

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Akční výzkum: Rozvoj čtenářské gramotnosti v 6. ročníku ZŠ  
Action Research: Development of Reading Literacy at Secondary School

Bc. Anežka Nováková

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

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy

Studijní obor: Český jazyk – Základy společenských věd

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Akční výzkum: Rozvoj čtenářské gramotnosti v 6. ročníku ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2023

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své diplomové práce, paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její odborné rady, trpělivost a především profesionální a vždy velmi nápomocný přístup. Dále děkuji své kolegyni Petře za oporu při prováděném výzkumu a za ochotu sdílet zkušenosti dobré pedagogické praxe. V neposlední řadě děkuji rodině za velikou podporu (nejen) po celou dobu studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti v nižším sekundárním vzdělávání (dle mezinárodní klasifikace ISCED 2). Z hlediska formy je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části práce je blíže vymezena čtenářská gramotnost jako důležitá kompetence pro život ve společnosti, popsány jsou její jednotlivé složky, problematique postavení v kurikulárních dokumentech českého vzdělávání a vhodné metody pro její rozvoj.

Výzkumná část práce obsahuje popis akčního výzkumu realizovaného v 6. ročníku základní školy s cílem zlepšit čtenářskou gramotnost vybraných žáků. Na základě pozorování, dotazníkového šetření o vztahu ke čtení a pretestu zjišťujícího současný stav čtenářské gramotnosti žáků jsou vymezeny dílčí intervenční kroky, které jsou následně realizovány a zhodnoceny. Výzkum ukazuje, že pravidelné a systematické zařazování metod RWCT a dílen čtení vede k rozvoji čtenářských dovedností a vztahu ke čtení, tzn. formuje vnitřní potřebu číst, utváří čtenářské návyky a podporuje zájem o vzájemné sdílení čtenářské zkušenosti. Závěrem jsou formulována doporučení pro další práci ve vybrané třídě, aby byla čtenářská gramotnost rozvíjena i nadále.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

čtení, čtenářská gramotnost, rozvoj čtenářství, vztah ke čtení, dílny čtení, RWCT, akční výzkum

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the development of reading literacy in lower secondary education (according to the international classification ISCED 2). It is divided into a theoretical and a research part. The theoretical part of the thesis defines reading literacy as an important competence for life in society, describes its individual components, its problematic position in the curriculum documents of Czech education and appropriate methods for its development.

The research part of the thesis contains a description of the action research. The aim of the research is to improve the reading literacy of selected pupils at secondary school. First, we conducted an observation, a questionnaire survey to identify attitude to reading, and a pretest to determine students' reading literacy levels. Then, we designed intervention methods, implemented them and evaluated them. The research shows that regular and systematic inclusion of RWCT methods and reading workshops leads to the development of reading skills and a attitude to reading, especially it forms an inner need to read, creates reading habits and supports sharing reading experiences with each other. In conclusion, we propose recommendations for next work in the classroom, which will support the further development of reading literacy and motivate pupils to read.

## **KEYWORDS**

reading, reading literacy, development of reading, attitude to reading, reading workshops, RWCT, action research

