníku o možnosti účasti na projektu Noc s Andersenem v místní knihovně

Jaký vnímáte vztah mezi školní připraveností žáků a rozvojem čtenářské gramotnosti v prvním ročníku?

Ono je důležité, aby to dítě šlo z mateřské školy dostatečně připravené. Jde o to, že právě na ten rozvoj motorických funkcí a celkově právě těch oblastí, co se rozvíjí postupně ve školce, my navazujeme tady ve škole v tom prvním ročníku. Ta připravenost to dítě hodně ovlivní při tom nástupu do školy. Jako samozřejmě je to pro to dítě takový okamžik života ten přechod do školního prostředí. S paní učitelkami a vedením místní mateřské školky se pravidelně setkáváme.

Daniela Zichová ...

Dopad školní připravenosti na zahájení školní docházky.

Odpovědět

Daniela Zichová ...

Zahájení školní docházky jako významný okamžik pro dítě prvního ročníku.

Odpovědět

Daniela Zichová ...

Pravidelná komunikace mezi ZŠ a MŠ

Odpovědět

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ROZHOVORU A KÓDOVÁNÍ ŘEDITEL

Jakým způsobem podporujete u svých učitelů prvního ročníku profesní růst v oblasti čtenářské gramotnosti?

My se snažíme nabídnout učitelům co nejvíce příležitostí k rozvoji. Aktuálně v tom rozvoji profesním je to hlavně díky projektům jako je MAP – místní akční plán. Snažíme se těm učitelům poskytnout toho co nejvíce, ale zároveň i tak, aby jim to bylo k užítku. Jo, některé ty školy na to nemají finance z toho rozpočtu, takže opravdu ty různé projekty, je to za mě velmi dobrá cesta k získání odborných znalostí v tomto našem boru. Díky tomu jsme mohli plánovat školení a setkání s opravdu kvalitními odborníky. Byli u nás například Marek Herman nebo pan Čáp. A to nejen k přímo k oblasti čtenářství, ale i k sociálně-emočnímu rozvoji, který dnes s tou čtenářskou gramotností úzce souvisí. Děti jsou dnes křehké, často se bojí udělat chybu, ztrácí odvahu, takže i to se musí řešit.

Kromě toho vzdělávání formou tedy seminářů jsme organizovali v minulosti, ale i aktuálně setkání mezi školami. Před tuším měsícem k nám přijela třeba skupina učitelů z jiné školy. V průběhu setkání si učitelé prohlédli třídy, sdíleli jsme pomůcky i nápady, jak pracujeme. To samé právě teď paní učitelka z první třídy byla minulý týden na škole.

Komunikujete poté s učiteli, zda tyto návštěvy na jiných školách byly přínosné?

Ano, sdělovaly jsme si společně poté právě, na co tam natrefila, co ji inspirovalo. Snažím se jim v tomto vyhovět, vždy se nějak domluvíme na suplování, ale prostě je to přínos hlavně pro naše žáky do budoucna a o tom to je. Já sama také navštěvuji hodiny našich učitelů. Říkáme tomu mentorská návštěva. Domluvíme se, třeba že chce kolegyně zpětnou vazbu na konkrétní oblast. Co se týká externích odborníků, tak těch moc není – kromě školní inspekce. Mentory lze pozvat, ale jsou placení a nejsou to úplně odborníci v pravém slova smyslu, spíš vás vedou podle vašich potřeb.

Nějaké nabídky kurzů nebo dalšího vzdělávání i jinou formou poskytujete učitelům?

Pokud mi dojde nějaká nabídka, tak zasílám formou e-mailů učitelům. Nebráním se samozřejmě i když oni dojdou s nějakou nabídkou za mnou. Naopak, já jsem ráda a vidím, že se i sami chtějí profesně posouvat. Sami i po mně chtějí nebo v rámci kolektivu nějakou nechci říct úplně hospitaci, my tomu říkáme prostě návštěva. Oni si sami řeknou, na jakou oblast se zaměřit a jaké v tom mají slabé stránky, v čem by se mohli zlepšit. Jo, je to o komunikaci samozřejmě.



Daniela Zichová



Sdílení mezi školami jako vhodná podpora dalšího vzdělávání

Odpovědět



Daniela Zichová



Možnost návštěv jiných škol

Odpovědět



Daniela Zichová



Sdílení didaktických znalostí mezi učiteli z jiných škol

Odpovědět



Daniela Zichová



Externí návštěva učitelky v nedávném čase

Odpovědět



Daniela Zichová



Sdílení poznatků z jiných škol učitelky a ředitelky

Odpovědět



Daniela Zichová



Organizační podpora pro profesní růst