

Podnětné prostředí na 1. stupni ZŠ k podpoře čtenářství žáků

Vendula Fryzelková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Vendula Fryzelková
Osobní číslo:	H19789
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Podnětné prostředí na 1. stupni ZŠ k podpoře čtenářství žáků

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o čtenářské gramotnosti v primárním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na čtenářství žáků mladšího školního věku.
Příprava metodologie empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli 1. stupně ZŠ.
Analýza a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

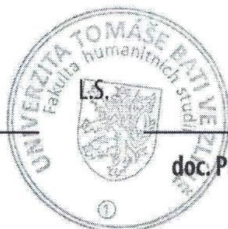
- Fasnerová, M. (2019). *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fasnerová, M. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnotícím období podle současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf
- Marin, D.-C., & Bocoş, M. (2021). Strategies to Improve Children's Interest in Reading Activities. *Educatia 21 Journal*, 20, 39–46. <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.20.05>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 16.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá podnětným prostředím na 1. stupni základní školy k podpoře čtenářství žáků. V teoretické části jsou objasněny základní pojmy a shrnuty současné poznatky k problematice čtenářské gramotnosti a čtenářství ve vztahu k primárnímu vzdělávání. Praktická část představuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Cílem bylo zjistit, jak učitelé podporují čtenářství žáků na 1. stupni základní školy. Výsledky prezentují pojetí podpory čtenářství učiteli i jejich náhled na její význam. Závěrečná část práce obsahuje diskuzi výsledků a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářství, čtenář, literárně podnětné prostředí, primární vzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis deals with a stimulating environment in primary education to support pupils' reading. The theoretical part clarifies the basic terms and summarizes the current knowledge on the issue of reading literacy and reading in relation to primary education. The practical part represents a qualitative research investigation, which was carried out through semi-structured interviews with teachers. The aim was to determine how teachers support pupils' reading in primary education. The results present teachers' conception of supporting reading as well as their insight into its importance. The concluding section of the thesis includes a discussion of the results and recommendations for practice.

Keywords: reading literacy, reading, reader, literary stimulating environment, primary education

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné rady a podnětné připomínky, které mi byly nápomocné při zpracování práce. Poděkování dále patří mé rodině a blízkým za jejich trpělivost a podporu v průběhu celého studia. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat učitelkám, které se ochotně zapojily do výzkumu a věnovaly mi svůj čas.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	12
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	15
1.2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI	18
1.3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V KURIKULU PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
1.4 VÝZKUMY PROBLEMATIKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	27
2 ČTENÁŘSKY PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	31
2.1 ROLE UČITELE PŘI UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSKY PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ	32
2.2 VÝZNAM ŠKOLNÍ KNIHOVNY V PODPOŘE ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ.....	36
2.3 VYBRANÉ AKTIVITY ŠKOLY A TŘÍDY PODPORUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ	40
2.4 CELOSTÁTNÍ PROJEKTY NA PODPORU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	43
3 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	49
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	49
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
4.3 METODA SBĚRU DAT	50
4.4 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU	50
4.5 POPIS POSTUPU SBĚRU DAT.....	52
4.6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
5.1 VÝZNAM MOTIVACE POHLEDEM UČITELE	55
5.2 PÉČE O ZAČÍNÁJÍCÍ ČTENÁŘE	58
5.3 NENÍ TEXT JAKO TEXT	64
5.4 CESTA ŽÁKA KE KNIZE	68
5.5 AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKA S TEXTEM	73
5.6 MIMOŠKOLNÍ ČETBA S NE/CHUTÍ.....	76
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	81
6.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	83
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	85
ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	98
SEZNAM OBRÁZKŮ	100
SEZNAM TABULEK.....	101
SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Čtenářská gramotnost je nezbytná pro život každého z nás. S texty se střetáváme v nejrůznějších situacích doma, ve škole, v zaměstnání i ve společnosti a je nutné, abychom se v nich byli schopni orientovat. Problematika čtenářské gramotnosti je v nynější době velmi diskutovaným tématem zejména v souvislosti s mezinárodními výzkumy PISA a PIRLS. Jelikož zmíněná šetření naznačují nepříliš uspokojivé výsledky českých žáků v této oblasti, podpora čtenářských aktivit se tak stává poměrně žádoucí. Přestože má na dětské čtenářství zásadní vliv rodina, role školy zde není v žádném případě zanedbatelná (Gejgušová, 2015). Svou prací bych tedy chtěla nastínit způsoby, jimiž učitelé 1. stupně ZŠ podporují čtenářství žáků. Toto téma jsem si zvolila proto, že přikládám četbě velký význam a domnívám se, že mladší školní věk je klíčovým obdobím, kdy si k ní žáci tvoří vztah.

V teoretické části diplomové práce shrnu poznatky týkající se čtenářské gramotnosti a čtenářství ve vztahu k primárnímu vzdělávání a utvořím tak teoretické základy pro následný výzkum. Teoretická část je členěna do tří hlavních kapitol, přičemž první kapitola obsahuje především vymezení čtenářské gramotnosti a souvisejících pojmů. Dotýkám se zde například čtenářství, čtení, ale rovněž čtenářských strategií a čtenářských dovedností, které ve vztahu k práci s textem hrají významnou roli. Dále popisují, jakým způsobem je čtenářská gramotnost zastoupena v kurikulu primárního vzdělávání, v závěru kapitoly se potom věnuji aktuálním výzkumům této problematiky. Druhá kapitola se zaměřuje na čtenářsky podnětné prostředí na základní škole a na vybrané atributy tohoto prostředí. Zahrnula jsem zde roli učitele ve vztahu k tomuto prostředí, školní knihovnu, vybrané aktivity školy a třídy reprezentované kupříkladu třídními knihovnami, čtenářskými kroužky či moderními technologiemi. Nakonec se věnuji i celostátním projektům na podporu čtenářské gramotnosti. Poslední kapitola nabízí shrnutí klíčových informací teoretické části.

V empirické části diplomové práce přibližuji metodologii kvalitativního výzkumu, jehož cílem je zjistit, jak učitelé podporují čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ. Z tohoto cíle vychází hlavní výzkumná otázka a tři dílčí zaměřené na přístup učitelů k práci s texty ve výuce, na význam podpory čtenářství z pohledu učitelů a na využívání školní knihovny. Pro naplnění stanoveného cíle a zodpovězení výzkumných otázek jsem realizovala polostrukturované rozhovory s učiteli 1. stupně ZŠ. Získaná zjištění detailně interpretuji ve výsledcích a následně shrnuji v závěrech výzkumu. Komplexní a ucelený pohled na vytvořenou teorii dotváří diskuze a doporučení pro praxi, které uvádím v závěrečné části práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V úvodní kapitole se budu věnovat problematice čtenářské gramotnosti. Zaměřím se na to, jak je čtenářská gramotnost vymezována u nás i v zahraničí, jak je zařazena do systému gramotností a jaký je její význam. Dotknu se i faktorů, které ovlivňují její utváření a rozvoj.

Čtenářská gramotnost (anglicky reading literacy) je autory pojímána různě, avšak v českém i zahraničním prostředí je přijímána definice mezinárodního výzkumu PISA z roku 2018. Čtenářská gramotnost je zde vymezena 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*“ (Blažek et al., 2019, s. 12). Toto pojetí zdůrazňuje především funkční povahu čtení, což znamená, že nestačí pouze text přečíst, ale jedinec musí být schopen z textu získat potřebné informace, zpracovat je a využít v rozličných životních situacích. Jedinec musí nad textem přemýšlet, vyhledat potřebné informace, vyvodit z nich závěry, posoudit jejich důležitost, důvěryhodnost apod. Čtenářská gramotnost tedy zahrnuje širokou škálu dovedností pro práci s psaným textem.

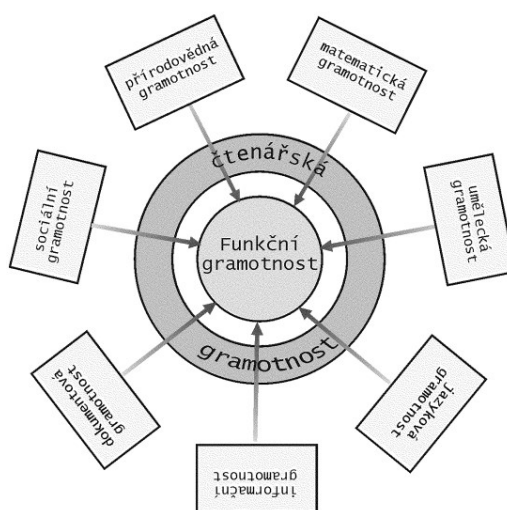
Dle mého názoru je výstižná i definice od Altmanové et al. (2011), která je rovněž orientována na praktický život, avšak kromě znalostí a dovedností akcentuje i složku afektivní, tedy postoje a hodnoty, což vzhledem ke čtenářství vnímám za velmi důležité. „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Altmanová et al., 2011, s. 8).

Problematika čtenářské gramotnosti byla zkoumána v posledních desetiletích řadou odborníků a stejně tak v současné době se jedná o velmi aktuální téma. Jak už jsem zmínila výše, autoři mají na čtenářskou gramotnost rozmanité pohledy, zároveň je však třeba zdůraznit i to, že pojetí čtenářské gramotnosti není stálé, ale postupně se vyvíjí. Děje se tak zejména v souvislosti s vývojem společnosti, ekonomiky a kultury (Švrčková, 2011). Postupem času se tak mění požadavky společnosti, které jsou na jedince kladeny (Havel & Najvarová, 2011). Pojetí čtenářské gramotnosti také výrazně ovlivňuje rozvoj informačních a komunikačních technologií, kdy se již nehovoří pouze o textech v podobě tištěné, ale také o textech digitálních (Lan & Yu, 2023).

Pro porozumění podstatě čtenářské gramotnosti je třeba ji také zasadit mezi ostatní gramotnosti. Čtenářská gramotnost je vedle gramotnosti přírodovědné, matematické,

umělecké a dalších jeden z druhů gramotnosti a dle Najvarové (2008) i Metelkové Svobodové (2013) je považována za gramotnost nejdůležitější. Je tomu tak zejména z toho důvodu, že je předpokladem pro rozvoj těchto dalších gramotností (Doležalová, 2014; Metelková Svobodová, 2013). Právě dovednost číst, porozumět textu a dále s ním pracovat patří mezi základní dovednosti, které při získávání poznatků jiných oborů využíváme (Metelková Svobodová, 2013; Švrčková, 2011). Čtenářská gramotnost tak tvoří jistý základ, bez kterého se nelze úspěšně vzdělávat. Zároveň bez kvalitně vybudované čtenářské gramotnosti není možné dosáhnout gramotnosti funkční, ke které směřujeme. Funkční gramotnost je pojem širší, který bývá zmiňován především ve vztahu k dospělým jedincům (Doležalová, 2005, 2014). Je možné jej definovat jako „*schopnost porozumět a užívat tištěné informace v každodenních aktivitách doma, v práci a v komunitě – dosahovat svých cílů a rozvíjet vlastní znalosti a potenciál*“ (OECD, 2000, s. 10).

Najvarová (2008, s. 10) postavení čtenářské gramotnosti srozumitelně vyjádřila na Obrázku 1, kdy ji zasadila do centra právě k funkční gramotnosti, která tvoří samotný střed. S tímto znázorněním se plně ztotožňuji, protože vyzdvihuje čtenářskou gramotnost nad ostatní gramotnosti, protože je jistým prostředkem pro jejich osvojení a zároveň prostředkem k dosažení funkční gramotnosti.



Obrázek 1 Postavení čtenářské gramotnosti vůči ostatním gramotnostem (Najvarová, 2008, s. 10)

Čtenářská gramotnost má pro člověka neopomenutelný význam v mnoha oblastech. Neváže se pouze ke vzdělávání, ale je potřebná v každodenních situacích v osobním, profesním

¹ „...the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (OECD, 2000, s. 10).

i veřejném životě (Doležalová, 2014). Čtenářská gramotnost přispívá k všestrannému rozvoji a kultivaci člověka v oblasti kognitivní i afektivní (Doležalová, 2014; Laufková, 2018), kdy umožňuje osvojení vědomostí, dovedností, ale také postojů a hodnot. Napomáhá člověku orientovat se a uplatnit se v běžném životě, začlenit se do společnosti i do trhu práce (Laufková, 2018). Již výše jsem uvedla, že je nutnou součástí celoživotního vzdělávání a učení. Najvarová (2008) zdůrazňuje, že úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje úspěšnost celého vzdělávacího procesu. Zároveň může být čtenářská gramotnost i zdrojem potěšení a relaxace ve volném čase, protože četba se může stát pro jedince koníčkem (Doležalová, 2014). Důležitost čtenářské gramotnosti lze chápat i ve vztahu k celé společnosti, jelikož je základem hodnotových, sociálních a ekonomických podmínek společnosti. Každý jedinec rovněž může svou tvorbou dále rozvíjet kulturu, samotné texty jsou prostředkem pro zachování a rozvoj kulturního dědictví (Doležalová, 2014).

Je zřejmé, že čtenářská gramotnost je v dnešním světě nezbytnou součástí života jedince. Dennodenně jsme obklopani informacemi, ve kterých se musíme orientovat. Není tedy překvapující, že rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jedním z primárních cílů vzdělávání (Zbudilová, 2020). Na její podporu by se tak měly školy neustále zaměřovat, učitelé by měli znát vhodné metody a strategie, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet.

Samotné **utváření čtenářské gramotnosti** je dlouhodobý a velmi dynamický proces, který ovlivňuje řada faktorů. Ty lze rozdělit do dvou skupin, a to na faktory exogenní a endogenní (Najvarová, 2008).

Faktory endogenní neboli vnitřní vychází z osobnosti samotného žáka, jeho schopností, dovedností, charakterových vlastností, vývojových a individuálních zvláštností či předchozích zkušeností (Vykoukalová & Wildová, 2013). Řadíme zde vrozené předpoklady, zvláštnosti centrálního nervového systému, osobnostní charakteristiky, ale také získané zkušenosti, zájem o čtení, motivaci, postoje k četbě apod. (Doležalová, 2014; Fasnerová, 2020; Švrčková, 2011). Právě zájem o čtení a postoje k četbě jsou významnými faktory čtenářské gramotnosti, které by měla škola či samotní učitelé utvářet a podporovat bohatou nabídkou aktivit i textů. Jak zmiňují Janotová et al. (2017, s. 38), „*pokud žáky čtení baví, tráví čtením více času, což přispívá k rozvoji jejich čtenářských dovedností.*“ Tuto skutečnost potvrzuje také výzkum Najvarové (2008).

Faktory exogenní čili vnější zahrnují zejména vlivy rodiny a školy. Rodina patří mezi jeden z nejvýznamnějších činitelů čtenářské gramotnosti žáků (Havel & Najvarová, 2011; Najvarová, 2008; Šauerová, 2014). Je to možné zdůvodnit tím, že právě rodina utváří prvotní

vztah dítěte ke knize a ke čtení a ovlivňuje tak i jeho vztah ke čtení v budoucnu. Rodina působí na čtenářskou gramotnost žáka již od útlého dětství sociálně ekonomickým, kulturním a vzdělanostním zázemím, zájmovou a hodnotovou orientací, ale také podnětností prostředí (Doležalová, 2014; Švrčková, 2011). Dle mého názoru by dítě mělo být rodinou ve čtení podporováno. Mělo by mít například v domácím prostředí vlastní knihovničku s knihami, mělo mít možnost si s rodiči o knihách povídat, rodiče by se měli zajímat o to, co dítě čte, pomáhat mu s výběrem knih, navštěvovat s ním knihovnu apod.

Dalším exogenním faktorem je škola, do které žák v brzkém věku vstupuje a tráví v ní značné množství času. „*Škola působí na kvalitu čtenářské gramotnosti žáků systematickou výukou, pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky (metodami, organizačními formami práce, texty)*“ (Doležalová, 2014, s. 21). Významně zde působí zejména učitel, který by měl být vybaven potřebnými kompetencemi pro efektivní utváření čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014; Švrčková, 2011). Dále má na čtenářskou gramotnost vliv i celkové prostředí školy, jeho organizace a vybavení, klima školy a výraznou roli hrají také kurikulární dokumenty (Fasnerová, 2020; Švrčková, 2011; Vykoukalová & Wildová, 2013). Vzhledem k tématu práce bude tento exogenní faktor v centru pozornosti.

1.1 Vymezení základních pojmů

V této podkapitole se zaměřím na terminologii, která se váže ke čtenářské gramotnosti, konkrétně se bude jednat o termíny čtení, čtenářství, četba a čtenář. Tyto pojmy spolu úzce souvisí, proto bývají často zaměňovány, nebo bývají chápány jako synonyma. Vnímám tedy jako opodstatněné je vymežit a vysvětlit jejich vzájemné vztahy.

Čtení je jednou ze základních dovedností gramotnosti člověka (Zbudilová, 2020). Je definováno jako „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)*“ (Průcha et al., 2013, s. 42). Homolová (2009, s. 5) pojímá čtení jako „*vnímání soustavy tiskových znaků, uvědomování si významu těchto znaků, tj. zjednodušeně řečeno ,technika‘ verbální komunikace prostřednictvím psaného textu.*“ Na základě předložených definic lze usuzovat, že čtení nezahrnuje pouze dovednost dekódovat text, ale také mu porozumět, přemýšlet o něm a v rámci něj komunikovat. Jak uvádí Tomášková (2015), čtení neobnáší pouze znalost písmen, jejich propojování do slabik, slov, vět, ale vyžaduje i porozumění čtenému textu, tzn. vědět, co čteme, proč to čteme a co nám to přináší. Jedinec

tedy musí být schopen porozumět smyslu přečteného, získat z textu potřebné informace, rozpoznat jeho účel i význam samotného čtení.

Čtení je chápáno obdobně jako samotná čtenářská gramotnost, avšak je potřeba je od sebe vzájemně odlišit. Čtenářská gramotnost je širší a komplexnější jev nežli čtení a to proto, že zahrnuje široké spektrum dovedností pro práci s texty a vyžaduje složitější myšlenkové procesy, schopnosti a dovednosti. Čtení je součástí čtenářské gramotnosti a patří mezi její základní dovednosti (Doležalová, 2014; Havel & Najvarová, 2011).

Se čtením i čtenářskou gramotností souvisí pojem **čtenářství**, který je v současné době často skloňován zejména u dětské populace. Trávníček (2019, s. 33) čtenářství popisuje jako *„plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.“* Babiaková et al. (2020a, s. 6) vnímají čtenářství jako *„rozvinutou schopnost číst, a to se zájmem, na základě uvědomělého výběru, z vlastní vůle účelově i pro potěšení a relaxaci.“* V obou definicích lze vnímat jistý rozdíl v chápání čtenářství. Trávníček (2019) na čtenářství pohlíží spíše z hlediska jisté strategie, jak vést žáky k četbě, zatímco Babiaková et al. (2020a) sledují u čtenářství jistý zájem o knihy, čtení pro potěšení. Čtenářství je považováno za citovou či postojovou složku čtenářské gramotnosti, která bývá vymezována jako vztah k četbě a projevuje se zájmem o knihy, zálibou v četbě a různými čtenářskými aktivitami (Doležalová, 2014; Havlíková, 2019). Jak uvádí Laufková (2018, s. 31–32), *„pro čtenářství je klíčové, jaký vztah si člověk vytváří k četbě a jakou roli v jeho životě hrají knihy, knihovny a další typy textů – psaných, tištěných i elektronických.“* Budování tohoto vztahu je dlouhodobý proces, který počíná již v dětství, a to před tím, než dítě dovede samostatně číst. Napomáhají tomu kontakty s různými texty, například manipulace s obrázkovými knihami, poslech příběhů apod. (Havlíková, 2019; Sýkorová, 2013; Zbudilová, 2020). Je možné konstatovat, že nejvíce se na utváření tohoto vztahu podílí rodina spolu s vlivy mateřské a základní školy. Zároveň se tento vztah může v průběhu života vlivem různorodých faktorů proměňovat (Friedlanderová et al., 2018; Havlíková, 2019). V nynější době v důsledku nárůstu informačních technologií i volnočasových aktivit můžeme sledovat klesající zájem žáků o čtení. Je však třeba brát v potaz fakt, že pozitivní vztah ke čtení se podle výzkumů výrazně odráží na úrovni čtenářské gramotnosti (Vykoukalová & Wildová, 2013). *„Dítě, které si čte rádo, může daleko lépe rozvíjet vlastní čtenářské kompetence“* (Šauerová, 2014, s. 20). Zbudilová (2020, s. 42) dále podotýká, že *„kvalitní čtenářství spolu s rozvinutou čtenářskou gramotností tvoří předpoklady pro úspěšné studium všech vyučovacích předmětů.“* Vznikají proto nejrůznější snahy o zvýšení atraktivity knih

a podporu čtenářství žáků v podobě různých projektů, například Celé Česko čte dětem, Mezinárodní týden čtení dětem, Rosteme s knihou apod. (Šauerová, 2014; Vykoukalová & Wildová, 2013).

Dalším zmíněným pojmem, který dosud nebyl objasněn, je **četba**. Podle Trávníčka (2019, s. 33) je četba vymezována jako „*aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a k jejich výběru.*“ Homolová (2008, s. 7) četbu popisuje jako „*proces, při němž čtenému je přikládán určitý specifický význam. Patří např. estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu apod.*“ Když pohlédneme na obě definice, můžeme vnímat, že četba kromě dekodování textu zahrnuje i jisté vlastní významy čtenáře, jeho prožívání, emoce, něco, co do čtenému textu sám vloží a co si z něj odnese. Četba je velmi blízká samotnému čtení, často bývá chápána jako jeho synonymum, což ale není úplně přesné. Četba není jednorázová aktivita, ale je charakteristická dlouhodobostí a systematičností (Metelková Svobodová, 2013; Trávníček, 2019).

A kdo je to vlastně **čtenář**? Podle Trávníčka (2019, s. 33) je čtenářem „*ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten jehož mediální dovednost směřuje ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).*“ Zároveň tento autor ve svých výzkumech považuje za čtenáře toho, kdo přečte alespoň jednu knihu za rok. Výstižnou definici nabízí také Gejgušová (2011):

Čtenář – je jednak ten, kdo ovládá techniku čtení, čte v běžných situacích texty rozmanité povahy a v potřebné míře jim rozumí; jednak ten, kdo na základě vnitřní i vnější motivace čte knihy, případně jiné texty, systematicky je vyhledává a zájem o četbu deklaruje (Gejgušová, 2011, s. 13).

Dle mého názoru je čtenářem právě takový jedinec, který má rád čtení a knihy, sám je vyhledává ve volném čase z různých důvodů, ať už pro své obohacení, získání nových informací či prožitků nebo také pro relaxaci.

Existuje několik periodizací dětského čtenáře, které nastiňují vývoj čtenáře v čase. Žáky 1. stupně ZŠ, na které se práce zaměřuje, lze dle Homolové (2009) zařadit do fáze čtenářské, která je charakteristická tím, že je dítě schopné číst samo, postupně se stává aktivním čtenářem a utváří si svůj vztah ke čtení.

Nyní bych chtěla pohlédnout na současného čtenáře na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři z roku 2021 (Friedlanderová et al., 2022). Tohoto výzkumu se účastnili žáci základní školy včetně žáků 1. stupně, kteří byli členěni na dvě skupiny – na mladší (6 až 8 let) a starší žáky (9 až 14 let). Bylo zjištěno, že frekvence čtení klesá s rostoucím věkem.

Denně nebo několikrát týdně čte 61 % mladších dětí, u starších se jedná o 43 % dětí. Naopak variantu vůbec či téměř nikdy volila 2 % mladších dětí a 7 % starších dětí. Mladší žáci podle získaných dat preferují pohádky či pověsti, knihy o přírodě a zvířatech, příběhy s dětskými hrdiny či komiksy. Starší žáci potom dávají přednost fantasy, sci-fi nebo dobrodružným knihám, komiksům, knihám o dětech a mládeži nebo o zvířatech. Knihy ke čtení si mladší čtenáři vybírají nejčastěji podle obalu a ilustrací, podle doporučení rodičů a podle žánru. Starší čtenáři volí knihy nejčastěji podle žánru nebo na základě doporučení kamarádů a rodičů (Friedlanderová et al., 2022).

1.2 Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

V této podkapitole se budu věnovat čtenářským strategiím a čtenářským dovednostem. Nejprve jednotlivé termíny přiblížím, vysvětlím jejich význam a poté popíšu jejich vzájemné vazby. V krátkosti zmíním také klasifikace čtenářských strategií i dovedností.

Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti jsou velmi blízkými pojmy, v jejichž užití často panuje nesoulad. Podle Afflerbacha et al. (2008) bývají považovány za synonyma, nebo používány k popisu komplementárních vztahů, nebo také jako jisté vývojové kroky. Pro přehlednost jednotlivé pojmy charakterizují.

Afflerbach et al. (2008, s. 368) vymezují **čtenářské strategie** jako „*záměrné a cílené pokusy kontrolovat a modifikovat čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu.*“² Na základě této definice můžu shrnout, že čtenářské strategie jsou během čtení užívány uvědoměle a záměrně k dosažení určitého cíle. Jak poukazuje Whitcroft (2015), obsahují v sobě metakognitivní složku, díky níž je celý proces monitorován a vyhodnocován. Čtenář tedy analyzuje situaci a volí příslušnou strategii. V průběhu tohoto procesu sleduje, zda je daná strategie účinná, zda směřuje k vytyčenému cíli, případně zkouší strategii jinou. Můžu tedy říct, že použití čtenářské strategie je vždy přizpůsobeno aktuální situaci (Afflerbach et al., 2008; Doležalová, 2014). Čtenářské strategie jsou využívány právě tehdy, když se čtenář setkává s textem obtížným a sám přemýšlí nad tím, jak se s ním vypořádat (Metelková Svobodová, 2013; Whitcroft, 2015). Mohou být využívány ve všech fázích práce s textem (Doležalová, 2014). Doležalová (2014, s. 41) prezentuje čtenářské strategie jako „*postupy, jejichž pomocí získává čtenář podstatné informace z textu, hlouběji pochopí text, neboť lépe porozumí vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi.*“

² „*Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text*“ (Afflerbach et al., 2008, s. 368).

Toto pojetí zdůrazňuje význam čtenářských strategií, protože usnadňují čtenáři porozumění textu, vedou jej k úvaze nad textem, k hledání vztahů, souvislostí a jsou mu tak jistou oporou při studiu i při celoživotním vzdělávání (Doležalová, 2014). Výuka čtenářských strategií by proto měla patřit mezi stěžejní složky základního vzdělávání (Vicherková & Řeřichová, 2016), s čímž já bezmezně souhlasím.

Velmi úzce jsou se čtenářskými strategiemi spjaty **čtenářské dovednosti**. Jedná se o „*automatické akce, které vedou k dekódování a porozumění s rychlostí, efektivitou a plynulostí a obvykle k nim dochází bez vědomí příslušných komponent nebo kontroly*“³ (Afflerbach et al., 2008, s. 368). Čtenářské dovednosti jsou tedy typicky automatické a jedinec si jejich užití neuvědomuje. Jedná se o zvládnuté úkony, které mohou být čtenářem využívány při různých setkáních s texty, zejména potom při práci s texty jednoduššími (Afflerbach et al., 2008). K automatizaci dovednosti dochází, když jedinec daný úkon opakuje a procvičuje (Doležalová, 2014; Manoli & Papadopoulou, 2012). Postupně tak dochází ke zvýšení rychlosti a jistoty při provádění činnosti (Doležalová, 2014). Výsledkem je čtení správné, plynulé, účinné a s porozuměním (Metelková Svobodová, 2013). Čtenářské dovednosti by si člověk neměl osvojovat nahodile, ale měl by být veden zkušenou kvalifikovanou osobou (Doležalová, 2014).

Na základě výše uvedených specifík lze sledovat rozdíly mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi. Jak už jsem zmínila, čtenářské strategie jsou záměrné a cílené, zatímco čtenářské dovednosti jsou automatické a neuvědomované. Čtenářské strategie čtenář aplikuje v situacích, kdy se setkává s textem náročným a jeho dosud uplatňované postupy, jeho osvojené čtenářské dovednosti, selhávají (Najvarová, 2010; Whitcroft, 2015). Hledá proto způsob, jak úkol vyřešit, čímž využívá příslušné čtenářské strategie (Najvarová, 2010). Užití dovednosti je automatické, proto i rychlejší a méně namáhavé než užití strategie, protože nedochází k vědomé kontrole a rozhodování čtenáře (Afflerbach et al., 2008; Najvarová, 2010). Postupným opakováním a cvičením může čtenář dosáhnout toho, že se ze záměrné a vědomé strategie zformuje automatická a nekontrolovaná dovednost (Najvarová, 2010). Zásadní rozdíl mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi tedy tkví v záměrnosti a stupni zautomatizování (Afflerbach et al., 2008; Metelková Svobodová, 2013; Najvarová, 2010).

³ „*Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved*“ (Afflerbach et al., 2008, s. 368).

Čtenářské strategie i čtenářské dovednosti jsou významné pro život každého jedince, proto by měly být nedílnou součástí školního vyučování. Úspěšné čtení by mělo zahrnovat jak užívání čtenářských strategií, tak čtenářských dovedností. Důležitou roli zde sehrává zejména učitel, který by měl volit texty různých obtížností, aby měli žáci možnost uplatňovat různorodé strategie, přetvářet je v dovednosti a ty dále upevňovat (Afflerbach et al., 2008). Přestože cílem výuky je dovednostní čtení, měl by učitel brát v potaz, že velký význam má také čtení strategické, které dovednostnímu předchází (Afflerbach et al., 2008). Výzkumem PISA z roku 2018 (Boudová et al., 2021) byla zjištěna silná souvislost mezi výkonem ve čtení a znalostí efektivních čtenářských strategií. S tímto se shodovaly i výsledky výzkumu Najvarové (2010). Můžu tedy konstatovat, že žáci, kteří mají větší povědomí o čtenářských strategiích, jsou lepšími čtenáři. A protože čtenářské strategie může učitel u žáků pravidelně rozvíjet, může tak pozitivně podporovat jejich čtenářskou gramotnost (Najvarová, 2010; Whitcroft, 2015). Bohužel výzkumy často naznačují, že žáci nejsou učiteli k používání čtenářských strategií systematicky vedeni a podporováni (Najvarová, 2010).