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 8  |
| 1 Čtenářská gramotnost .....  | 9  |
| 1.1 Roviny čtenářské gramotnosti .....                                    | 11 |
| 1.1.1 Vztah ke čtení .....  | 11 |
| 1.1.2 Doslovné porozumění textu .....                                     | 12 |
| 1.1.3 Vysuzování .....  | 13 |
| 1.1.4 Metakognice .....   | 13 |
| 1.1.5 Sdílení .....   | 15 |
| 1.1.6 Aplikace .....  | 16 |
| 1.2 Ukotvení čtenářské gramotnosti v kurikulu základního vzdělávání ..... | 17 |
| 1.3 Výsledky žáků v domácích a mezinárodních výzkumech .....              | 19 |
| 2 Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti .....                            | 23 |
| 2.1 Kritické myšlení .....  | 23 |
| 2.2 Program RWCT .....  | 24 |
| 2.2.1 Třífázový model učení .....   | 24 |
| 2.2.2 Dílčí metody RWCT .....   | 25 |
| 2.3 Dílna čtení .....   | 29 |
| 2.3.1 Průběh dílny čtení .....  | 31 |
| 2.4 Vlastní tvorba .....  | 32 |
| 3 Výzkumná část .....   | 33 |
| 3.1 Akční výzkum a jeho charakteristika .....                             | 33 |
| 3.2 Metodologie .....   | 36 |
| 3.2.1 Metody sběru dat .....  | 38 |
| 3.2.2 Aktéři výzkumu a výzkumná skupina .....                             | 39 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.2.3 | Cíl a výzkumné otázky .....                         | 40 |
| 3.3   | Žákovský dotazník – vztah žáků ke čtení.....        | 41 |
| 3.3.1 | Série úvodních otázek.....                          | 42 |
| 3.3.2 | Otázky týkající se čtení ve škole .....             | 45 |
| 3.3.3 | Otázky týkající se čtení mimo školu.....            | 47 |
| 3.3.4 | Závěrečné zhodnocení dotazníku .....                | 55 |
| 3.4   | Pretest – text Černá kočka .....                    | 55 |
| 3.5   | Způsoby intervence .....                            | 59 |
| 3.5.1 | Zhodnocení pretestu se žáky.....                    | 60 |
| 3.5.2 | Úvodní motivace ke čtení .....                      | 61 |
| 3.5.3 | Dílňky čtení .....                                  | 61 |
| 3.5.4 | Čtenářský deník .....                               | 62 |
| 3.5.5 | Čtení s porozuměním, čtenářské strategie, RWCT..... | 63 |
| 3.5.6 | Ustálené prvky v literatuře .....                   | 65 |
| 3.5.7 | Tvůrčí psaní .....                                  | 66 |
| 3.5.8 | Sdílení a metakognitivní strategie .....            | 67 |
| 3.6   | Zhodnocení intervence .....                         | 67 |
| 3.7   | Posttest .....                                      | 71 |
| 3.8   | Vývoj vztahu ke čtení.....                          | 75 |
| 3.9   | Výsledky výzkumu.....                               | 77 |
| 3.10  | Návrhy na další práci ve třídě .....                | 78 |
| 3.11  | Diskuze.....  | 79 |
|       | Závěr.....  | 84 |
|       | Seznam literatury .....                             | 85 |
|       | Seznam internetových zdrojů .....                   | 87 |

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Seznam sekundární literatury ..... | 91 |
| Seznam příloh (obrázků) .....      | 93 |



## Úvod

České školství je nuceno reagovat na nové skutečnosti a výzvy, které s sebou nejen přinesl počátek 21. století, ale kterým také budou čelit současní žáci základních a středních škol ve své dospělosti. Mimo jiné se jedná hlavně o výrazný vzestup informatiky a digitálních technologií či důraz na environmentální a multikulturní výchovu. Vzdělávání je proto čím dál více a důrazněji orientováno na rozvoj kompetencí, které by si žáci měli osvojit společně s penzem znalostí. V roce 2021 proběhla prozatím poslední revize RVP ZV, ve které byla digitální gramotnost pozvednuta na úroveň klíčové kompetence<sup>1</sup>.

Tato práce se zaměřuje na pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti, kterou považujeme za naprosto elementární dovednost člověka, díky které mohou být nadále rozvíjeny i další typy gramotností, kompetence i samotné znalosti. Z mezinárodních šetření dlouhodobě vyplývá, že čtenářská gramotnost je u českých žáků spíše na průměrné úrovni. Šetření PIRLS 2016 sice ukazuje, že se postupně od roku 2001 výsledky žáků statisticky lepší, ale v porovnání s výsledky z roku 2011 se zároveň ukazuje, že úroveň spíše stagnuje<sup>2</sup>. Toto zjištění považujeme při nejmenším za alarmující – především s ohledem na rychlý rozvoj informačních technologií, které kladou na člověka-čtenáře další vysoké nároky (namátkově zmiňme např. nebezpečnost dezinformací). O to více je pro nás znepokojující zjištění, že čtenářská gramotnost není pevně ukotvena v kurikulum českého vzdělávání, a podoba jejího rozvoje je tak na různých školách velmi různorodá. Tato problematika je spolu s vymezením vhodných metod rozvoje čtenářské gramotnosti rozpracována v teoretické části této práce.

Ve druhé, výzkumné, části se pomocí akčního výzkumu snažíme prakticky nahlédnout rozvoj čtenářské gramotnosti a zhodnotit, jaký vliv má pravidelné zařazení aktivit zacílených na podporu čtenářské gramotnosti na souhrnné výsledky vybraných žáků za předem stanovený časový úsek (v řádu měsíců).