Čtenářské strategie i čtenářské dovednosti je možné klasifikovat podle různých hledisek. U čtenářských strategií se lze setkat s mnoha členěními například podle typu čtení, fází čtenářského procesu a přístupů učení z textu. U čtenářských dovedností jsou zpravidla využívány klasifikace mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA (Metelková Svobodová, 2013). Například výzkum PIRLS z roku 2021 (Janotová et al., 2023a, s. 58) zkoumal dvanáct základních čtenářských dovedností: vyhledání informace v textu; vysvětlení nebo podložení vlastního porozumění přečteného textu; určení hlavní myšlenky přečteného textu; porovnání přečteného textu s vlastními zkušenostmi; sledování vlastního čtení; zobecnění přečteného textu a vyvození závěrů; odhad dalšího vývoje děje textu; porovnání přečteného textu s jinými texty; určení postoje nebo záměru autora; posouzení a zhodnocení stylu nebo uspořádání přečteného textu; určení užitečnosti webové stránky pro určitý účel a posouzení důvěryhodnosti webové stránky.

1.3 Čtenářská gramotnost v kurikulu primárního vzdělávání

V této podkapitole vymezím pojetí čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Budu zde sledovat zejména klíčové kompetence a očekávané výstupy a učiva 1. stupně ZŠ u vzdělávacích oblastí, především u vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Dále porovnáím pojetí čtenářské gramotnosti v kurikulech primárního vzdělávání ČR, Slovenska a Polska.

Při bližší analýze RVP ZV lze konstatovat, že termín čtenářská gramotnost se zde téměř nevyskytuje. Je uveden pouze u doplňujících vzdělávacích oborů Etická výchova: „*Vzdělávací obor umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě*“ (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2023, s. 114) a Filmová/Audiovizuální výchova: „*Při učení se takto detailní interpretaci pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost*“ (MŠMT, 2023, s. 118). Tyto vzdělávací obory však nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Kromě těchto dvou přímých výskytů RVP ZV neobsahuje žádné bližší vymezení čtenářské gramotnosti, ani postupy jejího rozvoje. Prolínání čtenářské gramotnosti je však možné sledovat téměř v celém kurikulárním dokumentu. Čtenářská gramotnost je zahrnuta v podobě čtenářských dovedností do klíčových kompetencí a do některých vzdělávacích oblastí v rámci jejich cílových zaměření, očekávaných výstupů nebo učiv. Není překvapující, že je nejvíce patrná ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, kde je pro její podporu největší prostor. Zmíněný vzdělávací obor má vést žáky mimo jiné k rozvoji pozitivního vztahu k mateřskému jazyku jako prostředku k získávání informací z různých zdrojů, ke sdílení čtenářských prožitků, k rozvoji vztahu k literatuře atd. (Laufková, 2018; MŠMT, 2023). Český jazyk a literatura hraje stěžejní roli ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu i ve vztahu ke čtenářské gramotnosti zejména proto, že získané dovednosti v tomto oboru „*jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání*“ (MŠMT, 2023, s. 16). Obsah vzdělávacího oboru je členěn do tří složek, a to Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Přestože Český jazyk a literatura je rozdělen na výše uvedené složky s vlastními očekávanými výstupy a učivy, obor by měl být komplexní a jednotlivé složky by se měly vzájemně prolínat (MŠMT, 2023). Pro potřeby práce se zaměřím na očekávané výstupy a učiva 1. stupně ZŠ. Očekávané výstupy a učiva, které se vážou ke čtenářské gramotnosti, uvádím v Tabulce 1 a v Tabulce 2. Jsou součástí Komunikační a slohové výchovy a Literární výchovy 1. i 2. období.

Tabulka 1 Očekávané výstupy a učivo Komunikační a slohové výchovy vztahující se ke čtenářské gramotnosti

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	
Očekávané výstupy	
1. období	2. období
<i>ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</i>	<i>ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas</i>
<i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i>	<i>ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává</i>
<i>ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh</i>	<i>ČJL-5-1-03 posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení</i>
	<i>ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta</i>
	<i>ČJL-5-1-10 sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti</i>
Učivo:	
čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)	
naslouchání – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)	

Zdroj: Vlastní zpracování podle Laufkové (2018) a MŠMT (2023, s. 19–20)

Tabulka 2 Očekávané výstupy a učivo Literární výchovy vztahující se ke čtenářské gramotnosti

LITERÁRNÍ VÝCHOVA	
Očekávané výstupy	
1. období	2. období
ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu	ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností	ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
Učivo:	
poslech literárních textů; zážitkové čtení a naslouchání; tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod	

Zdroj: Vlastní zpracování podle Laufkové (2018) a MŠMT (2023, s. 22–23)

Aspekty čtenářské gramotnosti je možné sledovat i v dalších vzdělávacích oblastech napříč RVP ZV. Čtenářská gramotnost se totiž netýká pouze českého jazyka, ale je stěžejní i pro další obory. Pro dosažení očekávaných výstupů těchto oborů je vyžadována právě určitá úroveň čtenářské gramotnosti. Ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk zejména v části Čtení s porozuměním můžeme najít očekávané výstupy: *žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům; žák rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu*. Pro účely práce bych se však ráda zaměřila především na čtenářskou gramotnost v rámci mateřského jazyka, na niž by měl být na 1. stupni ZŠ přikládán největší zřetel. Význam čtenářské gramotnosti se ukazuje také ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace: *žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel; žák vyhledává, sbírá a třídí data; žák čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy*. Aby tedy byl žák schopen vyřešit slovní či problémovou úlohu, je od něj vyžadováno, aby byl schopen porozumět informacím, aby zvládal vyhledávat a třídit informace nejen v klasické slovní podobě, ale také v podobě tabulek, diagramů, grafů apod. Práce s informacemi je také

základem vzdělávací oblasti Informatika: *žák uvede příklady dat, která ho obklopují a která mu mohou pomoci lépe se rozhodnout; žák vyslovuje odpovědi na základě dat; žák vyčte informace z daného modelu.* V rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět jsou zdůrazňovány různé informační zdroje: *žák využívá knihovny, sbírky muzeí a galerie jako informační zdroje pro pochopení minulosti.* Žák by měl být také schopen porozumět pokynům a aplikovat je při práci, což udává vzdělávací oblast Člověk a svět práce: *žák pracuje podle slovního návodu, předlohy, jednoduchého náčrtu.* V rámci průřezových témat se čtenářská gramotnost objevuje pouze v Mediální výchově v učivu: *kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; vnímání autora mediálních sdělení* (MŠMT, 2023). Považuji za důležité seznamovat žáky s těmito tématy, protože v současném světě je důležité rozpoznat pravdivost informací, manipulaci, předsudky a stereotypy, být schopen informace kriticky zhodnotit a utvořit si na ně svůj náhled.

V klíčových kompetencích, které jsou ústředním cílem RVP ZV, také výrazně figuruje čtenářská gramotnost. Konkrétně v kompetenci k učení: *žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;* v kompetenci k řešení problémů: *žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému;* v kompetenci komunikativní: *žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;* v kompetenci občanské: *žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost,* a rovněž v kompetenci digitální: *žák získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu* (MŠMT, 2023, s. 10–13).

Přestože čtenářská gramotnost prostupuje celým kurikulárním dokumentem, Doležalová (2014) i Laufková (2018) se shodují na tom, že RVP ZV neklade na čtenářskou gramotnost příliš velký důraz s ohledem na její význam pro vzdělávání i život žáků. Doležalová (2014) vnímá jako zásadní problém absenci pojmu v RVP ZV, přestože jsou samotné čtenářské dovednosti součástí očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí i klíčových kompetencí

a jsou nutné pro naplnění cílů vzdělávání. Právě to, že kurikulární dokument s pojmem nepracuje, může být dle Hejska (2015) hlavním důvodem, proč není čtenářská gramotnost ve školách rozvíjena v dostatečné míře. V souladu s Hejskem (2015) i Doležalovou (2014) se domnívám, že v RVP ZV by měl být pojem jednoznačně definován a měly by být blíže nastíněny i postupy, jak čtenářskou gramotnost soustavně rozvíjet. Za přínosné lze proto považovat publikace od Havlínové et al. (2020) a Šlapala et al. (2012), které prakticky rozpracovávají očekávané výstupy ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. Mohou tak být pro učitele oporou pro její systematický a cílený rozvoj nejen v hodinách českého jazyka, ale i v dalších školních předmětech.

Dále popisuji, jak je čtenářská gramotnost pojímána v zahraničí, konkrétně v kurikulech primárního vzdělávání Slovenska a Polska. Zaměření na tyto země je z toho důvodu, že jsou České republice polohově nejbližší a zároveň lze u nich spatřovat jisté kulturní či historické souvislosti. Zajímá mě tedy, jak sousední státy ve srovnání s ČR se čtenářskou gramotností pracují.

Na Slovensku je primární vzdělávání uskutečňováno na základě Státního vzdělávacího programu pro primární vzdělávání (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, dále ŠVP PV), v Polsku se jedná o Základní kurikulum pro všeobecné vzdělávání pro základní školy (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, dále PP SP).

Tyto dokumenty stejně jako RVP ZV s pojmem čtenářská gramotnost příliš nepracují, ale čtenářská gramotnost v nich více či méně prostupuje. Lze však konstatovat, že zahraniční země pracují se čtenářskou gramotností zevrubněji než ČR. Slovensko dokonce zmiňuje osvojení jejích základů jako hlavní charakteristiku absolventa tohoto stupně vzdělání. Zároveň v kurikulu této země mezi obecnými cíli výchovy a vzdělávání figuruje utváření základů gramotností, mezi něž jistě patří právě i čtenářská gramotnost. Polsko rovněž uvádí jisté aspekty ve všeobecných cílech, kde dokonce vymezuje důležité pojmy jako čtení, čtenářské kompetence, popisuje jejich přínos pro žáky a vysvětluje roli školy v této oblasti. Dotýká se zde i významu knihoven jak školních, tak veřejných. Čtenář se zde může dozvědět o možných cestách podpory čtenářské gramotnosti a čtenářství žáků. Polské PP SP tak na rozdíl od ČR a Slovenska neopomíná důležité pojmy, dává je do souvislostí a přináší i konkrétní příklady podpory, které mohou být nápomocné pro školy i učitele. Slovenský ŠVP PV pracuje stejně jako RVP ZV s klíčovými kompetencemi, z nichž některé taktéž poukazují na čtenářskou gramotnost. Polské kurikulum nepracuje s kompetencemi, ale

s obecnými vzdělávacími cíli dle vývojových oblastí dítěte, které jsou pojaty konkrétněji a je v nich možné najít aspekty čtenářské gramotnosti (Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN], 2017; MŠMT, 2023; Štátny pedagogický ústav [ŠPÚ], 2015a).

Mateřský jazyk je v kurikulárních dokumentech ČR a Slovenska podřazen vzdělávací oblasti, zatímco v polském kurikulu stojí samostatně. ČR, Slovensko i Polsko podporují komunikativní a pragmatické pojetí mateřského jazyka, orientují se na jeho užití v praktickém životě. RVP ZV a ŠVP PV mateřský jazyk popisují obsáhleji, konkrétně přibližují jeho charakteristiku i cíle a zdůrazňují jeho postavení mezi ostatními vzdělávacími obory či předměty. Kurikula všech analyzovaných zemí rozvíjejí v rámci mateřského jazyka čtenářské dovednosti a kompetence. RVP ZV to však na rozdíl od Slovenska a Polska v koncepci tohoto oboru neuvádí. Ve výstupech mateřského jazyka RVP ZV už však tuto skutečnost je možné vnímat (MEN, 2017; MŠMT, 2023; ŠPÚ, 2015a, 2015b).

Výstupy vztažené ke čtenářské gramotnosti uvádí Slovensko i Polsko dohromady, v českém kurikulu jsou součástí dvou tematických oblastí. Slovensko udává ze všech tří zemí nejvíce výstupů ke čtenářské gramotnosti, které jsou konkrétně vymezené, a jelikož jsou udávány pro každý ročník, jsou velmi obsáhlé. ČR i Polsko jich naopak uvádí výrazně méně a jejich obsah je u obou zemí podobný. Polské PP SP však ve srovnání s RVP ZV detailněji rozvádí, co by žák měl zvládnout v rámci rozboru literárního textu a přímo zmiňuje i interpretaci a posouzení textu. Všechny tři země se zaměřují na zvládnutí techniky čtení, reprodukci přečteného, čtení s porozuměním, hledání informací v textu, rozlišení podstatných informací od méně podstatných apod. Co se týče výstupů vztahujících se ke čtenářství, domnívám se, že kurikula analyzovaných zemí dostatečně nereflektují význam podpory čtenářství žáků v mladším školním věku. Pouze Polsko uvádí čtení knih dle vlastního výběru a jako jediné ve svém kurikulárním dokumentu doporučuje knihy pro společné i individuální čtení. Tento seznam může být dle mého mínění užitečný pro učitele, protože jim může nastínit, s jakými knihami by se měli žáci v průběhu primárního vzdělávání setkat. Na tomto základu mohou dále stavět, mohou jej upravit a dále rozšířit dle potřeb a zájmů žáků (MEN, 2017; MŠMT, 2023; ŠPÚ, 2015a, 2015b).

Kurikula všech tří zemí se shodují v tom, že obsahují prvky čtenářské gramotnosti i v dalších částech dokumentu u různých oborů či předmětů, například u matematiky, informatiky, cizího jazyka a v rámci přírodovědných a společenských oborů (MEN, 2017; MŠMT, 2023; ŠPÚ, 2015a).

Při shrnutí zjištěných poznatků můžu konstatovat, že zahraniční země mají ve svých kurikulech čtenářskou gramotnost zakotvenou o něco lépe než ČR. Především musím vyzdvihnout polské PP SP, které se dotýká významných pojmů a vysvětluje úkol školy v této oblasti. U všech dokumentů však postrádám jednoznačné uchopení čtenářské gramotnosti, zdůraznění jejího významu a konkrétní nastínění postupů, jak ji v praxi rozvíjet. Doporučila bych, aby dokumenty skutečně vysvětlily pojmy čtenářská gramotnost, čtenářství a další související termíny, dále aby konkrétněji vymezily výstupy pro jednotlivá období a uvedly příklady možných strategií podpory této oblasti ve škole. Pro školu i pro samotné učitele by informace v takové podobě mohly být jasnější a uchopitelnější do praxe.

1.4 Výzkumy problematiky čtenářské gramotnosti

V této podkapitole se budu věnovat mezinárodním výzkumům PIRLS a PISA, které zkoumají čtenářskou gramotnost žáků v pravidelných cyklech. Následně představím vybraná šetření této problematiky z českého i zahraničního prostředí.

Jedny z nejvýznamnějších dat o úrovni čtenářské gramotnosti žáků přináší mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA. Šetření **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study) probíhá jedenkrát za pět let a je organizováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) (Fasnerová, 2020; Janotová et al., 2017). Zaměřuje se na žáky 4. ročníků základních škol, kteří již obvykle zvládli techniku čtení a začínají čtení využívat pro zábavu a ke svému vzdělávání (Janotová et al., 2017). Cílem projektu PIRLS je „*pravidelné zjišťování úrovně čtenářských dovedností žáků a sledování jejich vývoje*“ (Janotová et al., 2017, s. 6). Zúčastněné země tak získávají detailní informace o výsledcích žáků v mezinárodním srovnání, které jsou dále obohaceny o řadu kontextových informací jako například podmínky a průběh výuky, rodinné zázemí žáků, postoje ke čtení apod. (Janotová et al., 2017, 2023a). ČR se do šetření zapojila celkem čtyřikrát, a to v letech 2001, 2011, 2016 a 2021 (Janotová et al., 2023a). Poslední šetření PIRLS z roku 2021 konstatuje, že výsledek českých žáků je nadprůměrný, avšak výrazně se v průběhu let nezlepšil (Janotová et al., 2023a). V rámci sledovaných čtenářských dovedností si žáci lépe vedli ve vyhledávání a vyvozování informací, naopak zhoršení se projevilo u interpretace a posuzování textu. V oblasti oblíbenosti čtení se čeští žáci nacházejí v podprůměru zemí EU, což je významným zjištěním zejména proto, že „*v České republice, stejně jako v průměru zemí EU, mají žáci, kteří čtou velmi rádi nebo docela rádi, větší šanci, že dosáhnou lepších výsledků ve čtení než jejich vrstevníci, kteří čtou neradi*“ (Janotová et al., 2023a, s. 44). Je

proto potřeba motivovat žáky ke čtení a utvářet u nich k této činnosti pozitivní postoje. Co se týče výuky, bylo zjištěno, že převažuje zejména frontální výuka, důraz je kladen na hlasité čtení žáků a rozvoj slovní zásoby. Žáci jsou nejčastěji vedeni k tomu, aby porozuměli textu a o textech diskutovali. Naopak výrazně méně je žákům poskytován čas na čtení knihy podle vlastního výběru (Janotová et al., 2023a). Dle mého názoru by učitel měl dávat žákům prostor pro čtení knih, které je baví a zajímají. Janotová et al. (2023a) hovoří o tom, že právě autonomie žáků je významná pro zvýšení jejich motivace ke čtení.

Výzkum **PISA** (Programme for International Student Achievement) zaštiťuje Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) a jeho cílem je zjišťovat úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Šetření je realizováno jednou za tři roky, přičemž v každém cyklu je jedna z oblastí dominantní a zbylé dvě jsou vedlejší. Výzkum je organizován od roku 2000, od kterého se jej účastní i ČR (Blažek et al., 2019). Přináší všem zúčastněným zemím cenné informace o výsledcích žáků, které je možné porovnávat mezinárodně i v průběhu času. Čtenářská gramotnost byla hlavní sledovanou oblastí šetření v úvodním roce 2000, dále potom v roce 2009 a naposledy v roce 2018 (Boudová et al., 2021). V posledním zmíněném cyklu bylo zjištěno, že čeští žáci dosáhli ve čtenářské gramotnosti průměrných výsledků v porovnání se zeměmi OECD. Výsledky poukazují na genderovou nerovnost výsledků, kdy výrazně lépe si vedly dívky. PISA proto doporučuje podporovat zájem o čtení právě u chlapců. Velké rozdíly se také objevily mezi různými druhy škol (Blažek et al., 2019). Data také upozorňují na důležitost znalosti efektivních čtenářských strategií, která je pro žáky při práci s textem zásadní (Boudová et al., 2021). Významným poznatkem je i to, že obliba čtení u žáků je v mezinárodním srovnání podprůměrná, což může souviset s tím, že ze strany učitelů nejsou příliš podporovány čtenářské aktivity (Boudová et al., 2021). Je proto doporučováno využívat nové formy výuky a přístupy ke čtení, prohloubit spolupráci s knihovnami, poskytnout učitelům možnosti dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti a vytvořit ve školách strategie rozvoje čtenářských dovedností napříč předměty (Blažek et al., 2019).

Ráda bych dále představila vybrané výzkumy z českého i zahraničního prostředí, které v této problematice považuji za přínosné.

Dětské čtenářství pravidelně mapuje výzkum České děti a mládež jako čtenáři, který byl realizován v roce 2014 (Prázová et al., 2014), 2017 (Friedlanderová et al., 2018) a 2021 (Friedlanderová et al., 2022). Umožňuje tak sledovat výsledky v průběhu času. Šetření se mimo jiné soustředí na volný čas dětí vzhledem ke čtenářství, čtenářské zázemí v rodině,

čtenářské chování, čtenářské preference, podporu rozvoje čtenářství ze strany školy či knihovny, ale také například na elektronické knihy a audioknihy. Výsledky poukázaly na to, že škola a učitelé mají velký vliv na čtenářství žáků. Učitel by měl žáky povzbuzovat ke čtení tím, že s nimi realizuje atraktivní činnosti, hovoří s nimi o knihách, navštěvuje s nimi knihovnu, nabízí jim vhodnou mimoškolní literaturu (Friedlanderová et al., 2018).

V rámci školního prostředí mě zaujaly informace týkající se povinné/doporučené školní četby. Výsledky ukázaly, že dvě třetiny žáků ve věku 9-14 let mají v rámci výuky českého jazyka povinnou školní četbu. Povinná školní četba bývá zadávána většinou určitým počtem knih ze seznamu, který mají žáci přečíst za určité období. Stále se však můžeme setkat i s tím, že žáci musí přečíst všechny zadané tituly. Žáci nejčastěji zpracovávají o přečtených knihách zápis do čtenářského deníku nebo referát (Friedlanderová et al., 2018).

Zajímavá zjištění přináší výzkum Babiakové et al. (2020a) zaměřený na čtenářství žáků základních škol, který konkrétně zkoumal dnešní slovenské čtenáře, jejich znaky, čtenářské preference, sociální kontext a zároveň porovnával faktory ovlivňující čtenářství žáků 4. a 7. ročníku a také faktory ovlivňující čtenářství slovenských, českých a polských žáků. Autorky konstatují, že přestože jsou žáci mladšího věku nadšenými čtenáři, se vzrůstajícím věkem radost ze čtení upadá. Velký vliv na tom má sociální prostředí žáka, zejména tedy rodina a škola. Problémem je to, že slovenské školy se soustředí především na podporu čtenářství mladších žáků a často opomínají žáky starší. S tímto nedostatkem se lze dle mého střetnout i u českých škol, které také často neberou v potaz to, že čtenářství je nutné dále udržovat a rozvíjet. Jelikož jsem měla možnost analyzovat kurikula ČR, Slovenska a Polska, velmi mě zajímaly výsledky výzkumu právě v mezinárodním srovnání. Bylo zjištěno několik shod i rozdílů, souhrnně však můžu říct, že největší podpora čtenářství byla sledována u polských žáků. Toto zjištění mě příliš nepřekvapilo vzhledem k tomu, že polské kurikulum mělo tuto oblast nejlépe propracovanou. Autorky uvádějí, že polští žáci mnohem častěji poslouchají čtení někoho jiného a čtou nahlas než žáci čeští a slovenští. Zároveň také polští žáci více hovoří s učiteli o svých čtenářských zážitcích a dokonce pravidelně poslouchají audioknihy. U všech tří států se objevila potíž v tom, že učitelé velmi málo pomáhají dětem s výběrem knih. Tato bohatá sdělení mohou pomoci školám i učitelům ke zkvalitnění podpory čtenářství.

Rumunské autorky Marin a Bocoş (2021) se ve své studii věnovaly strategiím ke zvýšení zájmu dětí o čtenářské aktivity. Výzkum se soustředil na školní knihovnu, frekvenci čtení žáků a na konkrétní strategie učitelů pro motivování žáků k četbě. Z výzkumu vzešlo, že

více než polovina učitelů je spokojena s vybavením školní knihovny, 4 % učitelů však stále uvádí, že školní knihovnu ve škole nemá k dispozici. Učitelé se dále podělili o několik postupů, které využívají za účelem zvýšení zájmu žáků o čtenářské aktivity. Nejčastěji zmiňovali práci s knihami, čtenářské soutěže, pořádání čtenářských kroužků, zřizování čtenářských koutků, vytváření čtenářských deníků či portfolií, návštěvy knihoven, představování knih, dramatizaci či hraní rolí. Motivování žáků ke čtení není vždy jednoduché, proto tato studie může být inspirativní pro učitele a může jim přinést řadu zajímavých námětů.

Na problematiku čtenářské gramotnosti a čtenářství aktuálně cílí mnoho výzkumů. Cenné poznatky uvádí kupříkladu i výzkum Babiakové et al. (2020b), který sleduje čtenářské programy a jejich význam v rozvoji čtenářství žáků mladšího školního věku, a také Gejgušové (2015), který se zaměřuje na čtenářství žáků základních škol vzhledem k rozvoji technologií a vzhledem k různorodým možnostem trávení volného času v současné době.

2 ČTENÁŘSKY PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V této kapitole charakterizují čtenářsky podnětné prostředí na základní škole a vymezím jeho význam pro čtenářství žáků. V jednotlivých podkapitolách potom přiblížím vybrané aspekty podnětného prostředí, které v této oblasti považuji za stěžejní. Budu se soustředit na roli učitele při utváření tohoto prostředí, na význam školní knihovny, na aktivity školy a třídy podporující čtenářství žáků a na celostátní projekty na podporu čtenářské gramotnosti.

Podněty jsou definovány jako „*system vnitřních, ale zejména vnějších činitelů, vyvolávajících aktivitu dítěte v procesu vlastního rozvoje*“ (Lipnická, 2009, s. 63). Tyto aspekty, jež dítě vedou k určité aktivitě, mohou utvářet prostředí, které lze potom označit jako podnětné. Podle Lipnické (2009) sehrává právě prostředí klíčovou úlohu při rozvoji gramotnosti.

V literatuře se o podnětném prostředí ve vztahu ke čtenářské gramotnosti hovoří jako o **literárně podnětném prostředí** či **gramotném prostředí**. Podle Zápotočné (2010, s. 276) se jedná o „*prostředí reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnohoúčelovosti v co největší možné míře.*“ Dle tohoto pojetí by takové prostředí mělo žákům poskytovat co nejvíce příležitosti pro interakci s různorodými texty. Lipnická (2009, s. 64) tento termín popisuje jako prostředí, ve kterém mají žáci „*možnost získávat zážitky a zkušenosti s psaným textem.*“ Tyto zkušenosti by měly být dle Zápotočné (2004) bohaté a opakované. Zejména je doporučováno, aby se žáci setkávali s rozličnými texty, měli možnost o nich diskutovat, mohli sdílet své názory a interpretace (Lipnická, 2009; Zápotočná, 2004). Toto potvrzuje i Fasnerová (2020), která považuje za podnětné prostředí ve vztahu ke čtenářské gramotnosti takové prostředí, které je co nejvíce nasyceno knihami a texty, které jsou žákům snadno a ihned přístupné. Podnětné prostředí by tedy mělo obsahovat rozmanité podněty, které umožní žákům pravidelný kontakt s psanou podobou jazyka.

Podnětné prostředí jako předpoklad rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářství ve škole v sobě zahrnuje značné množství prvků. Doležalová (2014) uvádí šest faktorů, které zde hrají zásadní roli. Jsou jimi prostory a příslušné vybavení, výchovně vzdělávací proces, učitel, žák, vedení školy a spolupráce s rodinou. **Prostory školy** by měly obsahovat příhodné vybavení. Na chodbách či ve třídách by měly být zřízeny knihovničky nebo čtenářské koutky s vyhrazenými místy pro čtení (Doležalová, 2014; Šafránková, 2012). Vhodné je také vyzdobit prostranství školy výtvary žáků či literárně zaměřenými nástěnkami. Velkou roli

hraje také přítomnost školní knihovny ve škole (Doležalová, 2014). Školní prostředí by mělo být naplněno různorodými knihami a texty, které jsou pro žáky jednoduše dostupné (Fasnerová, 2020; Šlapal et al., 2012).

V rámci **výchovně vzdělávacího procesu** je možné sledovat cíle a obsah jednotlivých vyučovacích předmětů, obsah výuky, vyučovací metody a organizační formy (Doležalová, 2014). Ve všech vyučovacích předmětech má být kladen důraz na rozvoj čtenářských dovedností a na práci s texty (Doležalová, 2014; Šafránková, 2012). Do výuky by měla být vybírána kvalitní literatura pro čtení, žáci mají být vedeni k utváření potřebných čtenářských strategií a zároveň by měl být podporován jejich vztah ke čtení (Doležalová, 2014). Vyučovací metody a organizační formy by měly být pestré, měly by mít aktivizující a prožitkový charakter a měly by být voleny s ohledem na charakteristiky a potřeby žáků (Doležalová, 2014; Švrčková, 2011).

S výchovně vzdělávacím procesem se velmi úzce pojí **osobnost učitele**, který celý tento proces řídí a usměrňuje. Učitel by měl být kvalifikovaný a dostatečně kompetentní pro podporu čtenářské gramotnosti žáků (Švrčková, 2011). Měl by být pro žáky vzorem, roli tedy hraje i to, zda učitel čte a jaký vztah ke čtení má (Doležalová, 2014; Šlapal et al., 2012).

Vedení školy by mělo být otevřeno projektům a akcím zaměřeným na čtení a na práci s textem. Může rovněž zařazovat nepovinné předměty na podporu čtenářství, zřizovat zájmové kroužky například literární kroužky či čtenářské kluby. Má spolupracovat s obcí, institucemi či organizacemi, veřejnými knihovnami, spisovateli, ale také s mateřskými, základními či středními školami. Vedení školy by také mělo tvořit čtenářské prostředí ve škole příhodným vybavením a prostředky (Doležalová, 2014).

Škola by měla úzce **spolupracovat s rodinou**. Měla by poskytovat rodičům potřebné informace vztahující se ke čtenářské gramotnosti, šířit osvětu o jejím významu a měla by zvát rodiče na různé čtenářské akce. Všechny tyto prvky přispívají k rozvoji osobnosti žáka, vybavují jej potřebnými čtenářskými dovednostmi a utváří u něj pozitivní postoje ke čtení (Doležalová, 2014).

2.1 Role učitele při utváření čtenářsky podnětného prostředí

V této podkapitole blíže popíšu kompetence učitele ve vztahu k podpoře čtenářské gramotnosti žáků. Budu se zabývat znalostmi učitele, jeho didaktickými kompetencemi, příhodnými osobnostními charakteristikami či vzděláváním. Zaměřím se i na výukové

metody, organizační formy a aktivity, jejichž volba je velmi důležitá a je v rukou samotného učitele.

Učitel je osobou, která se výrazně podílí na podpoře čtenářské gramotnosti žáků ve školním prostředí. Jak už jsem zmínila v úvodní kapitole, tato podpora není v RVP ZV detailně zakotvena, proto je především na učiteli, jak se tohoto úkolu zhostí. Záleží zejména na tom, jakou důležitost učitel čtenářské gramotnosti přikládá, zda ví, jak ji rozvíjet, a zvládá aplikovat příhodné výukové strategie (Gajd'oková, 2012). Chtěla bych proto blíže rozvést kompetence, které jsou pro učitele v této oblasti nepostradatelné. Tyto kompetence definuje Doležalová (2015, s. 520) jako „*soubor znalostí, dovedností a postojů a také dispozic učitele k efektivnímu rozvoji čtenářské gramotnosti ve výuce*⁴.“ Konkrétně v sobě zahrnují soubor kompetencí odborných, psychodidaktických a osobnostních (Doležalová, 2015).

Odborné kompetence představují znalost podstaty a významu čtenářské gramotnosti a také podmínek a prostředků pro její efektivní rozvoj. Učitel by se měl rovněž orientovat v různých typech textů a chápat potřebu pravidelné práce s nimi (Doležalová, 2014, 2015).

Psychodidaktické kompetence stojí na schopnosti učitele plánovat, realizovat a vyhodnocovat své pedagogické působení zaměřené na práci s textem (Doležalová, 2014, 2015). Působení učitele by mělo vycházet z příslušného kurikulárního dokumentu, se kterým by měl být učitel obeznámen a měl by v něm být schopen identifikovat části týkající se čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2015). Nezbytné je, aby učitel znal metody a postupy utváření a rozvíjení čtenářské gramotnosti a byl je schopen v praxi adekvátně aplikovat (Doležalová, 2015; Šafránková, 2012). Při přípravě samotné výuky by měl učitel myslet na to, aby v ní byl vždy dostatečný prostor na čtení (Šafránková, 2012; Šlapal et al., 2012). Ke čtení by měl vybírat texty odpovídající úrovni a zájmům žáků (Doležalová, 2015). Dle mého názoru by učitel měl pravidelně sledovat novinky v literatuře a zároveň vědět, co jeho žáky zajímá. Zbudilová (2020) doporučuje sledovat významná literární ocenění, jako je například Zlatá stuha či Magnesia Litera, která mohou být pro učitele zdrojem kvalitních literárních děl pro žáky. Podle Košťálové et al. (2010) by se učitel také neměl bát nechat občas výběr textu i na samotných žácích. V neposlední řadě by učitel neměl zapomínat na vhodnou motivaci, která žáky patřičně zaktivizuje (Košek Bartošová, 2014).

⁴ „*CDRL (Competencies for the Development of Reading Literacy) could be defined as a set of knowledge, skills and attitudes, as well as dispositions of the teacher to develop reading literacy effectively in teaching*“ (Doležalová, 2015, s. 520).

Co se týče **osobnosti učitele**, měl by mít vztah k četbě, být sám vášnivým čtenářem a být tak pro žáky vzorem (Doležalová, 2014, 2015). Měl by pracovat sám na sobě, provádět sebereflexi své práce, pravidelně se vzdělávat v oblasti čtenářské gramotnosti a sledovat aktuální trendy v této problematice (Doležalová, 2015; Švrčková, 2011). Učitel by měl mít samozřejmě kladný vztah k žákům, měl by být tvořivý a otevřený novým poznatkům, metodám či prostředkům pro podporu čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2015; Košek Bartošová, 2014). Nelze opomínat ani otevřenost učitele ke spolupráci s dalšími učiteli, rodiči či institucemi (Doležalová, 2014). Vyzdvihla bych zde veřejnou knihovnu, která může být učiteli v této oblasti výrazně nápomocna. Může pro třídy připravovat nejrůznější vzdělávací programy a akce a doplňovat tak školní výuku. Zároveň může knihovna doporučovat učiteli inovativní metody pro podporu čtenářské gramotnosti či vhodnou literaturu pro děti.

Výzkumy Doležalové (2015) a Gajd'okové (2012) konstatují, že učitelé oplývají poměrně přijatelnou úrovní kompetencí k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Jsou dobře informováni o problematice čtenářské gramotnosti, avšak problematičtější se jeví její efektivní rozvíjení v praxi (Gajd'oková, 2012). Dle Doležalové (2015) učitelé ovládají prostředky pro motivaci ke čtení, naopak by chtěli zlepšit svůj přehled v literatuře a autorech.

Učitel by měl být obeznámen se širokým spektrem vyučovacích metod a organizačních forem podporujících čtenářskou gramotnost a měl by je být schopen adekvátně využít. Těchto metod a forem existuje celá řada, krátce tedy nastíním možnosti, které se učiteli v praxi nabízejí.

Pokud se zaměřím na **organizační formy**, můžu říct, že mohou mít různorodý charakter. Mohou být individuální, skupinové či týmové (Zbudilová, 2020). Učitel by měl preferovat takové formy, které podporují spolupráci, aktivitu žáků, mezipředmětové propojení a zohledňují dispozice a zájmy jednotlivých žáků (Hejsek, 2015).

Učitel může užívat rozmanité **výukové metody**, avšak jak uvádí Košťálová et al. (2010, s. 18), „*vždy je třeba pamatovat na to, že než metodu využijeme ve výuce, musíme promyslet, jak žáky naučíme touto metodou pracovat.*“ Je proto vhodné žáky na metodu nejdříve připravit a postupovat po krocích od jednodušších po složitější. Zároveň by měl výběr metod odpovídat cílům vyučovacího procesu (Hejsek, 2015).

Základní metodou pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je samozřejmě práce s textem, na které by měl učitel vždy stavět. Učitel dále může využívat metod diskusních, heuristických

a řešení problémů, situačních, inscenačních, didaktických her či různých podob brainstormingu (Fasnerová, 2019; Zbudilová, 2020). Může realizovat taktéž projektovou výuku, která podporuje mezipředmětové vztahy a vyžaduje práci žáků s informacemi (Fasnerová, 2019). Žáci poznávají nejrůznější informační zdroje a učí se tak mnohým čtenářským strategiím. Významné postavení v podpoře čtenářské gramotnosti mají metody kritického myšlení. Stojí za nimi program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v originále Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), který je u nás znám pod názvem Kritické myšlení. Metody staví na třífázovém modelu učení E-U-R, tedy evokace, uvědomění a reflexe (Zbudilová, 2020). Mezi RWCT metody patří například čtení s otázkami, čtení s předvídáním, řízené čtení, podvojný deník, metoda I.N.S.E.R.T., metoda vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, Vennův diagram, myšlenková či pojmová mapa, vyhledávání klíčových slov, pětilístek apod. (Hejsek, 2015; Košťálová et al., 2010; Šlapal et al., 2012). Detailně metody přibližují zmíněné publikace.

V rámci hodin literární výchovy se můžeme často setkávat se **čtenářskými dílnami**, které je možné chápat jako „celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři“ (Šlapal et al., 2012, s. 30). Čtenářské dílny staví na individuální četbě žáků a jejich základním pilířem je vlastní výběr knih ke čtení a sdílení čtenářských zážitků (Zítková, 2018). Myslím, že mohou být pro žáky velmi přínosné a mohou mít výrazný motivační charakter. Realizace čtenářských dílen ve školách je možnou cestou, jak podporovat čtenářství žáků, budovat jejich čtenářské návyky a rozvíjet čtenářské dovednosti.

Dále bych chtěla uvést **náměty aktivit**, které může učitel pro podporu čtenářství žáků využít. V provázání se slohem může být zajímavé například psaní dopisu autorovi, tvorba fiktivního rozhovoru s literární postavou, převyprávění pohádky pohledem vedlejší postavy či popis Štědrého večera pohledem psa, kapra nebo prskavky (Zbudilová, 2020). Dále mohou žáci hádat příběh či literární postavu na základě otázek a odpovědí nebo hádat příběh podle úryvku (Košek Bartošová, 2014). Učitel také může pustit žákům film natočený podle knižní předlohy za účelem motivace nebo porovnávání obsahu knihy s obsahem příslušného filmu. Dalším námětem je dramatizace příběhu, vyprávění podle obrázkové osnovy, tvorba mapy příběhu, komiksu či recenze knihy (Marin & Bocoş, 2021; Zbudilová, 2020). Doporučováno je také pravidelné představování knih učitelem i samotnými žáky (Marin & Bocoş, 2021). Žáci si tak mohou vzájemně představovat své oblíbené knihy, nebo knihy, které aktuálně čtou. Učitel může ve třídě zřídit třídní knihovničku či čtenářský koutek, který může se žáky pravidelně využívat k rozmanitým aktivitám. Švrčková (2011) dále uvádí například

předčítání učitele, čtení žáka nahlas či potichu, vyhledávání informací v textu, písemný kvíz, křížovku či test o tom, co bylo přečteno.

Ve školách se v souvislosti se čtením hovoří o **čtenářských denících**. Jedná se o záznamy žáka o přečtených knihách, které mohou být pojaty různými způsoby. Často se jedná o klasickou podobu zápisu ve formě názvu knihy, autora, ilustrátora, stručného obsahu knihy a obrázku. Dle mého názoru je tato podoba v současné době poměrně překonaná a učitel by měl uvažovat, jak tento tradiční záznam čtení zatraktivnit. Čtenářský deník by měl učitel vždy přizpůsobovat věku žáků, měl by do něj zahrnout zajímavé otázky či úkoly (Košek Bartošová, 2014). Deník také nemusí být v klasické papírové podobě, ale žáci jej mohou zpracovávat prostřednictvím moderních technologií, což pro ně může být výrazným motivačním faktorem (Šauerová, 2014). Žáci si mohou také tvořit společné záznamy o čtení ve třídě, čímž se mohou vzájemně inspirovat i motivovat ke čtení. Deníky by měly být využívány při dalších činnostech ve výuce i mimo ni, což se bohužel příliš často neděje (Najvarová, 2008). Výzkumy ukazují, že učitelé nevyužívají možností čtenářských deníků a pracují s nimi jednotvárně (Najvarová, 2008; Šauerová, 2014). Učitel by však měl vnímat, že čtenářské deníky mohou mít velký vliv na čtenářství žáků.

2.2 Význam školní knihovny v podpoře čtenářství žáků

V této podkapitole se budu zabývat školní knihovnou. Uvedu její bližší charakteristiku, ukotvení v legislativě a také vhodné prostorové podmínky a vybavení jako předpoklad správného fungování školní knihovny. Popíšu rovněž její možné využití pro podporu čtenářství žáků.

Školní knihovny mohou být velmi různorodé. V jednotlivých zemích se můžeme setkat s rozmanitými podobami, stejně tak i v rámci jedné země se od sebe mohou školní knihovny vzájemně lišit. Vznikají proto různá **vymezení školních knihoven**, které se však v jistých bodech shodují. V českém prostředí je školní knihovna podle Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školních knihoven na základních a středních školách (2023, s. 1) „*knihovnou pro žáky a pedagogické/nepedagogické pracovníky školy, jejímž hlavním posláním je informační a dokumentační zabezpečení vyučovacího procesu, informační výchova žáků školy, podpora studijních zájmů a rozvoj čtenářství.*“ Tato definice propojuje současnou legislativu vztahující se ke školní knihovně i poznatky o aktuálním stavu školních knihoven v České republice. Je zde nastiňováno poslání školní knihovny a její možná využitelnost jak žáky, tak i učiteli a dalšími pedagogickými a nepedagogickými pracovníky školy. IFLA School

Libraries Section Standing Committee (dále IFLA SLSSC) (2015, s. 16) pojímá školní knihovnu jako „*fyzický a digitální vzdělávací prostor školy, kde je čtení, bádání, výzkum, myšlení, představitost a kreativita zásadní pro cestu studentů k informacím a poznání a pro jejich osobní, sociální a kulturní růst.*“⁵ Toto vymezení pojímá školní knihovnu jako specifické prostředí, které podporuje celkový rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím rozmanitých aktivit.

Zmínila jsem **legislativu** vztahující se ke školní knihovně, kterou nyní rozvedu detailněji. V České republice prozatím neexistuje žádný zákon, který by funkci a činnost školní knihovny vytyčoval (Vaničková Makosová, 2022). Samotný pojem figuruje ve vyhlášce č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. Tato vyhláška školní knihovnu stručně definuje a řadí ji mezi školská účelová zařízení. Činnost těchto zařízení potom vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon (Čumplová et al., 2008), který ji však popisuje pouze na obecné rovině, podrobněji fungování školní knihovny zakotveno není. Za účelem metodické podpory vydalo MŠMT Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách, které ale není právně závazné. Školy mohou dále vycházet z obecně platných předpisů vztahujících se na oblast knihoven či z mezinárodních doporučení pro školní knihovny (Čumplová et al., 2008; Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského [NPMK], 2016b). Mezinárodně školní knihovny vymezuje Manifest UNESCO a IFLA o školních knihovnách a Směrnice IFLA pro školní knihovny.

Školní knihovna bývá popisována jako střed, centrum či srdce školy s velkým potenciálem (O'Connell, 2017). Je místem, které umožňuje žákům osvojovat si dovednosti potřebné pro jejich vzdělávání i pro jejich profesní a soukromý život (Doležalová, 2014). Význam školní knihovny pro praktický život zdůrazňuje i Manifest UNESCO a IFLA o školních knihovnách (UNESCO & IFLA, 2015): „*Školní knihovny poskytují informace a myšlenky, které jsou základem úspěšného fungování dnešní informační a znalostní společnosti. Školní knihovny vybavují studenty celoživotními dovednostmi učení a rozvíjejí představitost, která jim umožňuje žít jako zodpovědní občané.*“ I přes mnohé benefity, které může školní knihovna nabídnout, není její zřizování ve škole povinností a její činnost není podrobně vymezena

⁵ „*A school library is a school's physical and digital learning space where reading, inquiry, research, thinking, imagination, and creativity are central to students' information-to-knowledge journey and to their personal, social, and cultural growth*“ (IFLA SLSSC, 2015, s. 16).

(Čumplová et al., 2008). To je zřejmě hlavní příčinou, proč v České republice ještě stále můžeme najít školy, které školní knihovnu nemají, nebo ji mají, ale využívají ji velmi omezeně. Výzkum PIRLS z roku 2016 uvádí, že v České republice najdeme školní knihovnu přibližně ve třech čtvrtinách škol, avšak tyto knihovny nejsou žáky příliš navštěvovány (Janotová et al., 2017). Nízká návštěvnost i využívání školní knihovny podle Friedlanderové et al. (2018) často pramení z neinformovanosti dětí i rodičů o její existenci ve škole. Musím také konstatovat, že problematice školních knihoven není v tuzemsku věnováno příliš mnoho pozornosti. Existuje minimum publikací a studií, které by toto téma blíže zkoumaly.

Funkční školní knihovna má ve škole stěžejní postavení a plní zde řadu **funkcí**. Je informačním a mediálním centrem školy, jejímž prostřednictvím žáci i učitelé získávají potřebné informace. Žáci se tak zároveň učí pracovat s různými informačními zdroji v tištěné i elektronické podobě (Čumplová et al., 2008; IFLA SLSSC, 2015). Školní knihovna dále podporuje vzdělávací proces a napomáhá rozvoji gramotnosti žáků. Velkou mírou se podílí právě na podpoře čtenářské gramotnosti a čtenářství, kdy přispívá k utváření čtenářských návyků, podporuje čtení pro radost a vede žáky k využívání knihoven po celý život (Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školních knihoven na základních a středních školách, 2023). Důležitá je zde role školního knihovníka, který se orientuje v dětské literatuře, pravidelně sleduje knižní novinky a trendy, zná zájmy svých žáků a je jim tedy schopen doporučit atraktivní knihu (Loh et al., 2022). Knihovník aktivně spolupracuje s učiteli, reaguje na jejich podněty a potřeby a je jim nápomocen při výběru vhodných knih i při přípravě aktivit na podporu čtenářství (Čumplová et al., 2008; Michtalíková, 2019).

Školní knihovna může mít velmi pestrou **využitelnost**. Měla by být místem, „*kde si žák může přijít oddechnout, hrát si, přečíst pěknou knihu, ale například si i udělat domácí úkol*“ (Michtalíková, 2019, s. 65). Školní knihovna by měla zajišťovat nejen půjčování knih, ale měla by být využívána i jako prostor k výuce, k trávení volného času i k realizaci zajímavých akcí. Může se jednat například o autorská čtení, čtenářské dílny, vyprávění pohádek, bazary knih a časopisů, tvorbu vlastních knih, vydávání časopisu, ale také o literární kvízy a soutěže (Cenigová, 2014; IFLA, 2003; Michtalíková, 2019; NPMK, 2016a). Knihovna se může zapojit i do široké nabídky celostátních projektů, jako je například Noc s Andersenem, Týden knihoven či Březen – měsíc čtenářů (Zbudilová, 2020). Činnosti školní knihovny mohou zahrnovat krátkodobé aktivity i projekty dlouhodobějšího charakteru. Všechny akce by ale měly být pro žáky atraktivní, aby projevíli zájem se jich účastnit. Michtalíková (2019, s. 67) zmiňuje, že „*všechny by měly vést k tomu, že žáci budou do školní knihovny chodit*

rádi, budou knihy milovat a těšit se na další setkání ve školní knihovně.“ Aktivita školní knihovny tak mohou u žáků hravou formou utvářet jejich čtenářství a rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Aby však školní knihovna efektivně plnila svou funkci, musí *„poskytovat estetické a podnětné prostředí obsahující různé tištěné a digitální materiály a nabízet příležitosti pro širokou škálu aktivit od tichého čtení po skupinové diskuse a kreativní práci“*⁶ (IFLA SLSSC, 2015, s. 40). Základem pro fungování školní knihovny jsou tedy vhodné prostory, nábytek a další vybavení a samozřejmě kvalitní knihovní fond. Všechny tyto atributy ovlivňují to, jakým způsobem bude knihovna využívána a jak bude žáky i pedagogickými pracovníky navštěvována. *„Vytvoření atraktivního prostoru pro čtenáře je dobrým předpokladem k aktivizaci čtení“* (Budzáková, 2019, s. 87). Školní knihovna by tedy měla působit lákavě pro dětské čtenáře, aby se stala jejich oblíbeným místem.

Nutným předpokladem pro zřízení školní knihovny je zajištění **prostorů**, které budou schopny pojmout knihovní fond, nábytek, počítače, ale také prostory pro samostatné čtení, studium, skupinové práce či práce celé třídy (IFLA SLSSC, 2015). Prostor by však měl být dostatečně flexibilní, aby umožňoval uskutečnění rozmanitých aktivit či akcí (Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školních knihoven na základních a středních školách, 2023; IFLA SLSSC, 2015). Školní knihovna by měla být vybavena nábytkem, jako jsou stoly, židličky, regály s knihami, a měla by být vyzdobena nástěnkami, plakáty, knihami, časopisy či hračkami (Čumplová et al., 2008; IFLA, 2003; Michtalíková, 2019). Součástí by měly být také práce samotných žáků, například písemné práce, plakáty, výtvarná díla atd. (Čumplová et al., 2008). Ve školní knihovně by mělo být využíváno přehledné a přitažlivé značení v podobě nápisů či piktogramů pro jednoduchou orientaci v knihovním fondu i v celé knihovně (Čumplová et al., 2008; IFLA, 2003). Čumplová et al. (2008) rovněž doporučují, aby měla školní knihovna své vlastní logo, které by se objevovalo v jejích prostorách i v prostorách školy. V knihovně by dále měl být k dispozici počítač s přístupem na internet, který může žákům sloužit mimo jiné jako zdroj informací a také jako zprostředkovatel digitálních zdrojů, jako jsou elektronické knihy nebo časopisy (IFLA SLSSC, 2015). K počítači by měla být napojena tiskárna (Čumplová et al., 2008).

⁶ *„A school library should provide an aesthetic and stimulating environment containing a variety of print and digital materials and offer opportunities for a wide range of activities from quiet reading to group discussions and creative work“* (IFLA SLSSC, 2015, s. 40).

Základem dobře fungující školní knihovny je především kvalitní **knihovní fond**. Jak zmiňuje Čumplová et al. (2008), není důležité mít příliš mnoho knih, ale mělo by se jednat o dobře vybrané knihy, které jsou využitelné pro potřeby výuky i pro individuální četbu. Loh et al. (2022) však konstatují, že kvantita knih je stejně důležitá jako kvalita. Dostatek zdrojů a jejich atraktivita patřila mezi nejvíce povzbuzující faktory návštěvy školní knihovny u žáků ve výzkumu Atmodiwirjo et al. (2012). Dle mého názoru by školní knihovna měla obsahovat přiměřené množství knih a v případě potřeby by měla být schopna další knihy zajistit prostřednictvím meziknihovní výpůjčky, veřejné knihovny či elektronických zdrojů.

Školní knihovna by měla obsahovat pestré zdroje reprezentované jak naučnou či populárně-naučnou literaturou, tak beletrií (NPMK, 2016b). Knihy by měly odpovídat věkovým kategoriím žáků a mělo by se jednat o takové knihy, které žáky zajímají (Čumplová et al., 2008; Loh, et al., 2022). Měly by jít také o knihy různých žánrů. Naučná či populárně-naučná literatura by měla být volena s ohledem na příslušná učiva a měla by být reprezentována například encyklopediemi či časopisy (Čumplová et al., 2008; IFLA, 2003). Samozřejmě součástí jsou pohádky, romány, poezie, komiksy, bajky apod.

2.3 Vybrané aktivity školy a třídy podporující čtenářství žáků

V této podkapitole popíšu vybrané atributy prostředí školy a třídy, které podporují čtenářství žáků. Zmíním zde například rozmanité čtenářské akce pořádané školou, čtenářské koutky, třídní knihovničky, čtenářské kroužky a také se pozastavím u možností využití moderních technologií k podpoře čtenářství.

Škola by pro podporu čtenářství žáků měla realizovat rozmanité **akce**, které může pořádat ve spolupráci se školní či veřejnou knihovnou. Ze širokého spektra aktivit školy lze uvést například předčítání z knih, besedy o knihách, literární vycházky, exkurze do veřejných knihoven či knihkupectví. Dále se může jednat o autorská čtení a besedy se spisovateli či ilustrátory, které mohou být pro žáky velkým zážitkem i motivací k vlastní tvorbě (Cenigová, 2014; NPMK, 2016a; Zbudilová, 2020). Škola může vyhlašovat různé literární či čtenářské soutěže, které mohou být doprovázeny výtvarnými, hudebními nebo fotografickými aktivitami (NPMK, 2016a; Zbudilová, 2020). Může také pravidelně pořádat knižní veletrhy, bazary knih či časopisů, kde si mohou žáci vybranou literaturu zakoupit (Budzáková, 2019; NPMK, 2016a). Běžnou školní akcí bývají recitační soutěže, kdy žáci přednáší vybranou prózu či poezii (Budzáková, 2019; Michalíková, 2019). Dále mohou být realizována tuteurská čtení, kdy mladší žáci předčítají starším a starší mladším

(Čapková, 2023). Možnostem vrstevnické spolupráce při rozvoji čtenářské gramotnosti se detailně zabývá publikace Tomkové et al. (2012), která přináší velké množství zajímavých námětů. Mezi další akce mohou patřit i literární karnevaly, kdy se žáci převlékají do masek vybraných literárních hrdinů (Cenigová, 2014; NPMK, 2016a). V neposlední řadě mohou být organizována divadelní představení, hraní rolí či scénická čtení (Zbudilová, 2020), která mohou ztvárňovat samotní žáci, nebo mohou být žáci naopak v roli diváků. U této tematiky bych ráda zmínila zajímavý projekt Listování, v rámci kterého herci ztvárňují knihy prostřednictvím scénického čtení. Listování nabízí mimo jiné také představení pro žáky 1. stupně ZŠ, které si může škola objednat. Představení tohoto projektu jsem měla možnost osobně navštívit a domnívám se, že se jedná o atraktivní cestu, jak motivovat žáky ke čtení. Již jsem zmínila, že školní prostředí by mělo být pro podporu čtenářské gramotnosti žáků nasyčeno nejrůznějšími texty, které by měly být snadno přístupné. Knihy na dosah ruky mohou nejlépe zprostředkovávat **třídní knihovny** či **čtenářské koutky**, které mohou být umístěny ve třídách, na školních chodbách či na jiných místech ve škole. Jedná se o prostory vyhrazené pro čtení obsahující knihy nejrůznějších žánrů i obtížností, které by měly být vybírány dle čtenářských dovedností žáků, dle jejich potřeb a zájmů (Krüger, 2017). Může se jednat například o pohádky, romány, encyklopedie, časopisy apod. Prostory by měly na čtenáře působit příjemně a pro zajištění pohodlí by měly být vybaveny sedačkou, kobercem či polštáři (Krüger, 2017). Přítomnost čtenářských koutků a třídních knihoven ve školách sleduje i výzkum PIRLS, podle kterého v posledních letech jejich počet vzrostl. V současné době má tyto prostory ke čtení k dispozici 74 % žáků. Co se týče četnosti jejich využití, denně jsou využity 47 % žáků, týdně 29 % žáků, měsíčně 21 % žáků a nikdy je nevyužívají 3 % žáků (Janotová et al., 2017). Možnosti využití knihovniček a čtenářských koutků jsou velmi široké. Knihy mohou sloužit pro potřeby výuky i pro individuální čtení žáků ve volném čase o přestávkách či po vyučování, příhodnou cestou je také umožnit žákům půjčování knih domů. K využívání knihovniček a čtenářských koutků může učitel přispět představováním nových titulů, vystavováním zajímavých knih, využíváním knih ve výuce a také tím, že si knížky z knihovničky sám půjčuje (Věříšová et al., 2007). Knihovničky či čtenářské koutky mohou obsahovat i různé hry či pomůcky, které mohou být užívány učiteli i samotnými žáky. Zajímavými náměty jsou dle mého například Příběhy z kostek, Čtenářské kostky či hra Přines si svou knihu.

V rámci zájmových aktivit může škola zřídit **čtenářský kroužek**, který mohou žáci pravidelně navštěvovat. Tyto kroužky mohou mít různé podoby, avšak pro takové seskupení

ve školním prostředí se nejčastěji užívá označení čtenářský klub (Zbudilová, 2020). „Čtenářský klub má být odpolední aktivita, kde je čtení, knihy, čtenáři v centru veškerého dění“ (Poláková, 2017, s. 8). Setkání ve čtenářském klubu bývají obvykle realizována každý týden a probíhají za účelem podpory čtenářské gramotnosti žáků, budování jejich čtenářských postojů a návyků a utváření čtenářského společenství ve škole (Poláková et al., 2014; Zbudilová, 2020). Žáci tráví čas s knihou, plní připravené úkoly knihovníků či učitelů a rozvíjí své čtenářské dovednosti (Jačmeníková, 2014). Čtenářské kluby stojí na třech pilířích, tj. vyhrazený čas na samostatné čtení knihy dle vlastního výběru (tzv. dílna čtení), sdílení čtenářských zážitků a vzájemné doporučování knih a půjčování knih domů (Poláková et al., 2014; Zbudilová, 2020). Tuto činnost vnímám velmi pozitivně. Čtenářský klub nabízí žákům možnost, jak smysluplně trávit čas, poznat něco nového a rozvíjet svůj vztah ke čtení.

V současné době dochází k výraznému vývoji **moderních technologií**, což se odráží i na pojetí čtenářské gramotnosti. Na tento trend by měla reagovat také škola, která by měla pravidelně utvářet pro žáky příležitosti pro práci s technologiemi a elektronickými texty a příhodně tak podporovat jejich čtenářství. Podle Šauerové (2014) mohou digitální technologie učinit četbu pro dnešní generaci přístupnější a zajímavější. Bohužel výzkum PIRLS z roku 2021 konstatuje, že v ČR má v hodinách čtení přístup k digitálním zařízením pouze 29 % žáků, čímž se řadí pod průměr zemí EU (Janotová et al., 2023a). Dle mého názoru čtení elektronických textů, především textů na internetu, patří mezi každodenní aktivity žáků, proto je nutné vybavit je potřebnými dovednostmi, aby byli schopni porozumět informacím, pracovat s nimi a kriticky je zhodnotit. Ve školách bývají používány počítače, notebooky, tablety či mobilní telefony, kdy tato zařízení nejčastěji slouží pro vyhledávání informací, čtení elektronických textů či pro tvorbu projektu (Janotová et al., 2023a). Šauerová (2014) zmiňuje tvorbu deníku či digitální tvorbu příběhů jako další možnosti užití digitálních technologií pro podporu čtenářské gramotnosti.

Do moderních technologií lze jistě zařadit i **elektronické knihy** a **elektronické čtečky** či **audioknihy**, kterým bych se chtěla blíže věnovat. Tyto nové možnosti čtení knih jsou stále více populární a jistě se budou častěji objevovat i ve výuce. Zemanová (2020) poukazuje na to, že e-knihy a audioknihy je možné využít pro rozvoj čtenářské gramotnosti i pro motivaci dětí ke čtení. Každému vyhovuje něco jiného a pro mnohé žáky může být čtení e-knih nebo poslech mluveného slova mnohem lákavější než klasické knihy. Co se týče elektronických knih, dle výzkumu PIRLS (Janotová et al., 2017) téměř čtvrtina českých žáků četla alespoň jednu knihu v elektronické podobě. Zajímavé je také zjištění, že 36 % žáků

zatím žádnou e-knihu nečetlo, ale chtělo by to zkusit, což může být jistou pobídkou pro školy a učitele jim tuto zkušenost zprostředkovat. V českých školách má přístup k elektronickým knihám zatím jen 16 % žáků, čímž je ČR výrazně pod evropským průměrem (Janotová et al., 2017). Knihy v elektronické podobě lze číst na počítačích, mobilních telefonech či na elektronických čtečkách knih, které si může škola vypůjčit z veřejné knihovny, pokud je nemá sama k dispozici (Zbudilová, 2020). Audioknihy jsou rovněž poměrně na vzestupu. Ukazuje se, že nejsilnějšími posluchači jsou děti ve věku 6-8 let, poté s rostoucím věkem podíl posluchačů klesá (Friedlanderová et al., 2018). Autoři na základě výzkumu deklarují pozitivní vliv poslechu audioknih na rozvoj čtenářské pregramotnosti i počátečních čtenářských dovedností. Knihy v elektronické podobě i audioknihy by tedy dle mého názoru měly mít ve škole své místo. Učitelé by je měli využívat přímo ve výuce, doporučovat je žákům a škola by měla zajistit přístup žáků k těmto alternativním formám čtení.