---

<sup>1</sup> Podrobněji dostupné např. z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

<sup>2</sup> Výsledky šetření PIRLS 2016 jsou dostupné např. z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016-z%C3%A1kladn%C3%AD-informace1.pdf>

## 1 Čtenářská gramotnost

Stěžejním tématem práce je čtenářská gramotnost (zkráceně také ČG), jejíž definice se však různí a proměňují v čase. Považujeme tak za důležité tento pojem zprvu jasně vymezit.

Ve 30. a 40. letech 20. století byla gramotnost chápána výlučně jako schopnost číst a psát a byla definována především protikladným vztahem k negramotnosti. V současné době je toto pojetí fenoménem rozvojových zemí, neboť ve vyspělých státech se čistá negramotnost již nevyskytuje (výjimkou jsou pochopitelně extrémní případy způsobené izolací osob apod.). Důraz už není kladen na samotnou schopnost číst a psát, ale především na kvalitu osvojení této dovednosti. Vhodnější je tedy hovořit o funkční (ne)gramotnosti, kterou můžeme chápat jako „*schopnost efektivně využívat psanou podobu řeči v každodenním životě*“, týkající se dětí i dospělých. K tomuto pojetí přispělo zejména zjištění v 70. letech 20. století, že řada populace se v praxi potýká s problémy při vyplňování dokumentů, vyhledávání informací, čtení návodů, písemné komunikaci... Funkční gramotnost je tedy definována jako „*kompetence člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál v rozličných situacích*“ a je nezbytně nutná pro život člověka ve společnosti (Metelková Svobodová, 2008, s. 11–12).

Rozvoj funkční gramotnosti by měl probíhat již od útlého věku, pro její formování je důležité převážně období povinné školní docházky. Z tohoto pohledu tak můžeme mluvit i o gramotnosti školní. Oprávněně však zaznívá kritika, že školní gramotnost bývá redukována na mechanické osvojování a reprodukci textu bez hlubšího porozumění (toto stanovisko zastává například P. Gavora). V ideálním případě by však měla školní gramotnost vytvářet základ funkční gramotnosti, a částečně s ní tedy splývat (Metelková Svobodová, 2008, s. 12–13).

Z nejširšího pohledu můžeme čtenářskou gramotnost chápat jako schopnost orientovat se v přečteném textu, porozumět mu i s ohledem na (mnohdy specifickou) komunikační situaci. Jedná se o významnou kompetenci člověka, jejíž důležitost se v čase stále více zvyšuje. Rozvoj čtenářské gramotnosti má totiž značný vliv a podíl na způsobu života lidí – tj. zvyšuje sociální adaptabilitu, ovlivňuje jiné typy gramotností (sociální, jazykovou, matematickou a finanční aj.), proměňuje jednání člověka, snižuje míru manipulovatelnosti a obecně podporuje větší nezávislost myšlení. V konečném důsledku tak na čtenářské

gramotnosti závisí celková kulturní, a především vzdělanostní, úroveň národa (Zachová, 2013, s. 4–5). I když je pro formování čtenářské gramotnosti stěžejní období školního vzdělávání, její rozvoj probíhá po celý život člověka a měl by se přizpůsobovat nově vzniklým skutečnostem – v současné době zejména s ohledem na rozvoj informačních technologií, konkrétně např. komunikaci na internetu a dezinformace. M. Šlapal et al. (2012) poukazuje na výraznou závislost vztahu ke čtení a úspěchu žáků ve školním prostředí. V praktickém životě se dle něj (s odkazem na J. Trávníčka, 2008) tato závislost následně odráží i ve fungování demokratické společnosti – čtenářství ovlivňuje ochotu a zájem lidí participovat na chodu společnosti (od komunit až po stát), proto úpadek čtenářství vnímá doslova jako „nepřímé ohrožení demokracie“ (Šlapal et al., 2012, s. 9).

Všechny zmíněné aspekty, tedy podstatu čtenářské gramotnosti i s ohledem na soudobé změny ve společnosti, můžeme najít v pojetí ČG v rámci mezinárodních výzkumů. Šetření PISA 2018 definuje čtenářskou gramotnost 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, 2019, s. 12). Výzkum PIRLS 2021 klade důraz na čtení jakožto tvořivý a interaktivní proces a chápe čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společnosti čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (Janotová, 2023). V neposlední řadě je také nutno odlišovat čtenářskou gramotnost od čtení a čtenářství viz kapitola 1.1.1.