2.4 Celostátní projekty na podporu čtenářské gramotnosti

V této podkapitole uvedu projekty na podporu čtenářské gramotnosti pořádané v rámci celé České republiky. Zahrnu zde takové, které je možné realizovat v prostředí základní školy. Ze spektra rozmanitých akcí bych ráda přiblížila Noc s Andersenem, Celé Česko čte dětem, Už jsem čtenář – kniha pro prvňáčka, Čtení pomáhá a další.

Noc s Andersenem je akce, která je zaměřená na podporu dětského čtenářství a koná se každoročně na oslavu Mezinárodního dne dětské knihy u příležitosti výročí narození Hanse Christiana Andersena na přelomu března a dubna (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR [SKIP ČR], 2018). Děti nocují v knihovnách, domech dětí, nemocnicích, divadlech, ale také ve školách (SKIP ČR, 2018). Pro děti je v rámci tohoto nocování připraven bohatý program, který může zahrnovat čtení pohádek, literární nebo také společenské hry, soutěže, divadelní představení, taneční, tvořivé či výtvarné aktivity, návštěvy literární postav atd. (Budzáková, 2019; Michalíková, 2019; SKIP, 2018).

Celé Česko čte dětem je kampaň na podporu čtenářské gramotnosti, jejímž základem je společné čtení dětí a rodičů. Cílem je prostřednictvím vzájemného předčítání budovat pevné vztahy v rodině a tím rozvíjet paměť, představivost a myšlení dětí (Celé Česko čte dětem, 2024). Tento projekt pravidelně pořádá mnohé akce, například Týden čtení dětem v ČR, do které se mohou školy zapojit a mohou žákům zorganizovat program zaměřený na čtení a knihy (Celé Česko čte dětem, 2024).

Projekt **Už jsem čtenář – kniha pro prvňáčka** je určen pro žáky 1. ročníku a jeho cílem je podporovat žáky v četbě už od počátků školní docházky. Žáci se svými učiteli dochází v průběhu školního roku do knihovny, kde jsou pro ně připravovány různorodé akce. V rámci nich se žáci seznamují s prostory a službami knihovny, poznávají zajímavé knihy, knižní hrdiny, spisovatele, ilustrátory apod. Žáci jsou tak vedeni k návštěvě knihovny i ve svém volném čase a zároveň také rozvíjí své čtenářské dovednosti. V závěru projektu jsou žáci za svou práci odměněni knihou, která byla vydána výhradně pro ně, jakožto účastníky tohoto projektu (SKIP ČR, 2018).

S projektem **Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka** mám vlastní zkušenost, kterou bych ráda uvedla. Měla jsem možnost zúčastnit se zakončení tohoto projektu u jedné třídy prvňáčků a musím říct, že se jedná o velmi pěkný počín. Událost byla pojata ve slavnostním duchu, žáci byli pasováni na čtenáře a dostali medaili a knihu. Závěr setkání byl také věnován samostatnému čtení vybraných knih. Domnívám se, že projekt byl pro žáky velmi přínosný a motivující a plnil své stanovené cíle.

Čtení pomáhá je projekt na podporu čtenářství, v rámci kterého mají žáci možnost přispět na dobročinné účely (Hejsek, 2015). Princip projektu spočívá v tom, že za každou přečtenou knihu ze seznamu zveřejněného na webových stránkách projektu a úspěšně vyplněný kontrolní test získávají žáci kredit ve výši 50 Kč, který mohou věnovat na některou z nabízených charit (**Čtení pomáhá**, 2015). S touto akcí jsem se sama setkala již na základní škole a byla pro mě velmi povzbuzující, jelikož jsem mohla spojit příjemné s užitečným, tedy číst a zároveň i udělat nějaký dobrý skutek.

Lovci perel je celoroční čtenářský projekt, který má za cíl motivovat žáky ke čtení a podpořit u nich čtení s porozuměním a práci s informacemi (SKIP ČR, 2018). Žáci čtou vybrané knižní tituly a po přečtení odpovídají na otázky zaměřené na jejich obsah (Lovci perel, 2024). Za přečtené knihy a správně zodpovězené otázky získávají perly, ze kterých tvoří náhrdelník (Lovci perel, 2024).

Velmi zajímavým nápadem je rovněž československý projekt **Záložka do knihy spojuje školy**. Cílem tohoto projektu je podpořit vztah žáků ke čtení a ke knihám a zároveň navázat vzájemnou spolupráci mezi národy, blíže poznat kulturu, literaturu, historii a jazyk svého blízkého souseda. Projekt je určen pro žáky základní škol a osmiletých gymnázií a je pořádán každoročně v říjnu při příležitosti Mezinárodního měsíce školních knihoven. Žáci vyrábějí záložky na vyhlášené téma a poté si je vzájemně vyměňují. Tato činnost bývá doplněna

dalším doprovodným programem, například besedami, čtením knih, dramatizacemi, soutěžemi atd. (Cenigová, 2019).

3 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Než přejdu k představení výzkumu, ráda bych krátce zrekapitulovala obsah teoretické části, na níž je celá praktická část vystavěna. Teoretická část byla členěna na dvě hlavní kapitoly a několik podkapitol, jejichž cílem bylo objasnit základní pojmy a shrnout současné poznatky k problematice čtenářské gramotnosti a čtenářství ve vztahu k primárnímu vzdělávání.

Úvodní kapitola pojednávala o čtenářské gramotnosti, která v sobě zahrnuje jistý komplex schopností a dovedností, které umožňují jedinci pracovat s texty různých podob a využívat je v rozličných životních situacích. Jelikož se s texty setkáváme každodenně, význam čtenářské gramotnosti je opravdu široký. Dotýká se nejen vzdělávání, ale zasahuje do všech oblastí života člověka (Doležalová, 2014). Na utváření čtenářské gramotnosti se podílí celá řada faktorů, v nichž figuruje také škola, jejíž působení je spojováno zejména s výukou.

Ke čtenářské gramotnosti se úzce váže několik pojmů, mezi které patří například čtení, četba, čtenářství, čtenářské strategie a čtenářské dovednosti. Jelikož se jednalo o ústřední termíny, se kterými jsem v teoretické i praktické části pracovala, považovala jsem za důležité je vysvětlit. Vzhledem k tématu práce bych vyzdvihla právě čtenářství, které bývá chápáno jako vztah ke čtení a projevuje se zájmem o knihy či zálibou v četbě (Doležalová, 2014; Havlínová, 2019).

Přestože podpora čtenářské gramotnosti by měla být stěžejním cílem primárního vzdělávání, tento pojem není v RVP ZV přímo zakotven a nejsou zde nastíněny ani postupy, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet. Čtenářská gramotnost však dokumentem prostupuje, lze ji identifikovat v klíčových kompetencích či v očekávaných výstupech a učivech vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a také v některých dalších.

Aktuálně na čtenářskou gramotnost cílí velké množství výzkumů včetně těch mezinárodních, které reprezentují PIRLS a PISA. Některé se soustředí i na čtenářství a jeho možnou podporu, protože i tento aspekt může ovlivňovat čtenářské dovednosti a celkovou úroveň čtenářské gramotnosti žáků.

Druhá kapitola se zabývala čtenářsky podnětným prostředím na základní škole, které lze charakterizovat jako prostředí obsahující nejrůznější texty a podporující čtenářské aktivity žáků. Váže se jak k prostorům školy i třídy, tak k samotné výuce, k učiteli či k vedení školy. V práci jsem se detailněji zaměřila právě na učitele, jenž by měl disponovat příhodnými kompetencemi a měl by znát a být schopen aplikovat adekvátní výukové metody

a organizační formy k podpoře čtenářské gramotnosti. Dále jsem se věnovala školní knihovně, která při správném fungování může výrazně působit na čtenářství žáků. Může se podílet na utváření vztahu žáků ke čtení, přispívat k utváření čtenářských návyků a vést žáky k využívání knihoven po celý život (Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školních knihoven na základních a středních školách, 2023). Hovořila jsem také o třídních knihovnách a čtenářských koutcích, o čtenářských kroužcích, o moderních technologiích ve vztahu k podpoře čtenářství a v neposlední řadě i o čtenářských akcích a projektech. Zmíněné aspekty tvoří rovněž důležitou složku čtenářsky podnětného prostředí ve škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole představím metodologii výzkumu, v rámci které formuluji výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky, charakterizuji metodu sběru dat i participanty výzkumu, popíšu postup sběru dat i analýzu a interpretaci. Vzhledem k výzkumnému cíli a k výzkumným otázkám jsem zvolila kvalitativní design výzkumu, který je definován jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů“ (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 17). Cílem kvalitativního výzkumu je tedy „rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 17). Tento typ výzkumu mi tedy umožnil setkat se s učiteli tváří v tvář, lépe poznat jejich charakteristiky i jejich pohled na daný výzkumný problém.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem jsou možnosti podpory čtenářství žáků učitelem na 1. stupni ZŠ.

4.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je **zjistit, jak učitelé podporují čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ**. Z tohoto cíle vychází hlavní výzkumná otázka, na niž dále navazují tři dílčí, které zní následovně:

- Jak učitelé ve výuce přistupují k práci s texty?
- Jaký význam učitelé přikládají podpoře čtenářství žáků?
- Jakým způsobem učitelé využívají školní knihovnu?

Práce s textem byla do výzkumných otázek zahrnuta proto, že se jedná o základní výukovou metodu, v rámci které se žáci s texty setkávají a rozvíjí tak čtenářskou gramotnost. Přístup učitelů k této metodě tak může být důležitým ukazatelem podpory čtenářství žáků ve výuce. Dále mě zajímalo, jaký význam učitelé přikládají podpoře čtenářství, protože právě jejich pohled na danou problematiku se může výrazně odrážet na tom, jak podporu v praxi pojmají. V poslední výzkumné otázce jsem se zaměřila na školní knihovnu, jelikož právě ona je dle mého klíčovým prvkem podpory čtenářství ve škole. Zároveň školní knihovny stojí poměrně v ústraní současného bádání a nebyla jim doposud věnována patřičná pozornost.

4.3 Metoda sběru dat

Pro výzkum jsem zvolila metodu rozhovoru, což je podle Švaříčka a Šed'ové (2014) nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu. Ferjenčík (2010, s. 171) pojímá rozhovor jako „*zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.*“ Je přímou sociální interakcí, do které výzkumník aktivně vstupuje a ovlivňuje tak množství a charakter informací, které mu participant sdělí (Ferjenčík, 2010). Cílem rozhovoru je „*zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě*“ (Gavora, 2010, s. 201). Co se týče konkrétního typu rozhovoru, vybrala jsem si rozhovor polostrukturovaný, který je typický tím, že „*vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 160). Výzkumník má tedy připravený jistý scénář rozhovoru, ale může se dále doptávat. Pro rozhovor jsem si formulovala několik široce orientovaných otázek, kterými jsem se v průběhu řídila. Tázala jsem se například na následující otázky:

- *Jak motivujete žáky ke čtení knih?*
- *Jak podporuje vaše škola čtenářství žáků?*
- *Proč je podle vás důležité podporovat žáky ve čtení?*

Dále jsem však také reagovala na podněty participantů a kladla doplňující otázky. Celkem jsem realizovala deset rozhovorů s učiteli 1. stupně ZŠ, jejichž tématem byla podpora čtenářství žáků. Zaměřila jsem se na to, jak učitelé pohlíží na čtenářství, jaký význam čtenářství přikládají, jak podporuje čtenářství žáků škola, ve které učitelé působí, i to, jak jej podporují oni samotní.

4.4 Charakteristika participantů výzkumu

Výzkumný vzorek zahrnoval deset učitelů 1. stupně ZŠ ze Zlínského kraje. Jednalo se o ženy v délce praxe od 13 do 28 let. Kritériem výběru participantů byl alespoň rok pedagogické praxe učitele a školní knihovna v místě působení učitele. První zmíněné kritérium jsem stanovila z toho důvodu, aby učitelé měli jisté profesní zkušenosti v oblasti podpory čtenářství žáků. Kritérium školní knihovny jsem zvolila proto, že právě školní knihovna je dle mého názoru základním prvkem podnětného prostředí k podpoře čtenářství ve škole. Školní knihovna zároveň figurovala v jedné z výzkumných otázek, chtěla jsem tím tedy zajistit to, že z rozhovorů získám potřebná data k mému zodpovězení.

Participanty jsem si pro přehlednost a pro zachování anonymity označila jako Učitelka 1-Učitelka 10 (U1-U10). Jednotlivé participanty bych ráda krátce představila.

Učitelka 1 je vášnivým čtenářem, pravidelně navštěvuje knihovnu. Aktuálně vyučuje žáky 2. ročníku na městské základní škole. Její délka praxe je 22 let. Čtení vyučuje ráda, baví ji pracovat s texty, vymýšlet pro žáky zajímavé úkoly a činnosti. Podporu čtenářství žáků mladšího školního věku považuje za velmi důležitou.

Učitelka 2 čte příležitostně, nejčastěji za účelem odpočinku. Nyní vyučuje na vesnické plně organizované škole žáky 1. ročníku. Profesi učitelky vykonává 15 let. K výuce čtení má paní učitelka pozitivní vztah, ráda uvažuje nad tím, jak ji žákům zpestřit. Na čtení vnímá mnohé přínosy, snaží se proto žáky v této oblasti podporovat a vytvářet jim příležitosti, aby poznali, že čtení může být příjemně strávený čas.

Pro **Učitelku 3** je četba jejím velkým koníčkem, sama sebe popisuje jako knihomola. V současné době vyučuje žáky 5. ročníku na městské základní škole. Svě profesi se věnuje 20 let. Výuku čtení má velmi ráda a přisuzuje jí velký význam. Knihy podle ní obsahují moudra, které jsou žákům prostřednictvím příběhů předávány. Žáci se tak čtením mohou mnohé naučit.

Učitelka 4 čte občasně, někdy dává raději přednost jiným aktivitám. Nyní vyučuje žáky 1. ročníku na městské základní škole. Délka její pedagogické praxe činí 25 let. Na 1. stupni ZŠ má ráda všechny předměty včetně českého jazyka. Ráda propojuje čtení s dalšími vyučovacími předměty.

Učitelka 5 měla ke čtení v dětství odpor a až v dospělosti se jí k němu podařilo najít cestu. Přesto však čte málokdy a pouze krátce. Paní učitelka se přiklání k alternativnímu pojetí vzdělávání, podporuje smysluplné učení. Aktuálně působí na základní škole městského typu, kde je třídní učitelkou 1. ročníku. Profesi učitelky zastává 18 let. Čtení vyučuje ráda, zdůrazňuje jeho důležitost pro vzdělávání žáků i pro jejich praktický život.

Učitelka 6 není aktivním čtenářem, avšak občas si na čtení ráda udělá čas. V současné době vyučuje žáky 2. ročníku na městské základní škole. Svě profesi se věnuje 24 let. Baví ji pracovat s dětskými knížkami a představovat je žákům. Výuku čtení často propojuje s dalšími školními předměty.

Učitelka 7 čte ve svém volném čase velmi ráda, často si pořizuje nové knihy ke čtení. V současnosti působí na základní škole v menším městě, kde je třídní učitelkou 4. třídy. Délka její pedagogické praxe je 23 let. K výuce čtení se staví pozitivně. Snaží se žákům

ukázat, že čtení může být příjemnou a smysluplnou aktivitou k trávení volného času, která přináší uvolnění a odpoutání se od myšlenek.

Učitelka 8 si postupně hledala cestu ke čtení. Vždy měla spoustu koníčků, které čtení stavily do ústraní. Dnes po knize ráda sáhne, vnímá ji jako zdroj odpočinku. Paní učitelka vykonává své povolání 28 let. Aktuálně vyučuje žáky 4. ročníku na základní škole na vesnici. Paní učitelka je všestranně zaměřená, vždy jí byly blízké všechny vyučovací předměty na 1. stupni ZŠ. Na čtení ji baví různorodé možnosti práce s texty, ráda zařazuje i rozmanité soutěže. V čase mimo vyučování vede pro žáky čtenářský klub.

Učitelka 9 má čtení v oblibě, avšak ne vždy jí na něj zbyde dostatek času. Podporu čtenářství mladší generace však považuje za nutnost a vidí v ní velký smysl. Sama se své profesi věnuje 22 let. Nyní bychom mohli paní učitelku najít na plně organizované základní škole, kde vyučuje žáky 4. ročníku. Výuka čtení paní učitelku baví, protože, pokud je dobře pojatá, může plnit své cíle a přinést ovoce.

Učitelka 10 má ke čtení kladný vztah, jedná se o její oblíbenou volnočasovou aktivitu. V současné době vyučuje žáky 2. ročníku na vesnické plně organizované škole. Délka její pedagogické praxe je 13 let. Ve čtení paní učitelka vnímá velký význam, ráda žáky v této oblasti rozvíjí a posunuje kupředu. Ve výuce často podporuje mezipředmětové vztahy a ráda zařazuje čtenářské dílny.

4.5 Popis postupu sběru dat

Sběr dat probíhal od prosince 2023 do února 2024. Učitele jsem oslovovala osobně, nebo prostřednictvím e-mailové komunikace. Každý participant byl před zahájením výzkumu srozuměn s charakteristikami výzkumu a se svými právy prostřednictvím informovaného souhlasu (Příloha P I).

Rozhovory vždy probíhaly ve škole, ve které učitel působil, často i ve třídě, ve které vyučoval. Měla jsem tedy možnost sledovat některé aspekty čtenářsky podnětného prostředí třídy i samotné školy, o kterých učitel mluvil. Občas se naskytla i možnost nahlédnout do prostorů školní knihovny. Tyto zkušenosti mi umožnily si názorně představit to, o čem učitelé skutečně hovoří, a mohla jsem jim tak lépe porozumět.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon v mobilním telefonu. Lišily se délkou trvání, trvaly v časovém rozhraní od 22 minut do 72 minut. V úvodu rozhovoru jsem vždy participanty

opětovně seznámila s charakteristikami výzkumu, ujistila je o jejich anonymitě a požádala o souhlas k participaci na výzkumu a také o souhlas rozhovor nahrávat.

4.6 Analýza a interpretace dat

Získaná data jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování. Využila jsem metodu „papír a tužka“, s daty jsem tedy pracovala v tišžené podobě. Transkripty rozhovorů jsem opakovaně pročítala a s oporou o výzkumné otázky jsem postupně vybraným jednotkám přidělovala kódy, které jsem následně na základě podobnosti či vnitřní souvislosti seskupovala k sobě a vytvořila tak kategorie (Švaříček & Šed'ová, 2014). Jednotlivé kategorie nesly označující název pro skupinu kódů, která je určitým způsobem vystihovala. Kategorie naznačují, jak učitelé podporují čtenářství žáků a jak celkově k tomuto fenoménu přistupují.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole představím výsledky výzkumu, které jsem pomocí rozhovorů s učiteli získala. Analýzou mi vzniklo celkem šest kategorií, které bych ráda přiblížila. **Význam motivace pohledem učitele** prezentuje náhledy učitelek na význam podpory čtenářství žáků. Jedná se o kategorii zastřešující, jelikož se může odrážet v tom, jak učitelky tuto podporu v praxi pojmají. Kategorie **Péče o začínající čtenáře** se váže k utváření prvotních čtenářských návyků a vztahu ke čtení u žáků na počátku školní docházky. Kategorií **Není text jako text** jsem upozornila na důležitost výběru vhodného textu do výuky, který by podle učitelek měl splňovat jistá kritéria. **Cesta žáka ke knize** je jakousi metaforou pro to žákům skutečně usnadnit cestu k literatuře ať už ukázkou zajímavého titulu či představením knižních zdrojů. Kategorie **Aktivní práce žáka s textem** se týká přístupu učitelek k práci s textem ve výuce, v rámci které by neměla být opomíjena aktivita a tvořivost žáků. V kategorii **Mimoškolní četba s ne/chutí** jsem poukázala na ne vždy kladně přijímané požadavky učitelek na mimoškolní četbu ze strany žáků. V Tabulce 3 uvádím zmíněné kategorie společně s ukázkami kódů, které se k jednotlivým kategoriím vztahovaly.

Tabulka 3 Kategorie a příklady kódů

Kategorie	Příklady kódů
Význam motivace pohledem učitele	<i>čtení pro rozvoj představitosti, podpora porozumění textu v dalších předmětech, důraz na relaxační rovinu čtení, cílem čtení je vyjadřování, čtenáři mají „načteno“</i>
Péče o začínající čtenáře	<i>čtenářský dril v 1. třídě, podpora čtení s porozuměním od prvopočátků, pozitivní hodnocení k nastartování sebevědomí, snaha o udržení pozornosti, symbolická akce pasování</i>
Není text jako text	<i>výběr textu dle zájmů žáků, volba přiměřené obtížnosti textu, kapitoly, čítanky pro několik generací, význam ilustrací</i>
Cesta žáka ke knize	<i>prezentace přečtených knih, třídní knihovna pro volné chvíle, úkoly v knihovně, nabídka tematických knih, školní knihovna jako zásobárna knih</i>

Aktivní práce žáka s textem	<i>vyhledávání informací v encyklopedii, tvorba zápisu z učebnice, dramatizace textu, propojení čtení se psaním, gradace náročnosti úloh</i>
Mimoškolní četba s ne/chutí	<i>kniha za stanovený čas, tradiční zápis o knize, volný výběr knih dle zájmů žáků, gradace rozsahu zápisu o knize, zápisy děti nebaví, ale musí</i>

Zdroj: Vlastní výzkum

Následující podkapitoly postupně nabídnou detailní pohled na interpretaci jednotlivých kategorií.

5.1 Význam motivace pohledem učitele

Všichni jsme jistě obeznámeni s tím, že čtení knih je pro člověka velmi významné a přináší mu řadu benefitů. Jaké přínosy učitelky spatřují ve čtení, které je nabádají k podpoře čtenářství žáků, osvětlí následující kategorie.

Čtení má podle učitelek velký vliv na **rozvoj poznávacích funkcí**, jako je například představivost, vnímání a paměť. Úroveň rozvoje těchto procesů se odráží nejen ve vzdělávání žáka, ale i v jeho běžném životě. Učitelky toto považují za všeobecně známý fakt. U9: „...cvičí si mozek, paměť, představivost.“ U2: „Podle mě si samozřejmě všechno líp pamatují, mají lepší paměť, mají lepší představivost.“ U4 staví do popředí právě rozvoj představivosti: „Něco jiného je film, když se podíváte a je to dané, pes je modrý a hotovo. Ale když čtete, tak si můžete cokoliv představit.“ U4 uvedla srovnání četby se sledováním filmů, které bývá u žáků mnohdy lákavější. To však nemá takový dosah jako četba. Podobné srovnání přináší i U7: „My jsme prožívali všechno v těch knihách ty příběhy, že. Oni prožívají v hrách asi dneska nebo v tom virtuálním světě ty příběhy, ale pořád si myslím, že toto je to nejdůležitější. To je ta obrazotvornost, to je rozvíjení představivosti...“ Právě filmy, hry a další aktivity v současné době často upozaďují četbu knih, což se shoduje například s názorem Vykoukalové a Wildové (2013) či Gejgušové (2015). Avšak z důvodů, které učitelky uvádějí, je třeba četbu knih zachovat a není možné ji ničím nahradit.

Učitelky velmi často zmiňovaly výrazný dopad čtení na **komunikační dovednosti žáků**. Ve velké míře se podle nich čtení knih projevuje na slovní zásobě žáků už v předškolním věku či na počátku školní docházky. Časté kontakty s texty napomáhají žákům porozumět

významům slov a lépe tak chápat různá sdělení. U1: „...a tady téma knížkama, si myslím, že hrozně prostě pochopí význam slov, takže prostě já se snažím je k tomu vést.“

Slovní zásoba souvisí i s celkovými vyjadřovacími schopnostmi žáka. Učitelky zdůrazňovaly, že žáci, kteří čtou, se dokážou mnohem lépe vyjadřovat, mají širší slovní zásobu, vědí, jaké jazykové prostředky využít v konkrétních komunikačních situacích. Podle U2 mají v této oblasti výhodu ty děti, které měly v předškolním věku zajištěnou kvalitní čtenářskou přípravu v rodině a v mateřské škole. U2: „...ty děti se dobře vyjadřují, nemají problém nějakým způsobem zformulovat svoji myšlenku a mají větší slovní zásobu, dokážou pěkně utvořit větu, dokážou už tak kvalitně prostě odpovídat dospělému, dokáží se dobře prostě vyjadřovat.“ Zmíněné benefity podle učitelek platí jak pro mladší žáky, tak pro žáky ve vyšších ročnících. Žáci se čtením kvalitní literatury postupně zdokonalují v rétorice, jejich mluvní projev je tak bohatší. Stejně tak se podle učitelek zlepšuje i jejich psaný projev. U3: „A jasně vidíte ty, kteří mají tu slovní zásobu, ti už tam mají i přímou řeč, protože ví, že to je to, co to ozvláštní. Ti, kteří čtou, dokážou tam přidat ještě zápletku, která tam ani nebyla zadána, že tam musí být.“ Žáci tedy mnohem snadněji tvoří souvětí, přímou řeč, volí příhodná slova do textu.

Podle učitelek hraje četba roli i v oblasti jazykové výchovy, kdy si žáci osvojují rozmanitá učiva. Zejména hovoří o jejím vlivu na **pravopis a gramatiku**. U6: „Ty pravopisné jevy, jo, ať už jsou to fakt ty i/y, ale i čárky, že jo, mezi větami.“ Žáci čtenáři se tedy lépe orientují v různých jazykových problematikách, přirozeněji píšou čárky ve větách, doplňují správné i/y ve slovech. U9: „Děti, co jsou čtenáři, co hodně čtou, tak potom mají lepší výsledky i v gramatice, protože jsou v tom... jak kdyby kolikrát neví, nedokáží to zdůvodnit, ale, ale mají to nakoukané...“ U9 použila výstižná slovní spojení „mají to nakoukáno“ a „mají to načteno“, se kterými se můžeme v běžné řeči často setkat a velmi dobře pojmenovávají právě tuto neuvědomovanou znalost, kterou žáci četbou získávají a která je tak pro ně následně velkou výhodou.

Učitelky se shodly v tom, že podpora čtenářství je žádoucí z toho důvodu, že **čtení s porozuměním** žáci nepochybně potřebují pro další vzdělávání. Bez porozumění čtenému textu v dalších předmětech, jako je matematika, vlastivěda či přírodověda, se žáci prostě neobejdou. Je třeba zmínit, že učitelky zde nehovoří pouze v kontextu primárního vzdělávání, ale celoživotního vzdělávání. U6: „Už jako přečti si slovní úkol, musíš mu porozumět, abys věděl, i jak ho vypočítat. Pak už je na tom navalené všechno, všechny vlastivědy, dějepisy, přírodopisy. Pokud si nebudou schopni přečíst a rozumět tomu, tak je

to špatně.“ Tento pohled učitelek koresponduje s postavením čtenářské gramotnosti vůči ostatním gramotnostem podle Najvarové (2008), které jsem popsala v úvodní části práce. Jsem si vědoma, že čtení s porozuměním je užší pojem než samotná čtenářská gramotnost, ale je její součástí, a proto je zde možné vnímat jistou souvislost. Porozumění zadání úlohy, textu v učebnici, zápisu v sešitě je základem pro to, aby byl žák schopen vůbec dále postupovat, poradit si s daným úkolem, vyřešit jej. U10: „...a hlavně čtení s porozuměním viz matematika, slovní úloha. Pokud nepochopím, o čem čtu, tak nemůžu jako ani logicky přemýšlet a postupovat dál.“ Dovednost porozumět čtenému textu se tak může výrazně projevit i na hodnocení žáka v různých předmětech a následně i na jeho motivaci učit se. U5: „...to čtení se propisuje prostě do každého předmětu, jo. To je... v matice jsou to slovní úlohy, když to nepochopím, neudělám příklad, tak ho nevypočítám a nedostanu jedničku. V přírodovědě to samé...“ Čtení s porozuměním je důležité i při domácí přípravě žáků. Pokud žáci porozumí textu, který se učí, velmi jim to usnadní práci. U2: „Potom celkově lépe chápou jakékoli texty, kde se učí ty větší děti už z učebnic a tak.“ Učitelky se vyjadřovaly nejen ve vztahu ke školnímu prostředí, ale i k běžnému každodennímu životu. Žák potřebuje čtení neustále a bude jej potřebovat i v budoucnu, proto je třeba si k němu vytvořit pozitivní vztah. U5: „Takže to čtení je strašně důležité jako naučit se a mít k němu lásku, protože ho vlastně člověk potřebuje celý život.“ Je proto dobré žákům tento praktický dosah čtení ukázat a v tomto duchu ve třídě pracovat.

Čtení je samozřejmě prostředkem pro získávání informací. Informace žáky obklopují na každém kroku a je potřeba, aby se v nich byli schopni orientovat. Podle učitelek je důležité nejen podporovat porozumění čtenému textu, ale i **dovednost informace kriticky zhodnotit**. U5: „...já vlastně bych chtěla děcka naučit to, že když si něco přečtu, (...) tak dovést je vlastně k tomu, že si přečtu něco a přemýšlím, jestli je to pro mě důležité nebo ne a jestli tomu věřím nebo ne, abych já měla vlastně svůj vlastní úsudek nebo svůj vlastní názor, aby to nebylo tak, že si myslím, že všechno, co přečtu, tak je prostě pravda. To taky není tak, jo.“ Získáním informace to tedy nekončí. Žáci by se měli postupně přes čtení příběhů učit pracovat s informacemi, rozpoznávat jejich důležitost i pravdivost a utvářet si na ně svůj náhled.

Podle učitelek mohou žáci také prostřednictvím příběhů **rozvíjet své mravní jednání**. Knihy žákům přibližují různorodé lidské vlastnosti, způsoby jednání, často v sobě obsahují nějaké poučení. Jak zmiňuje U1, „...třeba tady těm malým dětem je to úplně tak v těch knížkách hodně ukázané, co je dobro a co je zlo, že tam ještě nemají, se kde splést tady

v *tomhle*. “Hrdinové knih se dostávají do různorodých situací, ve kterých se mohou ocitnout i samotní žáci. Mohou tak být pro žáky oporou v každodenním životě. U1: „...*aby se s někým třeba ztotožnily a věděly, jak třeba v nějakých situacích jednat.*“

V neposlední řadě učitelky zdůrazňovaly **relaxační rovinu knih**. U3: „*Úplné oproštění se od starostí, jo, je to úplně jiný svět.*“ S tímto i z vlastní zkušenosti souhlasím. Kniha může sloužit jako jakýsi prostředek duševní hygieny, může žákovi napomoci uvolnit se, odpočinout si od povinností, od případných obav či negativních myšlenek.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé přisuzují čtení velký význam a jeho odraz sledují v mnohých oblastech. Konkrétně se podle učitelů četba projevuje na kvalitě mluveného i psaného projevu žáků, na jejich poznávacích funkcích, na dovednosti čtení s porozuměním. Četba také může rozvíjet mravní jednání žáků a může přispívat k podpoře jejich duševního zdraví. Je dobré, že učitelky neopomínaly ani nutnost orientace v informacích, což je v nynějším světě opravdu žádoucí dovednost. Učitelky hovořily o těchto přínosech především v kontextu blízké budoucnosti žáků, protože ta je právě aktuální. Výrazně četba ovlivňuje vzdělávání žáků. Žáci, kteří čtou, mají tento proces velmi usnadněn, jsou v něm často i úspěšnější, což koresponduje s výsledky výzkumu PIRLS z roku 2016 (Janotová et al., 2017). Četba se však podle slov učitelek neodráží pouze na kognitivní stránce osobnosti žáka, ale také kupříkladu na té mravní, sociální či emocionální. Žáci mohou lépe utvářet vztahy s druhými, začlenit se do společnosti, být přijímáni. Je patrné, že tyto benefity čtení se významně prolnou do celého života žáků. Učitelky si tento fakt uvědomují, mnohé z nich tuto skutečnost zmiňovaly. Čtení bude provázet žáky neustále v osobním životě, v zaměstnání i ve společnosti, je tedy důležité v něm žáky podporovat už v brzkém věku a v této podpoře neustávat.

Domnívám se, že učitelky jsou seznámeny s přínosy čtení pro žáky. Uvedly značnou řadu výhod, které čtení přináší. Mají tak jistě mnoho důvodů, proč čtenářství žáků v praxi podporovat. Otázkou však zůstává, zda se tak děje, případně jakým způsobem. Můžu ale konstatovat to, že učitelky chápou význam podpory čtenářství, orientují se v této problematice a nepodceňují ji.

5.2 Péče o začínající čtenáře

Již z názvu kategorie vyplývá, že se budu zaměřovat na to, jak učitelé podporují začínající čtenáře a jak přistupují k výuce prvopočátečního čtení. Tyto aspekty se mohou odrážet na vztahu žáků ke čtení v budoucnu.

Rozhovory nastínily, že **výuka prvopočátečního čtení** může ovlivňovat čtenářství žáků. V prvním ročníku je prioritou učitelk především naučit žáky kvalitně číst, což s sebou nese nutnost pravidelného a pro některé žáky velmi náročného tréninku. Je zde jisté riziko, že už touto zkušeností se jim čtení vzdálí. U4: „...*někdy prostě jako ten dril čtenářský je tam trošku důležitý, no ten začátek. Já nevím, MA ME MO, LA LE LO a furt, víš, tak jako dokola. A skládáš a přepisuješ to a tak.*“ Některým žákům může tato cesta vyhovovat, některé žáky však může od čtení odradit čtenářský dril a stereotyp při samotném nácviku čtení. Pro někoho může být demotivující přílišná jednoduchost, nebo naopak náročnost aktivit. Některé učitelky se naopak snaží dril odstranit využíváním alternativních metod výuky. U5: „*A takže teďka ve škole učím metodu SFUMATO a líbí se mně na tom to, že tam to není ten dril toho čtení jako v té analyticko-syntetické, protože každé to písmenko si tam projde jako všemi smysly. Takže my si s tím písmenkem celý týden hrajeme, každý týden hrajeme nějakou pohádku...*“ Alternativním přístupem tak učitel může dosáhnout toho, že se žáci učí číst se zájmem a neztratí motivaci. Každý žák však upřednostňuje jiný přístup, proto je žádoucí, aby učitel své žáky znal a přihlížel k jejich potřebám.

Učitelky se ve značné míře shodují, že pro osvojení správné techniky čtení, je nutné, aby žáci čtení procvičovali nejen ve škole, ale i doma. Aby tuto domácí přípravu podpořily, zadávají žákům pravidelně domácí úkoly. U1: „*Třeba já se snažím jim dávat čtení každý den buď za úlohu, prostě to, co i přečtem ve škole, ať čtou jo, protože potřebuju, aby se naučili číst.*“ Úlohy však mohou mít různé podoby, mohou být specifické svým obsahem i rozsahem. Některé učitelky preferují úlohy obsáhlejší, některé se naopak snaží domácí přípravu omezit. U4: „*Hodně čtení je ze školy. Jakože kromě knížek, kromě čítanek, prostě různé texty ještě, docvičování čtení...*“ U5: „...*čtou jenom to, když já jim pošlu papír, tak vlastně přečtou to, co se naučili ve škole...*“ Domácí úlohy tak mohou do jisté míry působit na čtenářství žáků ať už v pozitivním, či negativním smyslu. Dlouhé a stereotypní úlohy mohou být pro žáky únavné a nezajímavé a může se stát, že si čtení takto zafixují a budou k němu v budoucnu přistupovat s nelibostí.

Podle učitelk je významné, aby žáci rozuměli tomu, co čtou. Snaží se proto u žáků rozvíjet **čtení s porozuměním**. Některé učitelky tak činí od úplných prvopočátků výuky čtení. U5: „...*mně se na tom líbí to, že učím číst děčka zrovna celé slovo, ne slabiky, protože, když pak mozek slyší JA-HO-DA, tak si nespojí slovo JAHODA, ale když přečte JAHODA (pozn.: říká zpomaleně), tak vlastně se mu ukáže obraz té jahody...*“ Pokud žáci čtou s porozuměním již při nácviku čtení, může se jednat o výrazný povzbuzující faktor. Dokládá to zkušenost

učitelky, která vyučuje čtení metodou SFUMATO, u níž je typické, že žáci čtou ze slabikáře smysluplné texty (Fasnerová, 2018). Slabikář se tak pro ně stává jakousi první knihou, ve které mohou prožívat rozmanité příběhy. U5: „*Nebo třeba kluci se tady těší... když už dostanou slabikář, tak listují... ,Kdy už konečně bude strana 84 a budeme číst to Formule?‘*“ Ostatní učitelky se zaměřují na čtení s porozuměním postupně, zejména po zautomatizování techniky čtení. U6: „*Ale třeba dneska zrovna jsme už zkoušeli, už jich začínám trošičku víc tlačit do toho porozumění tomu textu.*“ Žáci tak v začátcích mohou, ale úplně nemusí rozumět obsahu textu, který čtou, což pro některé může být překážkou.

Pro podporu porozumění textu zařazují učitelky rozmanité úlohy, například různé formy doplňovaček, křížovek, práci s krátkými texty či se slovy. U10: „*...chci, aby bylo porozumění textu, tak si chystám třeba bud', já nevím, křížovku, nebo nějaké cvičení na interaktivní tabuli, a nebo taky doplňují děti ten text...*“ Učitelkám se rovněž osvědčilo kreslené čtení, kdy žáci vybarvují či dokreslují obrázek podle pokynů, což jsem si mohla vyzkoušet v praxi i já. Myslím, že žáky úlohy tohoto typu baví a zároveň jsou pro ně velmi přínosné. U4: „*Jsou tam různé pokyny, obrázky nebo dokresli, takže to kreslené čtení je hrozně zábavné.*“ Žáci tedy různými cestami postupně pronikají do obsahu různých sdělení a poznávají tak funkci textů.

Z rozhovorů vyplynulo, že volba aktivit do výuky čtení v 1. a 2. ročníku by měla **respektovat charakteristiky žáků daného věku**. Zejména by měla být zachována hravá a zábavná forma. Jak zmiňuje U2: „*Ty děti jsou hravé, ony si strašně rády hrají.*“ Učitelky v tomto kontextu vyzdvihovaly dramatizaci, která je u žáků velmi oblíbená. V roli mohou být samotní žáci, nebo mohou být využití maňásci či plyšáci, pomocí kterých žáci vybraný příběh ztvární. Hraní rolí může být žákům velmi blízké, protože se mohou tvořivě projevit. U5: „*Na každé písmenko hrajeme. Třeba písmenko A jsme byli jako andělé, takže jsme si hráli na anděly, takže jsem si nadělala hvězdičky třeba na čelo...*“ U2: „*A bud' ten příběh, nebo tu situaci, co jsme si přečetli, si potom zahrají prostřednictvím maňásků nebo plyšáků.*“ Dále je podle učitelek vhodné zapojit do aktivit pohyb. Žáci by neměli pouze pasivně sedět v lavici, ale měly by být do výuky zařazeny takové činnosti, které umožní aby se aktivně pohybovali. U5: „*...třeba přečteme si příběh a já z toho příběhu vytáhnu přímo třeba věty, které tam jsou, tak je děcka hledají ve třídě...*“ Učitelky také zdůrazňovaly nutnost častého střídání aktivit, protože žáci v tomto věku ještě nejsou schopni udržet pozornost po dlouhou dobu. Je tedy žádoucí zapojit do výuky činnosti různého charakteru. U10: „*...třeba když je to próza nebo nějaká pohádka, hrajeme, dramatizujeme, protože u těch malých dětí, aby*

udržely tu pozornost a něco z toho pochytily, tak se musí prostě pořád střídat ty činnosti.“ Některým učitelkám vyhovuje kombinovat čtení s mluvnicí nebo se psaním. Vyučovací hodina tak nestojí pouze na čtení, ale její součástí jsou i jiné aktivity.

Na začínajícího čtenáře může mít velký vliv i **hodnocení učitele**. Pozitivní hodnocení dle učitelek čtenáře motivuje k dalším čtenářským aktivitám a vybuduje v něm potřebné sebevědomí. Naopak negativní hodnocení může jeho snažení narušit. U5: „...v první třídě nedám žádnou jinou známku než jedničku, protože pracuju s chybou a potřebuju, aby to děcka bavilo, a potřebuju, aby nastartovaly nějaké sebevědomí, aby vlastně chtěly se učit.“

Učiteli se může stát, že se mu na počátku školní docházky ve třídě objeví žáci, kteří číst umí. Podle participantek je dobré k těmto žákům **přístupovat diferencovaně** a **uplatňovat individuální přístup**. Žákům by tedy měly být zadávány takové úlohy, které vyhovují jejich aktuální úrovni a umožní jejich další rozvoj. U4: „...já tam mám dva čtenáře, těm dávám už úkoly jiné. (...) dávám jim jiné úkoly, nad kterými musí přemýšlet.“ Stejně tak je podle učitelek třeba respektovat čtenářské dovednosti jednotlivých žáků ve třídě.

Vhodnou strategií v tomto období je podle učitelek **předčítání**. Žáci se tak mohou setkat s knihami i příběhy, přestože ještě sami číst neumějí. Předčítání umožňuje společné vnímání příběhu, podle učitelek se tedy nabízí následně zařadit sdílení dojmů, prožitků či interpretaci přečteného. U2: „...já předčítám dětem úryvky z knížek nebo nějaké příběhy nebo pohádky a potom si na základě mého čtení s dětmi provedeme nějakou interpretaci toho přečteného textu.“ Pokud učitel zařazuje společnou četbu knihy, může žáky příběhem i následnými úkoly zaujmout a motivovat. U10: „A nechávala jsem je domýšlet třeba příběh. Aby řekly, jak dopadne ta kapitola. Nechala jsem je v napětí a třeba za dvě hodiny nebo za dva dny jsme se k tomu vrátili. A tak jsme přečetli už dva díly a strašně je to baví a pořád na to vzpomínají.“ Participantky výzkumu zmínily, že při předčítání je zároveň učitel jakýmsi vzorem, který žák naslouchá a následně jej napodobuje. Žák může mít při čtení potíže například v intonaci či v tempu, učitel mu tedy může takto pomoci. U4: „Nejdříve začnu číst já třeba, čtu hodně já, protože děcka vlastně ten názor potřebují slyšet.“ Předčítání tak může být přínosné nejen pro osvojení techniky čtení, ale i pro budování čtenářských dovedností a pozitivního vztahu žáků ke čtení (Fasnerová, 2018).

Většina učitelek uváděla, že v průběhu prvního ročníku bývají při příležitosti významných pokroků žáků v oblasti čtení ve školách pořádány **tradiční akce**. Tyto události bývají vždy pojaty velmi slavnostně a atraktivně pro žáky. První z nich je pořádána tehdy, když si žáci osvojí všechna písmena. Jsou jim tedy předávány slabikáře. U5: „My máme Slavnost

slabikáře, že předáváme ten slabikář jakoby takovým slavnostním způsobem, že už jsou teda ti, co budou číst.“ Slavnostní ráz akce podle učitelek dodává rovněž prostředí, ve kterém se akce koná, což bývá velmi často knihovna. U6: „...my děláme třeba v první třídě Slavnost slabikáře, jo, to jsem zavedla do knihovny, protože je to takové slavnostnější v té knihovně, to předání slabikáře než tady jako.“ Ke slavnosti slabikáře se často váže bohatý program, který bývá mnohdy zaměřen na určité téma. Žáci v průběhu čtou, plní zajímavé úkoly a za odměnu nakonec dostanou slabikář. Ten bude žáky provázet další půlrok a budou v něm už skutečně číst. Pro žáky se tak jedná o opravdu důležitý pokrok, kterého ve čtení dosáhli, je proto dobré jejich snahu ocenit a oslavit tento okamžik s nimi. U3: „*Slavnostně se předávali ted'kom skutečně s velkou pompou slabikáře dětem, takže se snažíme jako z toho udělat fakt atraktivní záležitost pro ty děti, z toho čtení, což je super.*“

Druhou učitelkami zmiňovanou, už poměrně zažitou akcí, je pasování prvňáčků na čtenáře. Koná se vždy na konci školního roku, kdy se žáci naučí číst. Tato událost je pro ně symbolicky pojata tak, že jsou skutečně pasováni rytířem či králem. V této roli často vystupuje nějaká významná osobnost, například ředitel školy, knihovník či starosta. U2: „*Tady tuto akci, to pasování, provádíme i s panem ředitelem, který se převleče do oblečení pana krále, vezme si meč a přijde slavnostně prvňáčky pasovat na čtenáře.*“ Podle učitelek je třeba ukázat žákům, že se jedná o skutečně velkou a důležitou událost, protože čtení je bude dále provázet po celý život. U3: „*Že paní starostka hodí přes sebe takový červený hadr a pasuje je na čtenáře, takže i to by jako mělo tak nějak jako vytvářet hodnotu toho čtenářství. Jakože teda ted' mě pasovali, už jsem čtenář.*“ Stejně jako slavnost slabikáře i pasování doprovází bohatý program. Obvykle bývá zařazeno čtení ze slabikáře a různorodé úkoly či kvízy zaměřené právě na čtení. Žáci bývají při této příležitosti oceňováni například knihou či jiným drobným dárkem, který by je měl motivovat k dalším čtenářským aktivitám. U9: „*Bývalo to, že k tomu i dostaly malou knížечku nějakou, že, aby si to mohly číst...*“ U3: *Koupili jsme si plackovačku, takže budeme si vyrábět sami placky, takže tam taky bude: , Už jsem čtenář/čtenářka.*“

Participantky výzkumu hovořily o tom, že je důležité žákům co nejdříve představit možnosti, jak se ke knihám dostat. Nejjednodušší cestu nabízí **knihovny**, školní či veřejné, kde si žáci mohou knihy půjčovat. Podle učitelek mnohé děti nevědí, že zde taková možnost je, některé se zase mohou stydět, mohou mít strach z neznámého prostředí. U2: „...*ty děti potom už jak kdyby se nebojí třeba samy jít do té knihovny, něco si tam půjčit, protože už je to prostředí pro ně známější tedy z té školní návštěvy.*“ U10: „*A hlavně poznají tu knihovnu, že je tady*

ta možnost si vlastně tu knížku někde i zapůjčit.“ Stěžejní je tedy žákům ukázat, kde se knihovna nachází, jaké služby nabízí, jak to v ní funguje. Mnozí žáci předtím knihovnu nenavštěvovali, proto neví co a jak. Učitel by tedy měl realizovat tento krok s nimi, neměl by je v tom nechat samotné. Jako vhodná se tedy jeví návštěva knihovny, v rámci které by se žáci měli seznámit s tím, jak se v knihovně orientovat a co všechno v ní lze najít. Návštěva je podle učitelů také příležitostí k registraci žáků do knihovny, která jim umožní si knihy půjčovat. U4: „Některé děcka ani neví, kde to bylo, že tam prostě projdeme ty prostory...“ U3: „Kolegyně, která má knihovnu na starosti, pro nás dělá takovou besídku, když to tak řeknu. Že tam přijdeme, ona nám představí tu knihovnu, protože to je vlastně předtím, než tam ty děti aktivně začnou chodit, připraví si i nějaké knížky, které jim chce ukázat. A na konci toho druhého setkání jim vlastně založí tu jejich kartu a ty děti odcházejí s tím, že půjčí knihu.“ Žáci si tak mohou knihovnu oblíbit, ihned si něco půjčit a využívat knihovnu pravidelně. Pro některé žáky je možnost navštěvovat knihovnu atraktivní záležitostí, protože se již jako čtenáři dostávají do světa knih, a jak uvedla U5, přibližují se tak světu dospělých. U5: „...oni si připadají jak dospělí, když tam můžou chodit a sami si ty knížky vytahovat a zase vrátet zpátky.“ U10: „Oni se pak cítí opravdu takoví jako čtenáři, že už tam chodí na konci toho školního roku v červnu...“ Je proto důležité žákům tuto prvotní zkušenost zprostředkovat a dále je v tom podporovat i v dalších ročnících.

Podle slov učitelů je počátek školní docházky ve vztahu ke čtenářství velmi významný. Žáci si osvojují dovednost číst, postupně tak přechází z úrovně předčtenářské do úrovně čtenářské (Homolová, 2009). Při nácviku čtení bývá často dominantní čtenářský dril, který podle učitelů může u některých žáků způsobit ztrátu motivace ke čtení a být tak pro ně překážkou při utváření vztahu ke čtení. Výrazným faktorem je i porozumění čtenému textu. Pro žáky může být velmi povzbuzující, když si mohou přečíst text na téma, které je zajímavé. Naopak přílišná orientace na techniku čtení bez porozumění textu může být z pohledu žáků nezáživná a nesmyslná. Domnívám se, že stěžejní je přístup učitele k výuce prvopočátečního čtení. Učitel by neměl upadnout do stereotypu, ale měl by hledat stále nové cesty, jak žákům čtení zpestřit, učinit jej zajímavým a zábavným. Zvolené aktivity do výuky by podle učitelek měly respektovat charakteristiky příslušné věkové skupiny, aby žáky zaujaly a zaktivizovaly. Zároveň je také žádoucí uplatňovat principy individualizace a diferenciací. Ze zkušeností z praxe se také osvědčilo pořádání akcí na oslavu pokroků prvňáčků ve čtení. Žáci tak mohou vidět, že je čtení skutečně důležité a že si jejich snahy okolí cení. Učitelky

také doporučují včasné seznámení žáků s knihovnou, ke kterému by mělo dojít nejlépe hned v 1. ročníku. Získaná zkušenost žáky často navnadí k využívání knihoven v budoucnu.

Když se žáci naučí číst, projevují často velkou radost a nadšení. Jak však zmiňuje U9: „...*když se to podchytí takhle jako hned na tom začátku, taková ta úplná euforie* ‚Já jsem to dokázala‘ a pracuje se s tím, že ten úpadek toho čtenářství tam pak není takový...“ Učitel by tedy v podpoře neměl ustávat, ale měl by dále systematicky motivovat žáky ke čtení.

5.3 Není text jako text

Mezi běžné úkoly profese učitele patří výběr textu do výuky. Podle participantů je však velmi významné, jaký text pro žáky zvolí. Následující kategorie tedy specifikuje atributy, které jsou z pohledu učitelek při výběru textu podstatné.

Z rozhovorů vzešlo, že volba textů by měla odpovídat úrovni žáků daného věku. Žádoucí je tedy respektovat **princip přiměřenosti textu** jak z hlediska obsahové stránky, tak z hlediska stránky formální. U začínajících čtenářů učitelky doporučují vybírat texty s větší velikostí písma. Výraznou roli hraje také vzhled a množství ilustrací, které text doprovází. U6: „*Těch knížek je prostě strašné množství, takže opravdu podívat se a říct si: ‚Jo, velká písmenka, obrázky, paráda‘, jo.*“ U1: „*Jsou to takové hodně barevné ilustrace...*“ Zejména u dětské literatury jsou ilustrace dle mého názoru velmi důležité. Mají za úkol text oživit, zkrášlit, učinit jej pro čtenáře lákavějším. Zároveň se o ně může čtenář opřít a může tak lépe porozumět tomu, co čte. Učitelé rádi zařazují i tzv. obrázkové čtení, kde jsou ilustrace vloženy přímo do textu namísto vybraných slov. Mohou tak žákům výrazně napomoci ve čtení. U10: „*Oni strašně rádi čtou to obrázkové čtení, protože není to pro ně tak náročné, protože slova jsou tam nahrazeny obrázky. Takže první, druhá třída ideálka.*“

U mladších čtenářů je podstatné sledovat také délku textu či samotné knihy. Učitelky preferují kratší příběhy, aby zajistily, že si žáci jednotlivé části děje zapamatují a porozumí tak souvislostem. U2: „...*konkrétně ty Zlobilky, to jsou takové kapitoly akorát, že si to přečtou, vědí, jak to dopadlo, není to nic dlouhého, pamatují si, popovídáme si předchozí díl, co bylo, podíváme se, když dočteme kapitolu, o čem to bude ten další díl...*“ Ne vždy k tomu ale mají potřebné podmínky ve škole. Některé učitelky popisovaly, že jim škola nabízí poměrně omezený výběr knih k mimočítankové četbě, což je pro ně mnohdy limitující. U6: „*Je to strašně dlouhá knížka na to, abychom to jako četli, protože oni to potom*

pozapomínají vlastně, co v tom bylo. Jo, chtělo by to kratší, nějaké takové titulky jenom o dvou pohádečkách nebo něco takového.“

Z hlediska obsahové stránky učitelky zajímá mimo jiné jazyková výstavba textu. Srozumitelnost textu mohou žákům ztěžovat například archaismy či knižní výrazy, ale rovněž dlouhá souvětí či cizí výrazy. U4: *„Co jsem zjistila, tak hrozně těžké je pro ně čtení klasických českých pohádek, které jsou psány takovým fakt jako složitým českým jazykem.*“ U7: *„A důležitá je obtížnost, protože je knížka napsaná takovými (pozn.: ukazuje velké písmo) písmeny, ale ten obsah je tak složitý, objevuje se tam spousta anglických a jiných výrazů.*“ Učitelky zmiňovaly, že samotný příběh by měl být rovněž obsahově přiměřen věku žáků, aby mu byli schopni porozumět. Pokud tento aspekt text nesplňuje, bude pro žáky příliš obtížný a může je odradit. Zkušenost s takovým textem popisuje U7: *„...musela jsem na každé druhé stránce dětem vysvětlovat, jako v čem je ten vtip.*“

Úroveň čtenářských dovedností žáků ve třídě může být různorodá. Někteří učitelé tak při výběru textu do výuky zohledňují možnosti slabších čtenářů. U1: *„Mám třeba holčičku, co je slabší čtenářka, takže ona... vyloženě jí vyberu z toho textu prostě jenom takové ty základní věty, které ona si doma prostě přečte, aby aspoň rozuměla tomu textu.*“ U10: *„Tak právě zařazuji třeba takové texty, aby i oni zažili úspěch.*“ Někteří participanti pomáhají svým žákům s výběrem knih pro individuální četbu. Zde také vychází ze čtenářských dovedností konkrétního žáka. U1: *„Jakože když je fakt dobrý čtenář, tak řeknu: ‚Klidně si půjč tady ty, takové (...) různé záhady a takové prostě.‘ A když jsou prostě slabší čtenáři, tak jim fakt doporučím nějakou teňučkou knížku, Káťa a Škubánek třeba, jo...“*

Text by měl podle slov učitelek odrážet **zájmy samotných žáků**. Žádná třída není identická, každou třídu zajímá něco jiného, proto se učitelky vždy snaží poznat zájmy a preference dané skupiny žáků, aby do výuky vybrali takový text, který jim bude blízký a který je zaujme. U10: *„Takže tak se snažím... podle té skladby té třídy, co by je bavilo.*“ U9: *„Jsou třídy, (...) třeba které milují přírodu, zvířátka a tak nějak, tak prostě my se orientujeme tady tím směrem. Pak jsou takoví koumáci, co třeba, třeba vesmír je teďka baví, jo, tak vesmír. (...) je to opravdu podle zájmů dětí.*“ Podle učitelek jsou tyto informace velmi cenné nejen pro výběr textu do výuky, ale i pro doporučování knih žákům k individuální četbě. Učitel by se tedy měl zajímat o jednotlivé žáky, aby jim byl schopen doporučit knihy, které je budou bavit. U1: *„...když si s nima povídám, tak oni vám řeknou, jaké mají koníčky, záliby, a já jim tu knížku doporučím třeba, jo.*“ Nezbytné je brát v potaz i fakt, že se v určitém věku začínají

postupně rozcházet zájmy dívek a kluků. Učitel by tedy měl žákům nabízet různorodé texty.

U6: „*Holky hodně koničci a tak a kluci ted'kom hodně tíhnou na ty fotbalové nějaké...*“

Učitelky zmiňovaly, že často volí i **texty aktuální**, ve kterých dětský hrdina prožívá podobné situace a řeší podobné problémy jako oni. Takový text tak může být pro žáky z tohoto pohledu atraktivní a blízký. U4: „*Přečetla jsem Proč Kuba nechce číst knížku, jo, společně. To jsem jim předčítala. To bylo takové docela aktuální na začátku, jo, protože pro někoho to čtení bylo jako hodně těžké nebo nechtěli doma číst.*“ Příběh tak může žákům ukázat, že v dané situaci nejsou sami, a může jim nastínit i jisté způsoby jednání.

Učitelky v rozhovorech uváděly, že zejména u mladších žáků existují jistá **osvědčená témata**, která v tomto věku preferují. U6: „*Topka je zvířátka.*“ U1: „*Hodně jsou to prostě s téma zvířecíma, pejsci, kočky, koně mají hrozně děcka rádi, králíky, jo. (...) Je baví číst o těch zvířátkách, jo, hodně o přírodě.*“ Stejně tak mají učitelky i jistý soubor osvědčených textů a knih, které využívají ve výuce, nebo je doporučují žákům. Vychází především z vlastní zkušenosti, z doporučení žáků či z knižních recenzí. U1: „*Že už mám zkušenost, že už třeba před rokem, dvěma, už jsem někomu doporučila a ty děcka řekly, že to bylo dobré, jo. Nebo tu knížku mám třeba já přečtenou.*“ U8: „*Co vím, že děti mají rády nebo když třeba aj v tom čtenářské klubu nebo knížky, co sleduju pro děti, takové ty oblíbené, spíš autor.*“ Podle mého názoru a podle výše uvedených náhledů učitelek je však nutné vždy zvážit, zda se osvědčené téma nebo text hodí pro konkrétní třídu či pro konkrétního žáka.

Ve vztahu k výběru textů je podle učitelek důležité reagovat i na aktuálně projevený zájem žáka, který se váže ke čtení. U2: „*Takže proto, že jsem uviděla, že projevili zájem, co to tam bylo v tom pracovním sešitě český jazyk za obrázek a co se tam stalo s tím Křemílkem a Vochomůrkou dál, tak proto jsem jim to nakopírovala.*“ Žáky může zaujmout určité téma, postavy, příběh a chtěli by o tom vědět víc. Učitel by tedy měl takové příležitosti využít.

V hodinách literární výchovy participantky velmi často zařazují nejen čtení úryvků, ale i **souvislou četbu** vybraných literárních děl. Žáci tak sdílejí příběh společně a mohou jej vnímat v širších souvislostech. Učitelky se shodovaly v tom, že tato forma čtení je z pohledu žáků velmi podnětná, protože žáky zajímá, jak bude příběh pokračovat. U4: „*Ale prostě to pokračování, oni se na to těší, na to, co bude dál, co zas ten Kvak vymyslí.*“ Žáci tak mohou touto cestou nabýt motivaci ke čtení.