Výše jsme nabídli několik pohledů na čtenářskou gramotnost, které považujeme pro tuto práci za zásadní (ovšem jejich výčet není definitivní). Shrňme-li základní principy čtenářské gramotnosti tak, jak ji definoval odborný panel VÚP (2010)<sup>3</sup>, jedná se o:

- a) vybavenost člověka vědomostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami;
- b) dovednost prakticky využívat všech druhů textů v nejrůznějších sociálních kontextech;
- c) celoživotní a proměňující se proces.

---

<sup>3</sup> In Šlapal et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: 2012.

## 1.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je komplexní kompetencí člověka, a stěží tak lze obsáhnout čistě pomocí stručné větné formulace, proto považujeme za nutné poukázat podrobněji na všechny roviny ČG, které v sobě výše uvedená definice skýtá. Tyto roviny byly v rámci Metodiky rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (2012) rozpracovány podrobněji na dovedností úroveň, která je pro učitele více prakticky zaměřená, a tím tedy i mnohem lépe uchopitelná.

### 1.1.1 Vztah ke čtení

Důležitou podmínkou pro rozvoj čtenářské gramotnosti je kladný vztah žáků ke čtení. Ten můžeme spolu se čtenářskými návyky souhrnně označit pojmem čtenářství. Čtenářství i čtení samotné však nelze zaměňovat za čtenářskou gramotnost (Zachová, 2013).

Vztah ke čtení si jedinec postupně buduje již od útlého dětství. Pro vznik a rozvoj čtenářství je stěžejní období předškolního věku, kdy děti získávají vztah k poslechu čteného či vyprávěného textu (zpravidla pohádky) a postupně se na něj dokáží čím dál více soustředit, o přečtené se zajímají, doptávají se, zapojují představivost i paměť. Čtenářský zážitek se navíc prohlubuje, je-li spojen s různým typem hry, s pohybem, kresbou či hudbou (Havlíňová, 2017). To, v jaké míře a jakým způsobem se dítě v předškolním a mladším školním věku setkává s texty, má poté značný vliv na vývoj jeho čtenářství v budoucnu.

Každý jedinec si vztah ke čtení buduje individuálně na základě svých čtenářských zkušeností. O čtenářství jako takovém můžeme hovořit až v momentě, kdy si jedinec sám sebe jako čtenáře uvědomuje, zajímá se o různé typy textů (odborné, umělecké...) a utváří si své čtenářské návyky. Je tedy dobré uvědomit si, že ne každý žák, který umí číst, je zároveň i čtenářem (Havlíňová, 2017). Školní prostředí by mělo být v tomto ohledu pro žáky podnětné, inspirativní a nápomocné. Učitelé na všech vzdělávacích stupních by měli podporovat kladný vztah žáků ke čtení – motivovat je, vytvářet příležitosti ke čtení, seznamovat žáky s různými druhy textů i metodami/strategiemi efektivního čtení. Jak ale zdůrazňuje Havlíňová (2017), je přitom nutné zohledňovat „*různost výchozí pozice u jednotlivých žáků*“ a počítat s tím, že se ve třídě mohou setkat zkušení čtenáři i žáci s téměř nulovou zkušeností se čtením. Ačkoliv je vztah žáků ke čtení neměřitelnou hodnotou (Havlíňová, 2017), dozajista je to cíl, o který je žádoucí soustavně usilovat a bez kterého

nelze uvažovat o kvalitním rozvoji čtenářské gramotnosti. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (2012) považuje vztah ke čtení za předpoklad, bez kterého nelze efektivně rozvíjet další roviny ČG. Žák by si měl vybírat takové texty, které mu přináší zážitek z četby, ale zároveň by se neměl vyhýbat ani textům doposud pro něj neznámých; čtení by pro něj mělo být zdrojem poznání, uspokojení i zážitkem; měl by využívat nabízené příležitosti ke čtení a sdílet své čtenářské zážitky s ostatními včetně obtíží, na které při čtení narazí; v neposlední řadě by měl žák vytrvat při četbě delších či náročnějších textů (Šlapal et al., 2012, s. 12). Pozitivní vztah ke čtení značí i dovednost žáka objasnit důvody, které ho vedou k odložení nedočteného textu/knihy (Košťálová, 2010).