Texty do výuky učitelky čerpají z různých zdrojů, nejčastěji z **čítanky**, ze školní knihovny, z internetu apod. Učitelky však uváděly mnoho překážek, které jim cestu k vhodnému textu

komplikují. Velká část učitelů například nebyla spokojena s čítankou, se kterou aktuálně ve škole pracuje. U6: *„Že třeba ta Nová škola, co máme my tu čítanku, tak tam mně se ani ty texty nelíbí...“* U8: *„Máme teď tuto. To víte, ve školství nejde měnit co dva roky čítanka, nebo co tři roky, to člověk prostě... třeba se tam něco časem nám zalíbí.“* Problém je zejména v tom, že školy obvykle nakupují čítanky na delší dobu a učitel si nemůže vybrat takovou, která by mu vyhovovala. Čítanky ve školách jsou tak často neaktuální a nezajímavé, jak uvádí U3: *„Tady ty staré čítanky, ty jsou fakt tak strašné, že z toho vyberete jeden článek. Velmi zastaralé, nezajímavé, ty děti už hned tak něco neosloví.“* Přestože jsou čítanky jakožto učebnice doplňujícím nikoli hlavním materiálem pro učitele, měly by být dle mého názoru pravidelně obnovovány, aby žáci četli takové texty, které jsou pro jejich generaci aktuální a atraktivní. Učitelky zmiňovaly, že texty z čítanky kombinují s texty z jiných zdrojů, například ze školní knihovny či z internetu. U10: *„Když se mi zdá, že je text třeba v té čítance nevhodný nebo jakože je těžký, tak ho vynechám a hledám prostě různě na internetu nebo si zajdu do knihovny...“* Školní knihovna může být pro učitele užitečným zdrojem knih. Podmínkou však je její dobrá vybavenost, kterou ne všechny knihovny škol, ve kterých participantky působí, splňují. U5: *„...a to mě možná limituje, protože když si chci vzít knížky, které budu číst s celou třídou, tak já jsem limitovaná tím, co najdu tam. Jo jakože, bohužel já nemůžu jít koupit patnáct knížek, které by se mně líbily.“* Některé učitelky tak musí po textech pátrat jinde. Samozřejmě existují další možnosti, kde text získat, ale ze své zkušenosti můžu říct, že najít správný text není vždy jednoduché. Myslím tedy, že škola by měla učitele v této oblasti více podpořit a měla by mít zájem na tom, aby žáci četli příhodné texty.

Učitelky v rozhovorech zdůrazňovaly význam správné volby textu pro motivaci žáků ke čtení. Tento výběr by měl především respektovat věk a příslušnou úroveň čtenářských dovedností žáků. Nutně se tedy liší kritéria volby textu například pro začínající a pokročilé čtenáře, tedy pro žáky 1. a 2. období 1. stupně ZŠ. Podle učitelek je třeba vždy přihlížet na obsah, formu, jazyk, ale také na délku textu. Neméně důležité jsou zájmy a čtenářské preference žáků, které by učitel měl brát v potaz. Zároveň je vhodné sledovat, zda je text z hlediska obsahu pro žáky aktuální a zda je jim blízký. Všechny tyto atributy se mohou odrážet na zájmu žáků číst daný text a na jejich motivaci ke čtení vůbec. Atraktivním a přiměřeně obtížným textem může učitel dosáhnout toho, že jej žák bude číst rád a bude jej číst s nadšením. Přechtení takového textu jej může navíc motivovat k dalším čtenářským aktivitám. Naopak text nezajímavý nebo příliš náročný může u čtenáře způsobit ztrátu

motivace a postupně u něj budovat negativní postoje ke čtení. Dle mého názoru by tedy učitel měl k tomuto úkolu přistupovat zodpovědně a měl by si uvědomovat dosah svého jednání. Z pohledu učitelek však volbu textů poměrně komplikují nevhodné čítanky či nevybavená školní knihovna ve škole. Myslím tedy, že podpora ze strany školy by měla být v této oblasti větší.

5.4 Cesta žáka ke knize

Tato kategorie poukazuje na nutnost usnadnit žákům cestu ke knihám, tedy nabízet jim tituly k přečtení, nasměrovat je k dobrému čtivu, přiblížit jim možnosti, jak knihy získat. Žáky může nabídka zaujmout a mohou ji v případě zájmu využít.

Podle učitelek mohou žákovi s výběrem knih nejvíce pomoci jeho **vrstevníci**. Žáci, kteří jsou si věkem i zájmy blízcí, si mohou v této oblasti mnohem lépe rozumět a mohou se tak vzájemně inspirovat. U9: „*To je vždycky nejlepší, vrstevníci když si řeknou: „Jo, to bylo perfektní.“*“ U5: „*...děcka, co doma přečtou, tak přinesou do školy, aby to ostatním ukázaly, poví, o čem to je, aby vlastně ostatním daly návod, jakou knížku si vlastně půjčit.*“ Učitelky tedy pravidelně do výuky zařazují prezentace či referáty, v rámci kterých žáci představují své přečtené knihy. Podoba těchto aktivit může být velmi různorodá, odvíjí se zejména od věku žáků a přístupu konkrétní učitelky. Společně však mají to, že žáci při nich krátce přibližují obsah dané knihy. U2: „*...ony samy tu knihu ukáží třeba, jak vypadá, jaké má obrázky, a řeknou zkráceně, o čem kniha je, jak se jim líbila a jestli by dětem, jako ostatním, tu knihu doporučily.*“ U3: „*A děti to prezentují (...) v ich formě, takže když hovoří o té knížce, tak hovoří slovy toho hlavního hrdiny. A po té prezentaci se vlastně ptáme, koho to oslovilo, kdo by si tu knížku třeba rád půjčil, přečetl...*“ Cílem těchto činností je tedy ostatní žáky navnadit a motivovat k přečtení dané knihy. Učitelky s nadšením konstatují, že to v tomto směru plní svůj účel. Žáci podle jejich zkušeností projevují zájem o prezentované knihy, inspirují se jimi při svém výběru. Mnohdy je knihy zaujmou natolik, že se se spolužáky ihned domlouvají na zapůjčení dané knihy. U2: „*A to už se mockrát stalo, že se ti kluci během té třídní prezentace domluvili, že si tu knihu mezi sebou půjčí.*“ Ukázkami přečtených knih spolužáků tak žák získává řadu námětů na čtení.

Nabídku knih žákům přinášejí i **učitelky** samotné. Často je seznamují se zajímavými dětskými tituly i autory a nenásilně jim je přibližují prostřednictvím rozmanitých aktivit. Chtějí tak žákům ukázat možnosti, co by si mohli přečíst. U5: „*Já ve vyšších ročníkoch taky hodně používám to, že představuju ty různé spisovatele děckám a i ilustrace, že prostě třeba*

hádáme, kdo to ilustroval, z které knížky to je...“ Aby žáci danou knihu alespoň částečně poznali, zařazují učitelky do výuky obvykle práci s jejími vybranými pasážemi. Pokud žáky tyto části zaujmou, je velká šance, že si budou chtít přečíst knihu celou. U9: „...když je třeba fakt něco perfektního, co se mi moc líbí nebo tohle, tak jim o tom řeknu nebo právě si nachystám, nachystám normální klasickou hodinu, něco nakopíruju z té knížky, nějakou nejlepši kapitolku nebo část třeba, s kterou pracujeme...“

Podle učitelek mohou být v této oblasti velkou oporou i **čítanky**. Pokud nabízí atraktivní ukázky z knih, může se stát, že žák bude chtít vědět, jak příběh dopadne, jak hrdinové vyřeší daný problém, situaci a podobně. Může tak být pro žáky velkým zdrojem inspirace. U3: „...od Taktiku čítanka, pracovní učebnice. Za mě velice podařená věc, jsou tam hezké ukázky. Věc, kterou začnu si číst a řeknu si: „Jo, tak zbytek té knihy bych taky chtěl vědět, jak bude dál.““

Některé učitelky žáky odkazují i na různé **webové stránky**, kde mohou žáci objevit tituly vhodné pro daný věk, které by se jim mohly líbit. Může se jednat například o stránky projektů na podporu čtenářství. U7: „Já jim to ukazuju jako vždycky, že tam si mohou podle toho věku i ty knihy najít.“

Učitelky zmiňovaly, že velmi často nosí do výuky **knihy navazující na učivo**, které právě probírají. Mohou to být kupříkladu knihy s vlastivědnou či přírodovědnou tematikou, ale také knihy odpovídající příslušnému literárnímu učivu. Žákovi se může daný titul zalíbit a může o něj projevit zájem. U7: „...ted' jsme třeba dělali pravěk, což je sice okrajová část našich dějin, ale měla jsem tady kluky, které okamžitě zaujalo, když jsem přinesla a mluvila o Eduardu Štorchovi, mám na něho prezentaci, ukazovali jsme si ty knížky, donesla jsem asi pět těch jeho knížek, tak okamžitě si je rozebrali a hned si je přečetli.“

Některým učitelkám se také osvědčilo nechávat knihy ve třídě natrvalo a vytvořit **čtenářský koutek** či **třídní knihovničku**. Žáci tak mají knihy neustále k dispozici. Mohou je podle svého zájmu využívat ve volných chvílích ve výuce či o přestávkách. U1: „...když třeba mají čas nebo dodělají si práci, můžou si vzít knížku jakoukoli, kterou oni si vyberou. Můžou si v ní listovat, nebo si číst, nebo si z ní třeba nakreslí obrázek.“ U7: „No a děti o přestávce si to mohou projít, prohrábnout, půjčit si, listovat, číst.“ Kniha v dosahu tak může být pro žáka podnětem, aby si ji do ruky skutečně vzal. Může to začít pouhým prohlížením, listováním. Tyto kroky však mohou vést k tomu, že žáka kniha zaujme a bude si ji chtít celou přečíst. Myslím, že třídní knihovničky či čtenářské koutky tak mohou být ve třídě velmi prospěšné.

Učitelky konstatovaly, že roli při cestě žáka ke knize a ke čtení hraje **školní knihovna**. Podle nich se jedná o rychlé a jednoduché řešení, jak může žák knihy získat. Vyzdvihovaly především její dostupnost. U3: „*Takže je to určitě kniha, kterou mám po ruce.*“ Žáci nemusí nikam dojíždět, ale mohou si snadno půjčit knihy podle svých zájmů. Většinou má školní knihovna stanovenou půjčovní dobu, kdy žáci mohou její služby využít. Učitelky uváděly, že se většinou jedná o vybraný den v týdnu. Každá škola to má však zavedené jinak. Některé školní knihovny fungují každodenně, některé naopak od půjčování úplně ustupují. U9: „*...děti tam chodí každou přestávku velkou, každý den si půjčovat knížky, vyměňovat.*“ U6: „*...už myslím, že tam nejsou ani ty půjčovní doby.*“ Dle mého názoru by doba půjčování měla vyhovovat potřebám žáků. Samozřejmě platí, že čím více příležitostí jim nabídneme, tím lépe.

Významným faktorem, který ovlivňuje návštěvnost knihovny, je podle učitelek její vybavenost. Pokud nabízí atraktivní knihy a v dostatečném množství, je velká šance, že ji žák navštíví. U3: „*Když je dobře vybavená, tak dává šanci dětem, kterým rodiče knihu prostě nekoupí, si půjčit klidně celou řadu, jo.*“ Některé školní knihovny si na dobré vybavenosti zakládají a pravidelně knižní fond doplňují. Učitelky uváděly, že nové přírůstky v knihovně jsou žákům obvykle představovány. U1: „*...někdy míváme na začátku roku nebo na konci roku, že tam jdeme, představíme si, jaké tam jsou nové knížky, které jako dokupuje škola, které by se pro ně třeba hodily...*“ Tento přístup je dle mého názoru ukázkou dobré praxe. Žáci tímto způsobem mohou získat přehled o tom, jaká je v knihovně nabídka a může je to nalákat k návštěvě knihovny i k přečtení dané knihy. Dobrá vybavenost knihovny může být podle učitelek velkou oporou pro děti nečtenáře, kterým může nabídnout takové knihy, které je budou bavit. Mnohé učitelky tak tyto žáky i jejich rodiče na knihovnu odkazují. U3: „*A i rodiče, když si neví rady s výběrem knih právě pro ty nečtivce, tak je posílám do školní knihovny, že paní učitelka jim tam dá napínavé, detektivní, s lupou, interaktivní.*“

Zkušenosti některých učitelek však ukazují, že ne všechny školní knihovny jsou z hlediska vybavenosti vyhovující. U6: „*Tam dole není pro ty malé více méně nic. Tam prostě, tam ty knížky jsou pro 2. stupeň, jo...*“ U5: „*...za mě teda je velice špatně vybavená knihovna u nás ve škole. Za mě je to úplná trága.*“ Nedostatečný výběr tak může žáky omezovat a může se pro ně stát překážkou ve využívání knihovny. Pokud jim knihovna nenabízí vhodné knihy, je velmi pravděpodobné, že ji žáci budou navštěvovat málo, nebo dokonce vůbec. Jak už jsem ale zmiňovala v kategorii Péče o začínající čtenáře, abychom zabezpečili, že žáci do knihovny najdou cestu, je potřeba jim knihovnu představit už v útlém věku.

Za zmínku stojí to, že některým učitelkám se osvědčilo využívat prostorů školní knihovny k výuce, jelikož jsou zde žáci v obklopení knih, které si mohou půjčit. U7: „*Děláme čtenářské dílny, takže využiju vlastně tu naši knihovnu tady a jdeme tak, že buď si tam děti přinesou svoji knihu a čtou si, nebo si na místě knihu vyberou, čtou si ji, mohou si ji půjčit, pokud je zaujme.*“ Zároveň se mnohdy jedná o velmi přívětivé prostředí uzpůsobená pro četbu. Pokud žáci získají v knihovně příjemné zážitky, je velká šance, že se sem budou rádi vracet.

Učitelky nabízejí žákům i **další příležitosti**, jak knihu získat. Některé například pravidelně v rámci výuky navštěvují veřejnou knihovnu, kde si žáci knihy půjčují. U1: „*Vezmu třeba, že s nimi chodíme každý měsíc do knihovny, kde mají nabídku různých knížek, které oni si můžou půjčit...*“ Žáci tak mají stálý přístup k bohaté nabídce knih a zároveň se tak budují jejich návyky k využití knihovny v budoucnu. Jedna z učitelek také umožňuje žákům výpůjčky knih ze svého soukromého knižního fondu. U2: „*...já tady ve škole mám taky různé knížky, takže já jim taky půjčuju knížky dom z svého vlastního knižního fondu.*“ Pokud si tedy žák neví rady s výběrem knihy, může se na učitelku obrátit.

Žáky mohou podle učitelek ke čtení knih nalákat i **programy**, které **knihovny** pořádají. Většinou je zajišťují knihovny veřejné, v ojedinělých případech i knihovny školní. Často jsou tyto aktivity pojaty interaktivní a zábavnou formou a jsou zaměřeny na různá literární témata. Žáci tedy v průběhu plní různorodé úkoly, čtou, pracují s knihami, tvoří. U9: „*...kolikrát je to nějaká bojovka, že prostě sledují, plní úkoly, musí najít tamtu knížku, otevřou knížku, v té knížce je další nějaký, další nějaký úkol.*“ U4: „*...at' jsou to poznávání pohádek, různé hádanky, různí malíři, různé úkoly, co tam poznávají, takže takový kvíz tam mají.*“ Programy mohou být velmi rozmanité, učitelky však vnímají jejich význam především v tom, že žáci blíže poznávají knihovnu, její prostředí i knihy, které nabízí. Tato zkušenost se tedy může stát pro žáky podnětem k využívání knihovny ve volném čase. U9: „*Někoho chytne tady toto, že tam objeví knížky, které třeba nikde... tam mají milion, že, knížek, které třeba my tady nemáme nebo které děti ani neviděly.*“

Učitelky dále hovořily o tom, že se ve školách občas pořádají **besedy se spisovateli či ilustrátory** knížek. Takové akce jsou pro žáky velkým zážitkem, protože mají možnost dozvědět se více o práci těchto osob nebo o konkrétní knize. U8: „*...ona jim povídala, jak ty knihy tvořila pro děti. (...) To jich zaujme, když ona jim povídá, jak třeba přišla k této postavičce, k této postavičce.*“ Pokud na žáky setkání zapůsobí, mohou projevit zájem o přečtení knihy, o které daný spisovatel či ilustrátor mluvil.

Učitelky často zmiňovaly, že škola pravidelně dostává **nabídky** různých **nakladatelství**. Žáci tak mají možnost si knihy objednávat, mnohdy za zvýhodněné ceny. Žáci si tak mohou katalogy projít a vybrat si takové tituly, které se jim líbí. U10: „*A oni si to můžou objednat a už se těší, jak si to donesou do té čtenářské dílny.*“ Některé učitelky s katalogy pracují i v rámci hodiny čtení, kdy s žáky hovoří o daných knihách a žáci sdílejí své čtenářské zkušenosti, což je dle mého příhodným postupem. U7: „*Ted' nedávno jsme s tím zrovna v tom čtení pracovali, že jsme si to prostě prošli, ptala jsem se, kdo co z toho četl, a už si děcka jako říkaly: ,Toto, toto.*“

Žák může podle učitelek knihu získat i tak, že ji ve škole dostane jako **dárek** nebo jako **odměnu**. Kniha může být cenou v různých soutěžích, například v soutěži recitační, pěvecké a dalších. U7: „*Jinak když jsou ty soutěže, no tak se snažíme kupovat třeba i knížky jako odměnu...*“ Mnohé učitelky obdarovávají žáky knihami na konci školního roku, kdy tak často činí z vlastní iniciativy. U1: „*To já třeba na konci každého roku těm malým dětem kupuju knížky. Za odměnu. Já nekupuju kokina, ale děcka dostanou knihu.*“ Pro učitelky je kniha mnohem osobnějším dárkem, který žákům zůstane a mohou se k němu vracet. U1: „*...já jim tam do té knížky napíšu i věnování. Že oni si pak vzpomenou za deset roků, že fakt jako někdy takovou knížečku dostali.*“

Rozhovory ukázaly, že je významné nabízet žákům tituly k přečtení i možnosti, jak je získat. Některé děti mohou mít problém s výběrem vhodné knihy, nebo se ke knihám běžně nedostanou, což může být důvodem, proč ve svém volném čase nečtou. Nasměrování k zajímavým dílům a usnadnění přístupu k nim tak může být pro žáky impulzem ke čtenářským aktivitám. Žáka může k přečtení knihy navnadit doporučení od spolužáka i od učitele. Velkou roli podle učitelek hraje i dostupnost knihy. Pokud ji má žák v dosahu, může se na ni podívat, a dokonce si ji i půjčit, je mnohem větší pravděpodobnost, že skutečně projeví zájem si ji přečíst. Jako užitečné se tak jeví zřízení třídní knihovny nebo čtenářského koutku ve třídě, jež zajistí volný přístup žáků ke knihám.

Jednoduchou cestu ke knihám dále podle učitelek zprostředkovávají knihovny, které mohou žákům nabídnout bohaté náměty pro individuální četbu. V popředí stojí knihovny školní, jejichž předností je především jejich dostupnost. Nutnou podmínkou je však jejich dobrá vybavenost, bez které nemohou dobře plnit svou funkci. Pokud všechny tyto atributy knihovna splňuje, je velká šance, že ji žák navštíví a bude ji pravidelně využívat. Aby učitelky žáky informovaly o možnostech, které knihovny nabízí, pravidelně zařazují návštěvy jejich programů, které mohou žáky navnadit k využívání knihoven i mimo školu či

k přečtení nějaké knížky. Dobrou cestou, jak žáky ke knihám přiblížit, je i zařazení knižních odměn či zprostředkování objednávek knih školou.

5.5 Aktivní práce žáka s textem

Učitelky v rámci výuky zařazují širokou paletu práce s textem, v rámci které se snaží žáky co možná nejvíce zaktivizovat. Zaměřují se zejména na čtení s porozuměním, na práci s informacemi a na tvořivé činnosti.

Učitelky do výuky pravidelně zařazují práci s texty naučnými i uměleckými, při nichž využívají formy hromadné i skupinové. **Naučné texty** dle slov učitelek tvoří nedílnou součást nejen hodin českého jazyka, ale i dalších předmětů, jako je například prvouka, přírodověda či vlastivěda. Žáci zde pracují s vybranými naučnými texty, učebnicemi či encyklopediemi a vyhledávají v nich informace. Úlohy se liší dle věku žáků a postupně gradují od nejjednodušších, kdy se žáci teprve učí v textu či encyklopedii orientovat, až po složitější, kdy žáci například tvoří zápisy do naučných předmětů či otázky k textu. U7: „...*takže prostě čtou z encyklopedií, hledáme nebo vyhledáváme informace v učebnici, (...) takže pracují prostě s tím textem a jakoby se snažíme tvořit třeba ten zápis. (...) nebo odpovídají na otázky, tvoří ty otázky na ústní zkoušení, na různé soutěže a podobně.*“ Podle učitelek je důležité nejen odpovědět na otázky, ale stejně tak je důležitá i dovednost klást otázky k daným informacím.

Učitelky hovořily o tom, že velmi často s žáky realizují **projektové vyučování**, při němž žáci aktivně pracující s různorodými informačními zdroji. Žáci tedy ve skupinách čtou připravené texty, texty z encyklopedií či z internetu a ze získaných informací tvoří plakáty či jiné produkty. U3: „*Třeba teď jsme měli 17. listopad, tak to jsme měli udělaný tak jako projekt společný se čtením. Že si četli hesla, přečetli jsme si o tom dopisy a podobně.*“

Ve vztahu k naučným textům se učitelkám osvědčilo zařazení různých encyklopedií do třídní knihovničky, které mohou v případě potřeby ihned využít a čerpat z nich potřebné informace. U1: „*Když je tam třeba téma, které zrovna bereme, tak to tam prostě najdeme, a děcka už hledají a pracují s tím.*“

Při **práci s uměleckými texty** učitelky cílí především na vyhledávání informací, na vyvozování závěrů a na interpretaci. Činnosti po čtení pojmají různými způsoby. Žáci často odpovídají na otázky a plní úkoly s vazbou na přečtený text, které mohou být například ve formě křížovek či různých her. U5: „*Většinou to začíná tak, že čteme všichni společně (...).*“

A potom k tomu mám vymyslené různé ty aktivity, jako jsou ty otázky, nebo hledání v textu, v té větě třeba různých slov, nebo různé ty křížovky...“ V aktivitách se žáci soustředí na obsah příběhu a jeho bližší souvislosti, na jednotlivé události a jejich dějovou posloupnost, na postavy a jejich charakteristiky atd. U7: *„Tak vyhledávají tam třeba hlavní postavu, charakterizují ji...“* Podle učitelek je vhodné do tvorby otázek či úkolů zapojit i samotné žáky. Zadání je tak kognitivně náročnější a vyžaduje od nich jistou tvořivost. Učitelky mnohdy žáky vybízí k interpretaci textu, táží se na jejich vlastní náhled a na jejich zkušenosti. Žáci například popisují, jak by se v dané situaci cítili, co by dělali apod. Taková cesta je už z pohledu žáků poněkud obtížnější, protože od nich nevyžaduje pouze porozumění textu a práci s informacemi uvedenými v textu, ale propojení těchto informací s vlastním vnímáním. U10: *„Oni si to přečtou a potom mám buď připravený nějaký pracovní list, kde mám třeba otázky vyložené: ‚Představ si, že si hlavní postava‘...“* Žáci jsou učitelkami často vedeni i k reprodukci textu, kdy mají za úkol vlastními slovy vyjádřit o čem četli, shrnout důležité informace. Podmínkou je tedy to, aby textu dobře rozuměli. U1: *„...každý dostane určitý, já nevím, odstavec, a musí nám svými slovy říct o čem přečetli, jo.“*

Kromě zmíněných činností učitelky při práci s literárními texty upřednostňují především ty, které mají **tvořivý charakter**. Jak už jsem zmiňovala v kategorii Péče o začínající čtenáře, mezi oblíbené činnosti žáků patří dramatizace. Netýká se to však pouze mladších žáků, ale i těch starších. Dramatické ztvárnění textu, aktivní vystupování v dané roli, využívání rekvizit umožňuje žákům se tvořivě vyjádřit, což mnozí z nich dělají velmi rádi. U8: *„Dramatizace úplně úžasná, rozdělení rolí, ‚ty řekneš to‘ (...). Je to baví, oni si rekvizity chystají, to je výborné.“* U3: *„Ale strašně se do toho obuly a hrozně je to bavilo.“*

Mnohé učitelky uváděly, že žáky často nabádají k **vlastní literární tvorbě**. Vedou je k dokončení textu, k navrhnutí odlišného konce příběhu, dokonce i k vytvoření vlastního textu se vším všudy. Učitelky tak literární výchovu propojují se slohem. U2: *„Rádi mají takové to dokončování děje, kdy oni přečtou si (...) určitý text a vymyslí, jak by to mohlo pokračovat dál, jak by mohl pokračovat ten děj.“* Nemusí se však vždy jednat o práci s prózou, žáky mohou navrhnout i autorskou poezii. U7: *„...potom vytvářejí třeba poslední sloku už samy, vymyslí, jo, no a pak zkusí vymyslet vlastní básničky. HAIKU třeba jsme zkoušeli...“* Můžeme zde vnímat jisté stupňované kroky, které je dobré dodržovat, aby žáci byli schopni vlastní dílo vytvořit. Tvorba vlastního textu tvoří jakousi nejvyšší úroveň, protože žáci už musí vymyslet vlastní téma, námět, postavy, děj atd. Pro žáky tak může být

takové vlastní literární dílo velkým počinem, který je může povzbudit. U3: „...na konci roku každý dostal tu knížku, co jsme vyrobili. A vždycky pod jeho úryvkem, který byl autorem, bylo jeho jméno v závorce. (...) Byli na sebe hrdí, odnášeli si to.“

Podle učitelek je příhodné zapojit v návaznosti na text i **výtvarnou tvorbu**. Žákům je tato cesta obvykle velmi blízká, mnohým vyjádření prostřednictvím kresby či malby vyhovuje více než za pomoci slov. Pro žáky je zde velký prostor pro jejich vlastní tvořivost. U5: „...když tam je nějaký příběh, tak pak to třeba ve výtvarce maluju, nebo si hrajeme na ilustrátory. Určitě potom ve vyšším ročníku ty komiksy, to jsme tvořili taky komiksy, jo, že si děcka vymýšlely samy.“ Žáci tedy mohou tvořit kupříkladu výtvarný doprovod k přečtenému či k vlastnímu textu.

Učitelkám jsou mnohdy nápomocné i různé filmy či pohádky, které vznikly na základě knižní předlohy. Žáci mohou jednotlivá zpracování vzájemně porovnat, určit, v čem se shodují a v čem se naopak liší. U5: „...když dočteme tu knížku, tak si můžeme pustit třeba film, že je to vlastně zfilmované, takže s tím můžeme pracovat a pak si můžeme porovnat, co bylo na tom filmu třeba jinak, co bylo v té knížce jinak.“

Některé participantky do výuky zařazují **metody kritického myšlení** například myšlenkové či pojmové mapy, metodu I.N.S.E.R.T., rybí kost či pětílístek. Podle nich se jedná o efektivní způsoby práce s textem, protože žáci jsou při nich aktivní a jsou vedeni k přemýšlení. U7: „Takže jako nějaké brainstormingy a mapy myšlenkové nebo pojmové mapy, jo, tento pětílístek, tady toto se mi líbí hodně na takové to utřídění.“

Učitelkám se velmi osvědčily **dílny čtení**, které staví na samostatném čtení souvislých textů. Čtenářské dílny však mohou být velmi rozmanité, vždy se odvíjí od toho, jak je učitel koncipuje. Většina učitelek měla zkušenost se strukturou, která zahrnuje tiché čtení, při kterém se žáci soustředí na určitý jev, nebo po něm plní určité úkoly. Následně své dojmy a poznatky sdílí s ostatními spolužáky. U10: „...mají tiché čtení a potom většinou připravím nějaký pracovní list k tomu, každý si vypracovává. A nebo někdy sedíme v kruhu a říkají, co za tu hodinu vlastně zvládli přečíst...“ Některé učitelky však uváděly i netradiční podoby čtenářských dílen, kdy se žáci například snaží rozluštit detektivní zápletku, najít poklad, navrhnout význam neexistujícího slova a podobně. U3: „...když vlastně skládáte nějaký šifry, tak to je taky perfektní, jo, protože děti čtou, dohledávají, získávají jednotlivé indicie, a to je zase věc, kterou mají hrozně rády.“

Rozhovory nastínily, že učitelky volí přednostně takové podoby práce s textem, při kterých povzbudí žáky k aktivitě a tvořivosti. Žáci mohou takovou cestou získat s texty i se čtením pozitivní zkušenosti, které je mohou motivovat k dalším čtenářským aktivitám ve škole či ve volném čase. Práci s textem realizují nejen v rámci hromadných forem, ale dostatečný prostor dávají i skupinovým formám práce, což je dle mého názoru velmi významné. Žáci mohou ve skupinách sdílet své návrhy, mohou nad texty diskutovat, vzájemně se podpořit. Dle slov učitelek se žáci ve výuce pravidelně setkávají s texty naučnými i uměleckými. Naučné texty slouží především jako zdroje informací při tvorbě zápisů nebo při projektovém vyučování. Žáci si tak osvojují řadu dovedností, poznávají různé informační zdroje a učí se s nimi pracovat. Zároveň tímto mohou projevit zájem o určité problematiky.

U uměleckých textů musím vyzdvihnout, že učitelky poměrně často zmiňovaly, že žáky vybízí nejen k vyhledání informací, ale rovněž i k vyvozování závěrů a k interpretaci. Žáci se tak pohybují na různých úrovních porozumění, které stanovuje mezinárodní výzkum PIRLS. Žáci mají šanci nad přečteným textem hlouběji přemýšlet, vyjadřovat vlastní zkušenosti i názory. Při práci s literárními texty učitelky preferují zejména taková zadání, při kterých mají žáci příležitost rozvíjet svou tvořivost. Dle mého názoru jsou takové úlohy žákům blízké a mohou jim ukázat možnosti, které čtení knih nabízí.

5.6 Mimoškolní četba s ne/chutí

Tato kategorie se týká především požadavků učitelek na mimoškolní četbu žáků, které bývají některými žáky přijímány s libostí, některými naopak s nelibostí. Žáci čtenáři nemají problém plnit tyto nároky a často rádi dělají i něco navíc.