### **1.1.2 Doslovné porozumění textu**

Další složkou čtenářské gramotnosti je rovina doslovného porozumění textu, již bývá ve školách tradičně věnováno nejvíce prostoru a času. Do určité míry je to pochopitelné, neboť schopnost dekodovat psaný text je zásadní pro následnou práci s ním. Rovněž z průzkumů PISA dlouhodobě vyplývá, že v této oblasti jsou výsledky žáků velmi dobré (Šlapal et al., 2012, s. 7).

Doslovné porozumění lze ověřit převyprávěním textu vlastními slovy, vyhledáváním informací a odlišením podstatných informací od okrajových, vystižením hlavní myšlenky (je-li v textu doslovně uvedena). Žák by měl aktivně využívat všech svých dosavadních vědomostí a zkušeností, které mu k dekodování a pochopení textu pomohou. Je žádoucí, aby žák hledal vzájemné souvislosti (mezi informacemi v textu, intertextově i se svou životní zkušeností); při čtení postupně upravoval či měnil své porozumění; aby kladl otázky (sám sobě i ostatním) směřující k významům slov či myšlenek a ověřoval své porozumění (větám až celému textu). Žák by měl dokázat vyvozovat významy slov a tvrzení z celého kontextu textu, a tím si i dopomoci při případné neznalosti nebo neporozumění (Šlapal et al., 2012, s. 10–12). Porozumění na doslovné úrovni by měla žákům usnadňovat i grafická organizace textu (nápisy, dělení textu, značení důležitých informací apod.) – je tedy zapotřebí, aby si ji žáci uvědomovali a aktivně ji v případě potřeby využívali (při orientaci v textu, vyhledávání informací atd.).

### 1.1.3 Vysuzování

Nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je i rovina vysuzování. Z hlediska náročnosti se jedná o obtížnější dovednost, než je samotné porozumění napsanému, kde žáci pracují pouze s doslovně uvedenými informacemi. V rovině vysuzování se od žáků očekává samostatné vyvozování závěrů z přečteného textu, jeho analýza a kritické hodnocení. Z průzkumů PISA vyplývá, že právě oblast hodnocení (konkrétně propojení obsahu s formou textu, odhalování záměrů autora, podoba adresáta textu) patří pro žáky k těm nejvíce problematickým (Šlapal et al., 2012, s. 10).

Zaměříme-li se na výčet jednotlivých dovedností, jež podrobněji popsal kolektiv autorů Metodiky rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (2012) a které by měl čtenářsky gramotný člověk ovládat, patří sem zejména schopnost formulovat hlavní myšlenku textu, která není doslova uvedena a závisí na celkovém kontextu, v němž je text psán (a čten). Žák by měl být schopen text interpretovat co nejpřesněji, přičemž svou interpretaci porovná s jinými, ověří své domněnky, vyvozené závěry podpoří doložením na textu. Taktéž by měl kriticky posoudit autorský záměr včetně zamýšleného adresáta a použití vybraných jazykových prostředků vzhledem k obsahu. Informace v textu žák nejen nalezne (rovina porozumění) a spojí do souvislostí, ale také podrobí svému vlastnímu hodnocení – odliší fakta od názorů a hypotéz, posoudí věrohodnost přečteného, relevantnost informací (Šlapal et al., 2012, s. 13). Pokud je určitá část textu pro žáka nesrozumitelná, měl by též tuto skutečnost reflektovat a následně se pokusit význam vyvodit z kontextu či své životní zkušenosti, dohledat a ověřit informace v jiných zdrojích, konzultovat text s ostatními a případně porovnat různé interpretace. Nelze opomenout ani schopnost předvídání. Zejména pokud je text příběhový, je důležité, aby žák dokázal vhodně odhadnout a formulovat, jak by se text mohl dále vyvíjet (Košťálová, 2010).

### 1.1.4 Metakognice

Metakognice je nejen významnou složkou (čtenářské) gramotnosti, ale velmi důležitým aspektem ve vzdělávání vůbec. Pedagogický slovník vymezuje metakognici jako „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 122). Foltýnová (2009) užívá obecně známé a výstižné definice metakognice jako „*myšlení o našem myšlení*“. Součástí

výuky by tak vedle znalostní roviny mělo být bezpochyby i zaměření se na metakognitivní strategie, vlastní autoregulaci učení a sebereflexi žáků (Foltýnová, 2009, s. 72–77). Na rozvoj metakognitivního myšlení (obdobně jako na čtenářskou gramotnost) by měl být kladen důraz napříč všemi předměty a všemi stupni vzdělávání. V RVP ZV (2021) jej vystihují výstupy kompetence k učení. Školy mohou do vzdělávacích plánů zařadit i speciální výukové programy, které dovednost metakognice cíleně podporují. Jako příklad zmiňme např. Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování (FIE) zaměřenou na rozvoj kognitivních funkcí, práci s chybou, emoční inteligenci, vyjadřování, porozumění aj.

V. Lokajíčková (2014) ve své studii zabývající se uchopením metakognice v kontextu výuky odkazuje na soupis konkrétních činností, původně vypracovaný L. Schofieldovou (2012, s. 56–57), jež slouží k rozvoji metakognitivního myšlení. Jedná se zejména o:

- a. efektivní práci s učebními cíli (*explicitní pojmenování procvičovaných znalostí, potřebných dovedností i kognitivních procesů*) i s ohledem na pohled žáků (*co žáci očekávají od učení*);
- b. propojování předchozích znalostí, nejlépe grafickým zpracováním;
- c. dotazování a podporu vybavování si již naučeného; důraz na vlastní vyjádření žáků „svými slovy“;
- d. vyzývání žáků k objasňování, sumarizaci, předvídání;
- e. podporu přemýšlení nahlas;
- f. vedení žáků k samostatnosti;
- g. rozložení učení do částí a podporu při porozumění (*scaffolding*);
- h. užívání a tvorbu mnemotechnických i jiných pomůcek;
- i. kombinaci formativního hodnocení, vrstevnického hodnocení i sebehodnocení (podrobněji viz Lokajíčková, 2014, s. 296).

Jak jsme již zmínili, rozvoj metakognice a příslušných strategií má významný vliv na průběh učení a vzdělávání se obecně. Je proto i důležitou složkou čtenářské gramotnosti, již nelze opomenout. Tak, jako se žáci učí sledovat a řídit své učení, obdobně by měli být schopni nahlížet i na proces čtení a „*vědomě volit vhodné strategie pro porozumění textu*“, což současně zlepší jejich předpoklady pro další vzdělávání (Šlapal et al., 2012, s. 11–13).

V rovině konkrétních dovedností je žádoucí, aby se žák naučil volit vhodný text odpovídající účelu, se kterým k textu přichází; aby svou volbu dokázal odůvodnit, a poté (při čtení či po dočtení) vhodnost textu vyhodnotil; s čímž úzce souvisí i dovednost text při čtení opustit, pokud je nevyhovující. Velmi významnou je také schopnost volit vhodné strategie/způsoby čtení a dle potřeby je funkčně měnit. Vybrané strategie závisí na podobě textu i záměru jeho čtení – tedy např. při práci s informativním textem zpravidla zvolíme jiné strategie než při čtení literárního textu. Neméně důležitou je dovednost sledovat své porozumění textu v průběhu čtení a v případě potřeby jej ověřovat či se snažit neporozumění nejrůznějšími způsoby překonávat. V nejširším pohledu pak do metakognitivní roviny můžeme řadit i reflexi vlastních čtenářských preferencí a jejich zdůvodnění, stanovování si čtenářských cílů a rozšiřování čtenářského repertoáru (též Šlapal et al., 2012, s. 11–13).

### **1.1.5 Sdílení**

Rozhovory o přečteném textu jsou důležité hned z několika důvodů. Prvním z nich je hledisko čtenářství a podpora kladného vztahu ke čtení. Chápeme-li čtení jako druh zábavy, je přirozené, že tento zážitek se vzájemným sdílením ještě prohlubuje. Zejména čtou-li žáci rozdílné texty, sdílení je i prostředkem k rozšiřování povědomí o existenci rozličných (literárních i jiných) textů, čímž slouží jako inspirace pro ostatní. Dalším hlediskem je rovina faktická – dialog je vhodný nejen k ověření našeho porozumění, ale také k prohloubení pohledu, jakým způsobem lze text nahlížet, a k lepšímu zasazení informací do kontextu. Vzájemný rozhovor o přečteném tak obohacuje všechny zúčastněné, podporuje představivost, vyjadřovací schopnosti, dovednost argumentace i zdokonaluje vzájemné naslouchání. Pokud navíc ve třídě panuje podnětné a přívětivé klima, může být diskuse nad textem i způsobem utužování vzájemných vztahů a kvalitně stráveným společným časem kolektivu (např. Koubek, 2012 či Košťálová, 2010).