Základem této kategorie je mimoškolní/doporučená četba, což je podle Gejgušové (2011, s. 29) „*souhrnné označení mimoškolních čtenářských aktivit školou požadovaných, tedy čtenářských aktivit institucionalizovaných, determinovaných vnitřními i vnějšími faktory.*“ Přístup učitelek k této četbě se poměrně rozchází. Některé učitelky ji ponechávají na bázi dobrovolnosti a nestanovují závazné požadavky. Většina učitelek však doporučenou četbu žákům zadává. Učitelky po žácích většinou požadují přečtení knihy za stanovený čas. Mnohdy mají dopředu vytyčený minimální počet knih, které mají žáci přečíst za určité období například za pololetí či za školní rok. U3: „*...máme předepsaných minimálně pět knih, které musí přečíst za rok. To znamená jedna kniha za dva měsíce.*“ Některé učitelky zadávají četbu průběžně po domluvě s žáky. U2: „*Čtyři až šest týdnů jedna kniha, ale záleží prostě, jak se tak nějak jako domluvíme...*“

Požadavky na **rozsah mimoškolní/doporučené četby** jsou u každé učitelky individuální. Učitelky vycházejí obvykle dle věku a dle specifík dané skupiny žáků. Rovněž se opírají o zkušenosti své i zkušenosti kolegů, které si vzájemně sdílejí. U7: „...*třeba dávám měsíc a půl už pro ty čtvrtáky a pátáky. Jim nechávám delší čas na čtení, protože už by měli číst složitější knihy vícestranné.*“ Některé učitelky i individuálně přihlížejí k délce knihy, kterou si žák vybral, a podle toho mu požadavky přizpůsobují. Domnívám se, že se jedná o dobrý přístup, protože někteří žáci si vybírají knihy vícestránkové, jejichž přečtení je časově náročnější. U9: „*Pokud si děti vyberou nějakou tlustší knížku, (...) tak samozřejmě individuálně se domlouváme na tom termínu, že třeba mají jenom dvě knížky za rok.*“ Mimoškolní/doporučená četba se mnohdy dotýká i období letních prázdnin, kdy jsou žáci vedeni k tomu, aby nějakou knihu přečetli. U7: „...*oni jsou zvyklí z loňských let, že i o prázdninách čtou...*“

K četbě se obvykle vážou jisté výstupy, které musí žák splnit a prostřednictvím kterých učitelky mimoškolní četbu žáků sledují. Většinou si žáci vedou **čtenářské deníky**, kde zaznamenávají informace o přečtených knihách. Rozsah a struktura těchto zápisů se liší vzhledem k věku žáků, se vzrůstajícím věkem se jejich náročnost navyšuje. Specifickou podobu záznamů využívají učitelky, které je zavádí už v prvním ročníku. Protože dovednost psát je u žáků tohoto věku ještě poměrně omezená, žáci spíše vybarvují a kreslí. U1: „*Když neuměli ještě pořádně psát, tak napsali jenom nadpis té knížky, autora a označili... tam bylo třeba, jaký byl ten hrdina, jestli odvážný, spravedlivý, já nevím, líbila se mi knížka, nelíbila.*“ Taková forma je pro ně dle mého názoru přiměřená a atraktivní. V dalších ročnících už učitelky spíše setrvávají na tradiční podobě deníku. U mladších žáků deník většinou obsahuje název knihy, jméno autora, případně ilustrátora, stručný obsah knihy a obrázek. Někdy učitelky chtějí znát i vlastní názor žáka na danou knihu. U2: „...*oni tam napíšu, jak se kniha jmenuje, kdo ji napsal, jednou větou o čem kniha je, nakreslí obrázek.*“ Starší žáci mají zápisy náročnější, obvykle o knize zaznamenávají více údajů. Kromě již zmíněných často uvádí například její žánr, hlavní či vedlejší postavy a podobně. U3: „*Už to musí být složitější. Tam už třeba se snaží i podchytit žánr, který čtou.*“

Učitelky hovořily o tom, že mnohé děti zpracovávání záznamů o realizované četbě baví, ale objevují se i takové, kterým nevyhovují a mají s nimi problém. U2: „*Některé děti to samozřejmě nebaví, ale musí se trochu snažit.*“ Některé učitelky deníky stále zachovávají, některé od nich naopak postupně upouští, protože vnímají, že podpora čtenářství se zde může mítet účinkem. Pro některé žáky jsou deníky motivující, někteří je však vytvářejí s nechutí

a pouze z povinnosti. U5: „...*pak jsem přišla na to, že někdo to dělá rád, protože si to tam skládá a napíše si ten nadpis a teď si tam nakreslí ten obrázek a někdo to úplně nenávidí. Takže jsem jako zjistila, že to není úplně jako... že tam zas podpora toho čtení není pro všechny stejná...*“

Učitelky mají také zkušenost s tím, že žáci, které čtenářské deníky nebaví tvořit, často hledají cesty, jak by si práci ulehčili. Objevují se tak případy, kdy žáci opisují obsahy knih z internetu, mnohdy knihy vůbec nečtou. Čtenářské deníky tak tímto ztrácí svůj smysl. U8: „*Ale zjistili jsme časem, že to je úplně zbytečné. Děti opisují záložky knih.*“ Některé učitelky v důsledku těchto negativních zkušeností se čtenářskými deníky nepracují, nebo je od žáků nevyžadují povinně. Jedna z učitelek reagovala na situaci tak, že žákům nabídla různé alternativy čtenářských deníků a dala jim možnost volby, což je dle mého příhodným řešením. U6: „*Pak jsem udělala ještě jednu variantu, že si mohli vybrat. Kdo chtěl, mohl mít ten papír, že si mohl kreslit. A kdo nechtěl, tak si tam jenom zapsal fakt jako datum, autora a název knížky.*“ Domnívám se, že se nabízí i možnost zapojit žáky do navrhování podoby čtenářského deníku. Žáci by si tak mohli sami říci, co by jim vyhovovalo.

Učitelky považovaly za důležité, aby si žáci čtenářské deníky uchovávali. Hovořily o tom, že žáci si tak tvoří jakousi vlastní sbírku, kroniku, ve které mohou sledovat, jaké četli knihy a jak se průběžně vyvíjeli. U7: „*No takže pracujeme s tím, že to je takový vývoj, že si pak vlastně projdeme ty knížky, které oni děti mají.*“ Přestože učitelky vnímají čtenářské deníky jako jistý prostředek, který umožňuje monitorovat vývoj čtenářství žáků, žádná z nich nezmínila, že by s nimi systematicky a soustavně pracovala. Uváděly pouze to, že si s žáky například na konci školního roku prohlédnou přečtené knihy, zjistí jejich počet a podobně.

Kromě čtenářských deníků učitelky často využívají i **prezentace přečtených knih** či **referáty**. Jak už jsem uvedla v podkapitole Cesta ke knize, zařazují je především proto, aby se mohli žáci přečtenými tituly vzájemně inspirovat. Mnohdy ale i tyto referáty jsou pro žáky zátěží, dělají je neradi a nebaví je. Vnímají je pouze jako jistou povinnost, kterou musí splnit. U8: „...*děti, které nečtou, tak to s hrůzou tady ždímají...*“

Výběr knih pro mimoškolní/doporučenou četbu nechávají učitelky na samotných žácích. Žáci si tedy volí knihy podle svých zájmů a preferencí, což pro ně může být výrazným motivačním faktorem. U2: „...*úplně to záleží na nich, je to jejich volný výběr, jakou knihu si vyberou.*“ Pouze u starších žáků učitelky někdy stanovují jistá kritéria, kterými chtějí zabezpečit to, že si žáci budou vybírat takové knihy, které budou odpovídat jejich úrovni. Předchází tak možnému riziku trivializace četby, které u individuální volby podle Gejgušové

(2011) hrozí. U3: „*Tak knížka je omezená dvě stě stránkami jako nejmenší možný počet stran a v současné době i hlídáme výběr, aby nám nesklouzli k nějakému prvnímu čtení nebo k něčemu, co už je pro ně natolik jednoduché, že už je to nikam neposune.*“ Učitelky ve vztahu k volbě textu specificky zmiňovaly komiks, který žáci mohou taktéž číst jako mimoškolní/doporučenou četbu. Musí však počítat s tím, že se k němu mnohdy vážou přísnější podmínky a je vůči ostatním žánrům v podřadné roli. U3: „*Slabí čtenáři nebo ti, co to skutečně nemají rádi, si mohou vybrat i komiks. Tam akorát teda pravidlo přísnější, že na komiks mají týden, protože tam spíš je koukání do obrázků než jako nějaký velký čtení.*“

Aby učitelky motivovaly žáky ke čtenářským aktivitám mimo školu nebo konkrétněji ke zpracování čtenářského deníku či k přípravě referátu, využívají ve třídě různé formy **hodnocení**. Shodují se na tom, že by mělo převažovat hodnocení pozitivní. U6: „*... chválit, chválit, chválit, dávat za to jedničky.*“ Učitelky zmiňovaly hlavně pochvaly, které by měly tvořit jakýsi základ. Často hovořily také o známkách, které mohou žáky ke čtení povzbudit. U7: „*Jsou děti, které prostě přečtou více knížek, jo, zase dostanou známku navíc, mají jedničku navíc. Tím pádem, jo, kdo třeba úplně je na štíru s pravopisem, tak někdy jim to pomůže, protože dávám stejnou známku z diktátu jak z tohoto.*“ Učitelky hodnotí žáky v této oblasti převážně jedničkami, avšak v některých situacích jsou za nesplnění požadavků nuceny dávat i známky nedostatečné. Domnívám se však, že negativní hodnocení situaci nijak nepomáhá, žák tak může ke čtení pocítit ještě větší odpor. U3: „*Ale to co je jako veliký problém, že prostě máme děti, které nedonutíme číst. Ani tou represálií, že dostanou pětku, když nepředstaví, ani jednu knížku, což do motivace má hodně daleko jako nějaké pozitivní.*“

Učitelkám se osvědčily i **různé formy odměn**, které se vážou k třídnímu bodovému hodnocení či k třídním záznamům četby, které mohou mít rozmanité podoby. U8: „*... oni ví, že se posunují míle, oni ví, že na konci roku, kdo dopluje na Ostrov čtenářů, tak je tam čeká překvapení.*“ Podle učitelek je tato cesta velmi podnětná, protože žáci mají svůj pokrok neustále na očích.

Učitelky zmiňovaly, že pro žáky, kteří rádi čtou, je vhodné zabezpečit ve škole i **příležitosti navíc**, které mohou využít. Mnohdy takové aktivity zaujmou i žáky nečtenáře a mohou je tak k četbě přiblížit. Žáci se mohou například zapojovat do různých soutěží, které jsou pro některé podle učitelek velmi motivační. U2: „*...je spousta dětí, které rády dělají ještě něco navíc. Prostě jsou děti, které se rády zapojují do čehokoliv i mimoškolního a vidí v tom smysl, že třeba mohou vyhrát.*“ Na školách tak pravidelně probíhají recitační soutěže, knižní kvízy či různé podoby čtenářských či literárních soutěží. U10: „*...ted' jsme měli leporelo soutěž,*

to jsme měli celý první stupeň, takže děčka kreslily leporelo pohádkové.“ U3: „...mívali jsme nástěnku, kde byli ti nejaktivnější čtenáři.“

Výraznou roli mohou podle učitelek hrát volnočasové akce organizované školou. Příjemně stráveným časem se spolužáky a zajímavými aktivitami mohou žáci získat pozitivní zážitky, které jim mohou cestu ke čtení ulehčit. Žák, kterému čtení není příliš blízké, může odejít s tím, že nakonec není tak špatné a dá mu šanci. U9: *„A děti vlastně nejen, že tady přespávaly, ale právě měly takové čtenářské odpoledne, hravé odpoledne, tvořivé odpoledne nebo do večera až do noci, herní, tak jakože to byl takový příjemně strávený čas nejen s knihou, ale prostě i s těmi spolužáky...“* Podobně mohou na žáky působit i zájmové kroužky, kupříkladu čtenářské kluby. Pozitivní zkušenost s nimi uvádí U8: *„Jako jich to baví, protože člověk v tom klubu zas dělá jinak ty věci a zúčastňuje se těch akcí s nima.“*

Z rozhovorů vzešlo, že většina participantek se snaží korigovat mimoškolní čtenářské aktivity žáků zadáváním doporučené četby. Učitelky od žáků obvykle požadují přečtení knihy za stanovený čas, mnohdy mají dopředu vymezený minimální počet knih, který musí žáci přečíst za pololetí nebo za školní rok. Výběr titulů ponechávají učitelky v kompetenci žáků. Každý si tak může zvolit knihu podle svých zájmů a preferencí, což může být z pohledu žáků velmi povzbuzující aspekt. Učitelky na tyto mimoškolní čtenářské aktivity žáků obvykle reagují a různými způsoby je hodnotí. V návaznosti na četbu žáci ve většině případů zpracovávají záznamy o přečtené knize.

Zkušenosti učitelek ukazují, že některým dětem tento přístup vyhovuje a je pro ně motivační, některé od čtení naopak odrazuje. Tito žáci plní požadavky s nechutí a občas mají sklony i k podvádění. Důvodem mohou být stupňující se nároky na vedení čtenářských deníků i rutina, která jejich zpracování doprovází. Některé žáky tak nenaláká ani pozitivní hodnocení či jistá odměna a negativně laděné hodnocení u nich naopak buduje ještě větší bariéru. Učitel by tak měl v této oblasti postupovat zodpovědně, protože jeho přístup může mít velký vliv na postoje žáků ke čtení. Žákům se zájmem by podle učitelek měly být nabízeny příležitosti nad rámec, které uspokojí jejich potřeby a podpoří jejich čtenářské aktivity.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V následující části shrnu zjištění, která mi realizovaný výzkum přinesl. Zaměřovala jsem se v něm na učitele 1. stupně ZŠ, se kterými jsem vedla rozhovory. Hlavním cílem výzkumu bylo **zjistit, jak učitelé podporují čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ**. Z tohoto cíle vychází hlavní výzkumná otázka a tři dílčí, které se v následujícím textu pokusím zodpovědět.

Nejprve objasním hlavní výzkumnou otázku, která je vyjádřena takto: **Jak učitelé podporují čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ?** S podporou čtenářství učitelky začínají již na počátku školní docházky, protože právě tam žáci získávají se čtením prvotní zkušenosti, které mohou mít vliv na jejich vztah ke čtení v budoucnu. Motivaci v tomto období učitelky staví především na zajímavých aktivitách přiměřených věku, na čtení s porozuměním i na tradičních čtenářských akcích. Podpora čtenářství se však soustavně prolíná po celý 1. stupeň ZŠ, kdy učitelky vytváří ve výuce prostor pro představování dětských knih, zpřístupňují žákům knihy ve třídě a zařazují návštěvy knihoven, které mohou žáky nalákat k využívání knihoven ve volném čase. Dále participantky podporují mimoškolní čtenářské aktivity žáků zadáváním doporučené četby, ke které se často pojí záznamy o přečtených knihách či referáty, které však působí motivačně jen na některé žáky. V neposlední řadě učitelky kladou důraz na volbu příhodného textu do výuky, který by měl splňovat princip přiměřenosti a měl by respektovat zájmy žáků.

Nyní bych ráda přistoupila k zodpovězení dílčích výzkumných otázek. První z nich je formulována následovně: **Jak učitelé ve výuce přistupují k práci s texty?** Učitelky při práci s texty dbají především na to, aby byli žáci aktivní a měli příležitost projevit svou tvořivost. Taková cesta je pro podporu čtenářství vyhovující, protože může žáky k četbě povzbudit. Práce s textem je obvykle realizována prostřednictvím hromadných forem, užívány jsou však i skupinové formy práce. Náročnost úloh k textu se odvíjí od věku žáků, se vzrůstajícím věkem se obtížnost stupňuje. Naučné texty učitelky zařazují nejen do hodin českého jazyka, ale stávají se zdrojem informací i v naučných předmětech například při tvorbě zápisů či při projektovém vyučování. Žáci se tímto způsobem blíže seznamují s různými informačními prameny a učí se s nimi pracovat.

Práce s uměleckými texty probíhá na úrovni vyhledávání informací, vyvozování závěrů a interpretace. Učitelky tak po žácích nepožadují pouze vyhledávání informací explicitně vyjádřených v textu, ale vedou je k hlubšímu uvažování nad textem, k hledání souvislostí, vztahů, k vyjadřování vlastních názorů a zkušeností. Preferují především takové úlohy, které

podporují tvořivou práci žáků. Zařazují například dramatizace, tvorbu výtvarného doprovodu či vlastního literárního díla. Takové typy úloh mohou být pro žáky motivační a zajímavé. Učitelkám se také velmi osvědčila realizace čtenářských dílen.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní: **Jaký význam učitelé přikládají podpoře čtenářství žáků?** Z výzkumu bylo zjištěno, že učitelky přisuzují podpoře čtenářství velký význam. Četba se podle nich odráží na úrovni rozvoje poznávacích funkcí žáků, na kvalitě jejich mluveného i psaného projevu, na dovednosti čtení s porozuměním i na úrovni kritického myšlení ve vztahu k informacím. Zmíněné benefity nepochybně ovlivňují vzdělávání žáků. Žáci, kteří čtou, mají obvykle tento proces usnadněn a mnohdy v něm dosahují i lepších výsledků. Přínosy četby učitelky dále vnímají i v oblasti sociálního a emocionálního rozvoje. Žáci čtenáři se často lépe začleňují do společnosti a navazují vztahy s druhými. Texty mohou být pro žáky přínosné i v oblasti mravního rozvoje, mohou jim pomoci rozlišovat, co je dobré a co naopak špatné, zároveň jim přiblížit možné způsoby jednání. Neméně důležitá je podle učitelek i relaxační funkce četby. Kniha může být pro žáky zdrojem odpočinku či únikem od starostí a obav, může tak pozitivně působit na jejich duševní zdraví.

Participantky hovořily o těchto přínosech především v kontextu blízké budoucnosti žáků. Je však patrné, že se prolnou do jejich celého života. Neváží se tedy jen ke škole a ke vzdělávání, ale také k pracovnímu, osobnímu či veřejnému životu.

Poslední z dílčích výzkumných otázek, kterou zodpovím, má následující podobu: **Jaká je zkušenost učitelů s využíváním školní knihovny?** Z rozhovorů vzešlo, že školní knihovny jsou ve školách využívány různými způsoby. V některých školách jsou knihovny opravdu srdcem školy a jsou využívány nejen k půjčování knih, ale stávají se také prostorem k výuce, k trávení volného času i k realizaci zajímavých programů. Některé učitelky mají však zkušenosti opačné. Ve školách, v nichž působí, jsou knihovny využívány minimálně, nebo dokonce vůbec. Ze slov učitelek vyplývá, že výraznou roli zde sehrává především vybavenost dané knihovny. V souvislosti s hojně využívanými knihovnami participantky hovořily o tom, že mají bohatě vybavený knihovní fond, který je navíc pravidelně doplňován. Naproti tomu knihovny málo využívané nebo nevyužívané nabízí omezený výběr knih, mnohdy se jedná o knihy zastaralé či určené pro starší čtenáře. Dostatek atraktivních titulů je tak žádoucí podmínkou pro využívání knihovny jak učiteli, tak žáky. Učitelky se shodují, že při správném fungování může školní knihovna výrazně působit na čtenářství žáků.

6.1 Diskuze a limity výzkumu

V přechodí části jsem vymezila hlavní závěry výzkumu, které bych nyní chtěla více rozebrat a uvést do kontextu s již realizovanými šetřeními a soudobou literaturou na toto téma.

Přestože se jedná o problematiku velmi aktuální, shledávám zde poměrně omezené množství výzkumů, které by cílily na podporu čtenářství z pohledu učitelů. Hlavními zdroji, o které jsem se v diskuzi opírala, byly výzkumy Gejgušové (2011, 2015), Friedlanderové et al. (2018) a Marin a Bocoş (2021).

Ve vztahu k mimoškolní/doporučené četbě spatřuji soulad s výzkumem Gejgušové (2011, 2015) a Friedlanderové et al. (2018), které uvádějí, že se učitelé obvykle snaží podporovat čtenářské aktivity žáků zadáváním doporučené četby. K této četbě se ve většině případů váže zpracovávání záznamů o přečtených knihách v podobě klasických čtenářských deníků. Gejgušová (2011) tuto oblast blíže zkoumala a zjistila, že u žáků převažují pozitivní postoje k vedení těchto deníků, avšak poměrně značná část žáků tento úkol plní nerada, což koresponduje s výpověďmi učitelek v mém výzkumu. Toto zjištění tak některé učitelky vedlo k odklonu od těchto záznamů, nebo od doporučené četby vůbec. Gejgušová (2011, 2015) však zdůrazňuje, že úplná absence požadavků na mimoškolní/doporučenou četbu může vést k výraznému poklesu čtenářských aktivit žáků.

Učitelé ve výzkumu Marin a Bocoş (2021) i Gejgušové (2015) často dávali prostor žákům k představení jejich přečtených knih k povzbuzení zájmu o čtení. Stejně tak postupovaly i učitelky v mém šetření. Čtenáři si mnohdy vybírají knihy na základě doporučení kamarádů (Friedlanderová et al., 2022), proto tato cesta může být velmi podnětná. Inspiraci k četbě podle získaných dat mohou žákům přinést i samotní učitelé, s čímž souzní i studie Marin a Bocoş (2021). Podle Šauerové (2014) by tyto činnosti měly být součástí výuky, protože mají vliv na vztah dětí k četbě. Děti mohou mít problém s výběrem knih, učitel by jim tak v tomto měl být oporou (Loh et al., 2022).

Stěžejní podmínkou pro podporu čtenářství je podle Košťálové et al. (2010) i Šlapala et al. (2012) dostupnost knihy, která by měla být podpořena zřizováním třídních knihoven či čtenářských koutků. Toto radí i výzkum PIRLS z roku 2021 (Janotová et al., 2023a). S tímto tvrzením se shodují výsledky mého výzkumu. Mnohé učitelky zmiňovaly, že kniha na dosah může žáka nalákat k jejímu přečtení, třídní knihovny proto považovaly za vhodnou strategii podpory čtenářství. Tuto cestu preferují i účastníci výzkumu Marin a Bocoş (2021).

Knihovny patří mezi jeden z hlavních zdrojů literatury. Friedlanderová et al. (2018) uvádí, že k pozitivnímu vnímání knihoven může výrazně přispět škola. U učitelů je spolupráce s veřejnou knihovnou poměrně zaužívaná, což naznačuje Gejgušová (2015) i Marin a Bocoş (2021). Totéž potvrzuje i můj výzkum, v němž participantky pravidelně zařazovaly návštěvy knihoven a jejich programů, aby žáky navnadily k jejímu využívání v budoucnu.

Zkušenosti učitelek s využíváním školních knihoven v mém výzkumu byly ve srovnání s knihovnami veřejnými poměrně nižší, což souhlasí s Gejgušovou (2015). I výzkum PIRLS z roku 2016 (Janotová et al., 2017) spolu s Doležalovou (2014) a Prázovou et al. (2014) hovoří o tom, že školní knihovna není v praxi dětmi příliš využívána. Výrazným faktorem návštěvnosti knihovny v mém výzkumu byla především její vybavenost. Některé učitelky projevíly nespokojenost nad kvalitou i kvantitou knih pro žáky 1. stupně ZŠ, což prokazuje také studie Marin a Bocoş (2021). Školní knihovna by měla obsahovat dostatek atraktivních knih přiměřených věku žáků, aby měli žáci příležitost objevit takový titul, který je bude bavit, a projevíli tak zájem knihovnu navštěvovat. Význam kvalitního knihovního fondu zdůrazňuje rovněž Loh et al. (2022) i Atmodiwirjo et al. (2012). Je však třeba zmínit, že mnohé učitelky sdílely bohaté zkušenosti se školními knihovnami. Tímto přístupem se tak knihovny stávají základním prvkem podpory čtenářství ve škole (Loh et al., 2022).

Text pro žáky by měl být podle učitelek přiměřený věku čtenáře z hlediska stránky obsahové, formální, z hlediska jazykové výstavby textu i rozsahu. Doležalová (2014) i Vykoukalová a Wildová (2013) jsou stejného mínění. Zmíněné autorky uvádí, že tato kritéria mohou ovlivňovat porozumění textu a zároveň tak i motivaci žáků ke čtení. Velikost písma a délka textu byly stěžejními aspekty při volbě textu pro začínající čtenáře u učitelů ve výzkumu Marin a Bocoş (2021). Za neméně důležité považovaly učitelky v mém výzkumu i téma textu, které by mělo odpovídat zájmům žáků, což doporučuje i Švrčková (2011) a Vykoukalová a Wildová (2013). Důležitost správného výběru textu ve vztahu ke čtenářství doporučují i Prázová et al. (2014).

Najvarová (2008) ve své studii upozorňuje na to, že učitelé ve výuce příliš nepodporují aktivní práci s textem. Toto zjištění je poměrně v rozporu s výsledky mého výzkumu. Učitelky zmiňovaly, že do výuky pravidelně zařazují tiché čtení, práci s doplňkovými zdroji, nabádají žáky k práci s informacemi. Rozdílnost může být způsobena přístupem jednotlivých učitelů, možné jsou i odchylky výpovědí učitelů od reality. Nabízí se tedy ověřit získaná zjištění pozorováním učitelů v praxi, které by pomohlo objasnit, zda s texty pracují aktivně a případně jak často.

V rámci práce s literárním textem učitelky v mém výzkumu ve shodě s Marin a Bocoş (2021) zařazovaly různé podoby čtenářských aktivit reprezentované dramatinizacemi či hrami. Ve výuce vytvářely prostor k interpretaci, což uvádí i některé participantky výzkumu Sýkorové (2016). Marin a Bocoş (2021) uvádí i tvorbu knižních recenzí či sledování a poslouchání příběhů, s čímž učitelky v mém výzkumu nepracovaly téměř vůbec.

Švrčková (2011) se ve svém výzkumu zaměřovala na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti a spatřovala jistou souvislost mezi kvalitou didaktické práce učitele a vztahem žáků ke čtení. Mezi atributy kvality řadila kupříkladu stěžejní cíle učitele ve výuce mateřského jazyka, využívané výukové metody a organizační formy práce, didaktické materiály, preferované aktivity, přístup k zadávání domácích úkolů či hodnocení čtení. Podobné výsledky přináší i můj výzkum, který nastínil, že pojetí výuky prvopočátečního čtení může mít vliv na čtenářství žáků. Výraznou roli hraje především to, na co učitel ve výuce klade důraz. Učitelé mnohdy upozadují čtení s porozuměním a soustředí se především na nácvik čtení, což může podle Doležalové (2014) narušovat motivaci žáků.

Základem podpory čtenářství a čtenářské gramotnosti ve škole je dostatečná orientace pedagogů v této problematice. Podle Gajd'okové (2012) učitelé převážně chápou význam této podpory. Podobné závěry vyplývají i z mého výzkumu, jelikož participantky byly schopny zdůvodnit důležitost četby pro žáky, její přínosy vnímaly v mnohých oblastech.

V centru pozornosti realizovaného výzkumu byla podpora čtenářství žáků ze strany školy, konkrétně učitele. Domnívám se, že získaná data by mohl výrazně obohatit výzkum dané oblasti z perspektivy žáka. Jeho náhled na věc by mohl být podnětný především pro učitele, kteří by na základě něj mohli přizpůsobit svůj přístup a pedagogické působení ve třídě.

V závěru podkapitoly bych ráda specifikovala limity výzkumu. První z nich je jistě nezkušenost výzkumníka. Řada úkonů, které se k realizaci výzkumného šetření vázaly, byly pro mě úplně nové, proto lze v některých oblastech očekávat jisté nedostatky. Jako slabší stránku výzkumu je možné chápat i absenci mužského pohlaví ve výzkumném vzorku. Učitelé by mohli přinést odlišné pohledy i strategie ve vztahu k podpoře čtenářství.

6.2 Doporučení pro praxi

V této části navrhnou možná doporučení, která by mohla být pro učitele 1. stupně i obecně pro základní školy ve vztahu k podpoře čtenářství přínosná a užitečná.

Jako opodstatněnou vnímám nutnost úpravy požadavků na doporučenou četbu zejména ve vztahu k jejím výstupům. Zkušenosti participantek ukázaly, že mnohé žáky zpracovávání čtenářských deníků nebaví a od čtení je naopak odrazuje. Jako vhodné se tedy jeví uzpůsobit deníky dnešní generaci, učinit je nějakým způsobem atraktivní. Některá nakladatelství nabízí čtenářské deníky se zajímavými úkoly, rovněž i některé internetové portály přináší různorodé neotřelé podoby zápisů o přečtených knihách, které by mohly být žákům bližší a zaujmout je. Možnou alternativou jsou i elektronické čtenářské deníky (Šauerová, 2014). Aby však tyto záznamy plnily svou funkci, učitel by s nimi měl dále pracovat. Žáci by měli být vedeni k pravidelnému a systematickému sebehodnocení svého čtenářství a svých čtenářských dovedností. Kromě čtenářských deníků může učitel využít i diskuze o přečtených knihách. Zde poukazuji na výzkum Gejgušové (2011), ve kterém právě některým žákům nevyhovovala psaná podoba záznamů.

Vzhledem k získaným zjištěním považuji za důležité, aby učitelé byli žákům oporou ve výběru vhodné literatury a upozorňovali je na zajímavé tituly. Měli by žákům učinit knihy co nejvíce dostupné, ideálně by měli žákům zajistit neustálý přístup k nim. Doporučuji tedy zřizovat v prostorách třídy či školy knihovničky, popřípadě čtenářské koutky.

Jako slabinu některých škol vnímám školní knihovnu, která byla mnohdy v pozadí a málo využívaná učiteli i žáky. Domnívám se, že by školy měly zabezpečit kvalitní fungování školní knihovny, měly by pečovat o knihovní fond a podporovat všestranné využívání knihovny. Inspirativní mohou být v tomto kontextu školy, které přikládají velký význam školní knihovně a mají s jejím využíváním bohaté zkušenosti. Učitelé by měli knihovnu co nejvíce zapojovat do výuky, měli by nabádat žáky k její návštěvě.

Za žádoucí považuji spolupráci učitelů s veřejnými knihovnami. Tyto instituce disponují odborníky, kteří se velmi dobře orientují v aktuální dětské literatuře i v metodách a formách na podporu čtenářství (Prázová et al., 2014). Mohou tak být v této oblasti škole a učitelům velmi nápomocné.

Učitelé by měli velmi zodpovědně přistupovat k výuce prvopočátečního čtení, která může výrazně ovlivnit vztah žáků ke čtení k budoucnu. Měli by volit atraktivní a přiměřeně obtížné aktivity a vždy by měli udržovat rovnováhu mezi technikou čtení a porozuměním.

Ve vztahu k výběru textů doporučuji učitelům především sledovat zájmy žáků a orientovat se v současné literární produkci pro děti a mládež. Knižní trh nyní nabízí bohatou nabídku titulů různých témat a žánrů s čtivými obsahy i přitažlivými ilustracemi, které mají šanci

žáky zaujmout. Učitel by tedy neměl ustrnout pouze na knihách starších, ale měl by volit především knihy novodobé. Překážkou byla v tomto kontextu učitelkám i čítanka, která byla mnohdy zastaralá. Školy by tedy měly dle mého názoru pravidelně obnovovat čítanky, aby žáci četli takové texty, které jsou aktuální a které jsou jim blízké.

Prožitek žáků z četby může posílit i příjemná atmosféra ve třídě. Učitel by tedy měl dbát na to, aby se žáci při čtení cítili dobře a mohli se uvolnit. Napomoci tomu může zajištění pohodlí či příznivé prostředí k četbě. Pokud je to možné, měl by učitel využívat prostorů školní knihovny či venkovní prostředí, které může být pro žáky vítanou změnou. V neposlední řadě by měl učitel zajistit, aby k sobě byli žáci při čtení ohleduplní a vzájemně se respektovali.

Učitelky měly velmi dobré zkušenosti s rozmanitými akcemi na podporu čtenářství i čtenářskými a literárními soutěžemi. Bohužel tyto aktivity byly ve škole pořádány pouze sporadicky. Domnívám se, že by takové činnosti měly být zařazovány co nejvíce, protože mohou povzbudit žáky k četbě. Nabízí se i možnost zapojení se do celostátních projektů na podporu čtenářské gramotnosti. Za příhodné spatřuji i fungování čtenářských klubů ve škole, které mohou prohloubit zájem žáka a pozitivně působit na jeho vztah ke čtení.

Myslím si, že učitelé by se měli dále vzdělávat v problematice čtenářské gramotnosti a čtenářství. Mohli by se tak touto cestou seznámit s aktuálními náhledy na tuto problematiku a mohli by načerpat řadu praktických námětů, jak žáky v této oblasti patřičně podpořit.

V závěru bych ráda poukázala na nedávno vydanou publikaci PIRLS 2021: Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností (Janotová et al., 2023b), která na základě aktuálních výsledků mezinárodních šetření nabízí inspiraci pro učitele i pro vedení mateřských a základních škol k rozvoji čtenářství, čtenářských dovedností a k utváření čtenářské kultury ve škole.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na podporu čtenářství žáků 1. stupně ZŠ ze strany školy, která vedle rodiny představuje významný faktor, jenž tuto afektivní složku čtenářské gramotnosti ovlivňuje a utváří.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahovala dvě hlavní kapitoly, přičemž v úvodní kapitole jsem se věnovala vymezení čtenářské gramotnosti a souvisejících pojmů, které byly v práci zásadní. Dále jsem objasnila, jakým způsobem je čtenářská gramotnost zakotvena v kurikulu primárního vzdělávání, a rovněž jsem uvedla vybrané výzkumy vztahující se k této tematice. V druhé kapitole jsem vysvětlila termín čtenářsky podnětné prostředí a popsala aspekty, které toto prostředí na základní škole vystihují. Vybrané atributy čtenářsky podnětného prostředí jsem v jednotlivých podkapitolách blíže rozvedla. Věnovala jsem se roli učitele, významu školní knihovny, třídním knihovnám, čtenářským kroužkům, moderním technologiím ve vztahu k podpoře čtenářství i celostátním projektům na podporu čtenářské gramotnosti. V poslední kapitole jsem krátce shrnula obsah teoretické části.

V praktické části jsem představila kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelé podporují čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ. Na tento cíl navazovala hlavní výzkumná otázka a tři dílčí, které se zaměřovaly na přístup učitelů k práci s texty ve výuce, na jejich náhled na význam podpory čtenářství žáků a na jejich zkušenosti s využíváním školní knihovny. Otázky jsem zodpověděla na základě polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami 1. stupně ZŠ.

Získaná data nastínila, že podpora čtenářství žáků může být velmi různorodá. Specifickou podobu má na počátku školní docházky, kdy si žáci osvojují dovednost číst. Pozitivní zkušenosti žáků v tomto období v souvislosti s výukou prvopočátečního čtení mohou být klíčové pro budování kladného vztahu ke čtení. U všech ročníků 1. stupně ZŠ potom učitelky vyzdvihovaly význam volby příhodného textu do výuky a následnou aktivní a tvořivou práci s ním, která může žáky motivovat k dalším čtenářským aktivitám. Výzkum dále ukázal, že je v praxi poměrně zaužívaná doporučená četba, kdy učitelky od žáků obvykle požadují přečtení knihy za stanovený čas, výběr titulů potom ponechávají na samotných žácích. Tuto četbu mnohdy doprovází ne vždy vítané čtenářské deníky. Učitelky považovaly za důležité pomoci žákům s výběrem knih i s jejich získáváním. Motivaci žáků ke čtení tak může výrazně povzbudit nabídka zajímavého titulu ze strany učitele, spolužáka či knihovny.

Celkově učitelky přikládaly podpoře čtenářství žáků velký význam, jelikož se může odrážet v několika oblastech žákova rozvoje a může mít vliv na jeho budoucí život. Co se týče školních knihoven, v některých školách sehrávaly výraznou roli v podpoře čtenářství, v některých školách byly naopak v pozadí.

V diskuzi jsem výzkumná zjištění uvedla do kontextu současného poznání a popsala jsem, v čem se výsledky s literaturou shodují a v čem se naopak rozcházejí. Následně jsem na základě sesbíraných dat formulovala doporučení pro praxi základních škol.

Prezentované výsledky přináší inspiraci k podpoře čtenářství žáků 1. stupně ZŠ, zároveň však poukazují i na místa pro další zlepšení. Domnívám se, že tato práce by tak mohla být cenným materiálem pro učitele, kteří si v této oblasti neví rady, nebo jí nepřikládají příliš velkou pozornost. Mnohé z poznatků by mohly být adresovány i vedení školy, které se na utváření čtenářsky podnětného prostředí na základních školách do značné míry podílí.

Zpracovávání této práce mi umožnilo detailně nahlédnout na to, jak učitelky v praxi podporu čtenářství pojmají a jak celkově k této problematice přistupují. Uvědomila jsem si, že motivovat žáky ke čtení nemusí být vždy jednoduché, ale učitel by to v žádném případě neměl vzdávat, ale měl by hledat stále nové cesty, kterými by mohl žáky ke čtení přiblížit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- Atmodiwirjo, P., Yatmo, Y. A., & Paramita, K. D. (2012). My Library: Involving Children in the Improvement of School Library Space. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.321>
- Babiaková, S., Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2020a). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí: výskum detského čítateľstva a medzinárodné komparácie*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum.
- Babiaková, S., Simanová, L., & Stehlíková, J. (2020b). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí: overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum.
- Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- Boudová, S., Janotová, Z., Basl, J., Andrys, O., Zatloukal, T., & Pražáková, D. (2021). *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%20c5%99%20c3%adlohy/Dokumenty/PISA_2018_Ctenarstvi_21_stoleti.pdf
- Budzáková, J. (2019). Rozvoj čitateľskej gramotnosti prostredníctvom školskej knižnice. In *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl: 13. medzinárodná konferencia organizovaná pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. http://spgk.sk/swift_data/source/2019/Zbornik2019.pdf
- Celé Česko čte dětem. (2024). *Poslání Celé Česko čte dětem*. Celé Česko čte dětem. <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

Cenigová, R. (2014). Příklady z praxe zo slovenských školských knižníc na podporu čítania žiakov základných a stredných škôl. *Duha: Informace o knihách a knihovnách*, 28(2), 48–51. https://duha.mzk.cz/sites/duha.mzk.cz/files/souboryredakce/Duha_2014_IIm.pdf

Cenigová, R. (2019). Analýza stavu školských knižníc za rok 2018 a projekty na podporu čítania. In *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl: 13. medzinárodná konferencia organizovaná pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. http://spgk.sk/swift_data/source/2019/Zbornik2019.pdf

Čapková, T. (2023). *Školní knihovny mohou být srdcem školy. Zázemí poskytují všem bez rozdílu*. Eduzín. <https://eduzin.cz/wp/2023/02/17/skolni-knihovny-mohou-byt-srdcem-skoly-zazemi-poskytuji-vsem-bez-rozdilu/>

Čtení pomáhá. (2015). *O projektu*. Čtení pomáhá. <https://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>

Čumplová, L., Nejezchlebová, J., & Švastová, Z. (2008). *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách*. https://ipk.nkp.cz/docs/prirucka_pro_skolni_knihovny.pdf

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Gaudeamus.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf

Doležalová, J. (2015). Competencies of Teachers and Student Teachers for the Development of Reading Literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 519–525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.156>

Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školních knihoven na základních a středních školách
č. j. MSMT-14964/2023-1 (2023).
https://www.msmt.cz/uploads/O_200/Knihovny/Doporuceni_MSMT_k_cinnosti_a_funkci_skolnich_knihoven.pdf

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

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

- Fasnerová, M. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnotícím období podle současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (2. vyd.). Portál.
- Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.
- Friedlanderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I., & Richter, V. (2022). *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Host.
- Gajd'oková, T. (2012). Pohled učitelů na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In *Evropské pedagogické fórum 2012: Pedagogicko-psychologické aspekty výuky*. https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/epf_2012.pdf
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido.
- Gejgušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.
- Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Grada.
- Havlíková, H., Klumparová, Š., Košťálová, H., Koubek, P., Kropáčková, J., Mouchová, A., Splavcová, H., & Šlapal, M. (2020). *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ*. <https://gramotnosti.pro/>
- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

International Federation of Library Associations and Institutions. (2003). *Směrnice IFLA a UNESCO pro školní knihovny*.
<https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/521/1/school-library-guidelines-cz.pdf>

IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*.
<https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/58/1/ifla-school-library-guidelines.pdf>

Jačmeníková, T. (2014). Čtenářské kluby – plavba za poznáním. *Duha: Informace o knihách a knihovnách*, 28(2), 27–28.
https://duha.mzk.cz/sites/duha.mzk.cz/files/souboryredakce/Duha_2014_IIm.pdf

Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_p%0c5%99%0c3%adlohy/Mezin%0c3%a1rodn%0c3%ad%20%0c5%a1et%0c5%99en%0c3%ad/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_ve_rze_FINAL.pdf

Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., Fiedlerová, V., Pavlas, T., Basl, J. (2023a). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Narodni_zprava_PIRLS_2021/resources/_pdfs_/2023_PIRLS_.pdf

Janotová, Z., Fiedlerová, V., Šafránková, K., Poláková, I., & Mazáčová, P. (2023b). *PIRLS 2021: Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností*.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/PIRLS-e-verze-finalni.pdf

Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Gaudeamus.

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlupal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*.
<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

Krüger, K. (2017). *Čtenářské koutky a třídní knihovničky ve třídě*. Čtenářské kluby.
<https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/ctenarske-koutky-a-knihovnickyy-ve-tride.pdf>

Lan, X., & Yu, Z. (2023). A Bibliometric Review Study on Reading Literacy over Fourteen Years. *Education Sciences*, 13(1), 1–27. <https://doi.org/10.3390/educsci13010027>

- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf
- Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Rokus.
- Loh, C. E., Gan, S., & Mounsey, S. (2022). What Do Children Want to Read? A Case Study of How One Primary School Library Supported Reading for Pleasure. *Journal of Library Administration*, 62(7), 931–945. <https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2117955>
- Lovci perel. (2024). *O projektu*. Lovci perel. <https://www.lovciperel.cz/o-projektu>
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Reading Strategies Versus Reading Skills: Two Faces of the Same Coin. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 817–821. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.205>
- Marin, D. -C., & Bocoş, M. (2021). Strategies to Improve Children's Interest in Reading Activities. *Educatia 21 Journal*, 20, 39–46. <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.20.05>
- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Michtalíková, M. (2019). Školská knižnica v primárnom vzdelávaní. In *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl: 13. medzinárodná konferencia organizovaná pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. http://spgk.sk/swift_data/source/2019/Zbornik2019.pdf
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Podstawa programowa. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>
- 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>
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

- Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. (2016a). *Aktivity školních knihoven*. Centrum pro školní knihovny. <http://csk.npmk.cz/aktivity-skolnich-knihoven>
- Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. (2016b). *Budování školní knihovny*. Centrum pro školní knihovny. <http://csk.npmk.cz/budovani-skolni-knihovny>
- O'Connell, J. (2017). School Libraries. In I. Abdullahi (Ed.), *Global library and information science* (s. 375–393). De Gruyter. https://www.researchgate.net/publication/321014242_School_Libraries
- OECD. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
- Poláková, I. (2017). Školní čtenářské kluby – spolupráce školy a knihovny. *Duha: Informace o knihách a knihovnách*, 31(1), 8–10. https://duha.mzk.cz/sites/duha.mzk.cz/files/souboryredakce/Duha_2017_I_sazba__10_online.pdf
- Poláková, I., Bělinová, E., Ingrová, A., Hlávková, L., Nakládalová, T., Němec, Z., Svobodová, H., Škardová, M., Vrzáčková, M. (2014). *S knihou po škole: Školní čtenářské kluby*. Nová škola.
- Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. (2018). Aktivity SKIP na podporu čtenářství a k propagaci služeb knihoven. *Bulletin SKIP*, 27(1). https://bulletin.skipcr.cz/prezentace/bulletin_pdf/zc_18-1.pdf
- Sýkorová, P. (2013). Individuální čtenářství žáka a faktory, které je ovlivňují: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In T. Janík & K. Pešková (Eds.), *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 124–137). Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp33.pdf>
- Sýkorová, P. (2016). *Faktory ovlivňující čtenářství českých a amerických žáků 4. ročníku primární školy: mezinárodní studie*. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. IS MUNI. https://is.muni.cz/th/slwo5/Sykorova__DDP.pdf
- Šafránková, L. (2012). *Metodika čtenářství*. <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1093/file/053-metodika-ten-stv-.pdf>

- Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku - teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. <https://vstvs.palestra.cz/wp-content/uploads/2019/10/Rozvíjení-čtenářství-u-děti-mladšího-školního-věku.pdf>
- Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>
- Štátny pedagogický ústav. (2015a). *Štátny vzdelávací program pre primarne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Štátny pedagogický ústav. (2015b). *Vzdelávací standard: Slovenský jazyk a literatúra*. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Tomková, A., Marušák, R., & Provasník, J. (2012). *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Host.
- UNESCO, & IFLA. (2015). *Manifest UNESCO a IFLA o školních knihovnách*. Informace pro knihovny. https://ipk.nkp.cz/legislativa/mezinarodni-doporuceni/Manifest_sk.htm
- Vaničková Makosová, E. (2022). Jak se změnily školní knihovny za poslední dekádu. *Impulzy*, 8(2). <https://www.kjm.cz/clanky-impulsy/jak-se-zmenily-skolni-knihovny-za-posledni-dekadu>

Věříšová, I., Krüger, K., & Bělinová, E. (2007). *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf

Vicherková, D., & Řeřichová, V. (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *e-Pedagogium*, 16(3), 15–24. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.028>

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních (2005). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

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

Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis Scholae*, 9(3), 39–51. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.3>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=%20561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. ALBUM.

Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 271–305). Portál.

Zbudilová, H. (2020). *Literární výchova ve volném čase*. H & H.

Zemanová, L. (2020). Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 4(1). 63–83. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2020/10/04_Zemanova.pdf

Zítková, J. (2018). Čtenářská dílna – výrazný fenomén současné literární výchovy. *Jazyk - literatura - komunikace*. (2). 24–34. <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2018>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	a tak dále
Aj.	a jiné
Apod.	a podobně
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions (Mezinárodní federace knihovnických asociací a institucí)
IFLA SLSSC	IFLA School Libraries Section Standing Committee (Stálý výbor Sekce školních knihoven IFLA)
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministerstvo národního vzdělávání)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti)
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)
Pozn.	poznámka
PP SP	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Základní kurikulum pro všeobecné vzdělávání pro základní školy)
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)
SKIP ČR	Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav
ŠVP PV	Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie
Tj.	to je

Tzn.	to znamená
Tzv.	tak zvaný, tak zvaně
U1	učitelka 1
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Postavení čtenářské gramotnosti vůči ostatním gramotnostem (Najvarová, 2008, s. 10).....	13
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Očekávané výstupy a učivo Komunikační a slohové výchovy vztahující se ke čtenářské gramotnosti	22
Tabulka 2 Očekávané výstupy a učivo Literární výchovy vztahující se ke čtenářské gramotnosti	23
Tabulka 3 Kategorie a příklady kódů	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha P II: Ukázka transkripce rozhovoru

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU



INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Vendula Fryzelková a jsem studentkou magisterského studijního programu Učitelství pro základní školy, oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své diplomové práce realizuji výzkum, který se zaměřuje na podporu čtenářství žáků na 1. stupni základní školy. Zajímá mě, jak učitelé motivují žáky ke čtení.

Svým podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Získal/a jsem všechny potřebné informace a souhlasím s realizací rozhovoru pro účely výzkumu diplomové práce.
- Byl/a jsem informován/a o průběhu rozhovoru a jsem srozuměn/a s tím, že mohu odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku a kdykoli z rozhovoru odstoupit.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním.
- Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Nikde nebude uvedeno mé jméno, příjmení ani jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám souhlas k citování částí rozhovoru v textu diplomové práce.

Datum: _____

Podpis: _____

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Rozhovor s učitelkou U2

Jak motivujete žáky ke čtení?

Tak vlastně, já učím teď v první třídě a s tím čtením v první třídě teprve začínáme. Ale když už jsou děti ve fázi, kdy už jsou schopné si přečíst knihy, knihu, nebo už vlastně umí všechna písmenka, tak máme takovou slavnost Pasování na čtenáře. Tady tuto akci, to Pasování, provádíme i s panem ředitelem, který se převleče do oblečení pana krále, vezme si meč a přijde slavnostně prvňáčky pasovat na čtenáře. Již dopředu jsou pro ty děti přichystány knihy, které nám tady proplatí sdružení KRPŠ a pan král, jako pan ředitel, tyto knihy předává slavnostně dětem.

Dál v první třídě ještě spolupracujeme s knihovnou, s paní knihovnicí X (*pozn.: jméno knihovnice, anonymizováno*), se kterou vymýšlíme nějaké aktivity v naší X (*pozn.: název obce, anonymizováno*) knihovně. Teď jsme momentálně se domlouvaly, že nám zapůjčí knihu Tvoříme s kamínky, a já když budu mít chvíli nějakého místa během čtení, literárních chviliek v českém jazyce, dětem nějaké přečtu... něco z té knihy přečtu a budeme se připravovat tak, že si o tom budeme povídat a číst na setkání s paní knihovnicí v knihovně, kdy tam půjdeme. Máme to naplánované asi na březen. Děti tam poslechnou další část z té knížky a potom si s paní, v té knihovně, s paní knihovnicí kamínek nazdobí. Potom jsme ještě domluveny s paní knihovnicí, že tam přijdeme i v červnu a má přichystanou pro děti nějakou taky další knížku.

Jinak co se týká jakési literární výchovy v první třídě, tak ta probíhá v rámci hodin českého jazyku, kdy dětem já předčítám dětem úryvky z knížek nebo nějaké příběhy nebo pohádky a potom si na základě mého čtení s dětmi provedeme nějakou interpretaci toho přečteného textu. Takže to je první třída. No a potom děti jsou vlastně na konci první třídy motivované k tomu čtení přes prázdniny, kdy si mají přes prázdniny všichni přečíst tu knížku, kterou dostali od pana krále. Plus samozřejmě kdo má zájem, může si číst i další knihy. To je taková předčtenářská příprava v první třídě. Když půjdu dál do druhé třídy, tak ve druhé třídě už děti vedeme k tomu, aby si za určitou dobu vybraly podle svého výběru samy nějakou knížku a přečetly si ji, děláme to třeba jednu knížku za čtyři až šest týdnů podle domluvy a s dětmi se domlouváme, kdy, který den v týdnu po určité době si ty jejich přečtené knihy ukazujeme. No děti se na to velmi těší, protože já jim třeba týden dopředu dám takový čtenářský list nakopírovaný, oni tam napíšu, jak se kniha jmenuje, kdo ji napsal, jednou

větou o čem kniha je, nakreslí obrázek. Mají to už týden dopředu, mají na to čas to přichystat, zpracovat a během toho týdne oni už mně nosí třeba už knížky ukázat, že už je mají přečtené, a i v průběhu, v průběhu hodin, jako předtím těch předešlých hodin. Já se jich třeba během nějaké chvílky na konci hodiny nebo na začátku ptám, jakou teď čtou knížku a o čem je, takže já někdy třeba už opravdu vím, že, že tady X (*pozn.: jméno žáka, anonymizováno*) čte nějakou konkrétní knížku a tak jako i takovým tím průběžným rozhovorem je vedu k tomu, aby si myslely na to, že si nějaké knížky mají chodit třeba vybírat. Potom po určité době, třeba po tom měsíci, si tu přečtenou knihu mají přinést do školy, uděláme si tady... vyhradíme si na to opravdu čas, třeba jedné hodiny, sedneme si do kruhu, každý má tu knihu před sebou, ukáže ji dětem, poví, kdo ji napsal, řekne nám třeba stručně děj, o čem ta kniha je. Já se jich zeptám, co se jim na té knize líbilo, a uděláme si vlastně v kruhu takové, takovou prezentaci těch jejich přečtených knih. Takže toto. Takto to děláme ve druhé třídě. Dál... no a ještě ve druhé třídě spolupracujeme s tou paní knihovnicí a jednou, no jednou za půl roku dochází na takovou návštěvu zase do knihovny k paní knihovnici. Ona má nachystanou zase nějakou aktivitu nebo si vymyslíme aktivitu společně s paní knihovnicí, třeba že děti mají za úkol něco najít a ukázat nějakou knihu a takto, nějakou... s nějakým detektivním záměrem. Takže takovýmto způsobem vedeme děti ke čtení ve druhé třídě. Ve třetí třídě je to, řekla bych, taky takto jako na podobném základu, kdy děti jsou zase takto tím učitelem vedeny k tomu, aby za určitou dobu přečetly nějakou knihu. A tak jak je to v té druhé třídě, úplně to záleží na nich, je to jejich volný výběr, jakou knihu si vyberou. Samozřejmě k té čtenářské přípravě patří čtení z čítanky ve všech třídách od druhé do té páté třídy a mimočítanková četba. A mimočítankovou četbu zařazujeme taky třeba jednou týdně do té čtenářské přípravy a záleží na učiteli, kterou knihu prostě zrovna vybere. Ve školní knihovně máme knihy v počtech dvaceti kusů a učitel si vybírá, které knihy zrovna s dětmi čte jako mimočítankovou četbu. Takže my jsme tady s dětmi četli jednu dobu Honzíkovu cestu, ale to už je trošku dál, potom děti hrozně rády četly Zlobilky, Nezbedníky, potom jsme tam měli knížku Josífek, O Josífkovi, takže máme v naší školní knihovně takovéto sady knih k mimočítankové četbě a na to se taky děti těší, protože to máme ve třídě. Řekneme si, že budeme číst zrovna tady společně tady z této knihy a tady toto oni mají rádi, konkrétně ty Zlobilky, to jsou takové kapitolky akorát, že si to přečtou, vědí, jak to dopadlo, není to nic dlouhého, pamatují si, popovídáme si předchozí díl, co bylo, podíváme se, když dočteme kapitolu, o čem to bude ten další díl, takové zajímavé. Takže takovýmto způsobem je to i v dalších třídách, třetí třída, že jsou děti u nás na škole takto jako vedené, aby si jako

myslely na to, že si mají číst, protože to potom prezentovat a ukazovat tu knihu ostatním dětem při nějaké společné prezentaci.

Vy jste zmínila, že máte nějaké ty sady knížek. Čtete tedy i celé knihy?

Jo, jo. Ano.

A jak často to takto děláte?

Jedenkrát za týden? Jo, jedenkrát za týden.

A v průběhu roku?

Ano, ano...

A následně s tím nějak pracujete? Nějak to do té výuky zahrnujete?

Ano.

Vy jste zmínila právě i tu spolupráci s veřejnou knihovnou. Jak často právě ta spolupráce probíhá?

Tak ono když to vyjde dobře, tak jedenkrát za půl roku tam jdeme na návštěvu, jo. Ona paní knihovnice je taková velice vstřícná. Ale co si tak pamatuju, tak třeba čtvrtá, pátá třída, někdy to vyjde jenom jedenkrát za rok, že tam ty děti přijdou a máme tam připravený s paní knihovnicí nějaký program. Takže někdy dvakrát za rok tam jde ta třída a někdy jedenkrát za rok tam jde.

A jaké aktivity v té knihovně probíhají?

No tak, že prostě vyhledávají si tam nějakou knížku z určitého žánru, jo, která se jim zalíbí. Nebo jim je... přečte se jim určitá část textu a potom oni na základě toho odpovídají v nějakém pracovním listu na nějaké otázky, to jako nějaká pozornost, se čte... nebo se jim v knihovně třeba schovají nějaké úkoly, jo, nějaké musí najít, nějaký úkol, někde schovaný lísteček a ten úkol potom musí vyřešit na nějakém pracovním listu. Takto, takovou zábavnou formou.

Jaký význam právě té spolupráci s knihovnou přikládáte?

No velký, protože ty děti, ty děti potom už jak kdyby se nebojí třeba samy jít do té knihovny, něco si tam půjčit, protože už je to prostředí pro ně známější tedy z té školní návštěvy. Samozřejmě jsou tam děti, které se hlásí, že tady chodí s maminkou nebo s babičkou, ale jsou tam děti, řekněme, že je jich třeba půlka, které ze začátku ještě samy do té knihovny nechodí. Vidí, že je to prostředí, které je příjemné, kde je jim dobře. Paní knihovnice je milá,

příjemná, tak já si myslím, že jako ztrácí nějaké takové zábrany k tomu, aby tam mohly třeba přijít samy a nebály se tam přijít samy.

A půjčují si žáci už v rámci té návštěvy nějaké knížky, když tam jdete dohromady s tou třídou?

Ne, ne. Když tam jsme s tou třídou, tak zrovna v ten den si děti ty knížky nepůjčují. To se prostě domluví. Paní knihovnice řekne, kdy tam je, aby tam přišly, že se na ně těší a půjčí si to potom samy. V rámci té návštěvy si to nepůjčují. A potom ale, ještě jsem zapomněla říct, že vlastně děti mají tady možnost si půjčovat knížky i v té školní knihovně. A to už, to má na starosti paní učitelka ze 2. stupně, češtinářka, a ta se s těmi dětmi domlouvá, kdy můžou si to tam jít půjčit, ve kterém čase. Takže to je další takto možnost.

Kromě toho půjčování, jakým způsobem využíváte tu školní knihovnu?

Tak je to místnost, je to místnost nově opravená, nebo dalo by se říct upravená, kupoval se tam nový nábytek, gauč, takový dlouhý stůl, vypořstované židle kolem, je tam nový koberec, je tam takový pěkný paraván, který zakrývá takové nějaké umyvadlo trošku nevzhledné, které tam jako sice musí být. Stěny jsou pomalované takovými novými malbami, které malovaly paní učitelky. Je tam přes jednu stěnu velký namalovaný strom, jehož větve jsou takové zešikma našroubované police. A ten strom má kořeny nakreslené na velké knize rozevřené, že to je taková tematická pěkná malba. Potom je tam takový pěkný obrázek Malý princ, který stojí na jakoby velké hromadě naskládaných knih, takže to tam je takové hezky jako nazdobené v té knihovně. A je to místnost, která je využívána třetí, čtvrtou, pátou třídou, prostě to jsou třídy, které jsou dole, třeba k nějakému společnému čtení. Nebo paní učitelky třetí, čtvrté, páté třídy, když mají nachystanou nějakou čtenářskou aktivitu a řeknou dětem jakože „jdeme, budeme teď mít prostě tady toto čtení v knihovně“, tak děcka jsou nadšené, protože jsou tam i takové veliké sedací bobky, aby se na tom děckám dobře sedělo. Potom ještě takové pololehací lehátka, dvě jsou tam. Takže děcka opravdu můžou se tam uvelebit pohodlně, aby se jim dobře četlo. A tato knihovna je hodně využívána. A my tady první, druhá třída, tak my jsme se tam byli podívat s druhákama dvakrát, dvakrát jsme si tam udělali takovouto čtecí hodinu. A jinak pro nás je to náročnější, protože musíme přecházet do spodní budovy, kde ta knihovna je. Takže první, druháci tam chodí tak jako mív než ty třídy dole, třetí, čtvrtá, pátá.

A když už tam tedy jdete, tak co tam třeba realizujete za aktivity?

My si tam rozdáme nějaké ty knížky, které zrovna mám naplánované, že si s tím budeme dělat nějakou aktivitu, kousek si přečteme, popovídáme si o tom. Když jako vyjde čas, tak děti odpovídají... takové různé interpretace. Třeba dělávám ráda takovou hru Kostka, kdy děti si... nejdříve si přečteme společně text, potom si děti hodí kostkou a podle toho čísla, které si hodí, tak odpovídají na otázky, na šest otázek přichystaných, ale vlastně každý odpovídá podle sebe. Takže různé prostě takové interpretační aktivity, které prostě provádíme po přečtení nějakého textu z té knihy.

A proč byste doporučila, aby ta školní knihovna ve škole byla?

Tak je to pro děti změna ve výuce, no a změni prostředí, nejsou ve třídě. Není to klasická učebna, kde by byly lavice, ale je to taková relaxační místnost, kde vlastně se učí... no to je vlastně učení, že... no kde čtou úplně jiným způsobem než v té třídě. Je to pro ně taková změna, zase něco jiného, je jim tam dobře v té třídě. Vidí, že si tady taky mohou třeba něco půjčit, prohlédnou si, co tam je. Je jim v té knihovně jako prostě příjemně.