Ačkoliv je sdílení činností typickou pro lidství obecně, a žáci s ním tak jistě mají bohatou zkušenost z běžného života, dialog nad textem může být pro některé žáky (obzvláště ne příliš aktivní čtenáře) abnormální. Stejně tak popis složitých myšlenek a vlastních pocitů může zpočátku činit žákům potíže, především co se týče logického sledu a přesnosti vyjádření. Na tyto myšlenky navazuje P. Koubek a J. Altmanová ve svých Metodických doporučení pro rozvíjení čtenářské gramotnosti (2012). Zdůrazňují, že v počátku by se měl učitel nejprve



zajímat o to, za jakých okolností žáci čtou, k čemu čtení využívají a jaké texty je zajímají. Jen tak může učitel pochopit pilíře čtenářství konkrétních žáků a současně vytvořit prostor vhodný ke sdílení, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně. Autoři toto jmenují jako „*získání vzájemné důvěry*“, které je důležitým předpokladem pro možnost kvalitního sdílení a autentickou diskusi. Teprve poté je možné číst s žáky obtížnější texty (nejen umělecké, ale i odborné, publicistické...). Benefity sdílení vnímají autoři následovně: (1) žáci jsou ke čtení pozitivně motivováni prostřednictvím sociálních vazeb a čtení se stává společným zážitkem až důvodem přátelství; (2) splynutím individuálních pohledů vzniká sdílené porozumění textu. Nadto se žáci učí naslouchání, vzájemnému respektu a empatii. Poznávají své myšlení i myšlení ostatních a zakouší relativnost, kterou interpretace textů přináší. Sdílení tak s sebou nese i moment překvapení a touhu poznávat, jak je možné, že stejný text přináší každému jiné prožitky (Koubek, 2012).

O důležitosti sdílení svědčí i fakt, že čtenářský panel VÚP jej považoval přímo za jednu z dalších rovin ČG a uvádí, že čtenářsky gramotný člověk dokáže formulovat své pocity, dojmy a závěry z četby, je připraven je sdílet, současně vyslechne sdělení druhých a uvažuje o kontextu interpretace (*konkrétně zvažuje osobnostní založení a životní zkušenosti své i druhých, dobu vzniku interpretace, její účel...*). Je více než žádoucí, aby se žák aktivně účastnil diskuse nad textem a obohacoval ji (Šlapal et al., 2012, s. 10–13).

### **1.1.6 Aplikace**

Konečným cílem vzdělávacího procesu v oblasti čtenářské gramotnosti je, aby žák dokázal četbu a s ní související schopnosti efektivně využívat v každodenní praxi a ke svému vlastnímu rozvoji (př. Košťálová, 2010; Koubek, 2012). Jinými slovy čtenářsky gramotný člověk dokáže všechny v kapitole 1.1 popsané schopnosti, dovednosti, postoje i hodnoty aktivně uplatňovat ve svém životě, mimo jiné s ohledem na „*pragmatické využití např. při dosahování vzdělávacích či profesních cílů*“, ale i k obohacení osobnosti člověka a jeho hodnot. Čtení se tak stává cenným nástrojem, který pomáhá člověku v orientaci ve světě (Koubek, 2012). Je také nutné připomenout si, že rozvoj čtenářské gramotnosti je celoživotní proces, který by se měl nadále vyvíjet i po ukončení (povinné i následné) školní docházky.

Koubek a Altmanová dále zdůrazňují, že je důležité vnímat čtení jako souhrnnou činnost a výuku nesměřovat pouze k mechanickému osvojování jednotlivých dovedností (Koubek,

2012). Současně je však potřebné brát v potaz, že rovina aplikace (v souvislosti s ČG) vyžaduje vyšší úroveň myšlenkových operací než např. rovina doslovného porozumění či vysuzování, které jí (co se týče kognitivní náročnosti) předchází.

Ve školním prostředí je na místě současně podporovat a rozvíjet kritické myšlení. S odkazem na Metodiku rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (2012) chceme vyzdvihnout především fakt, že po přečtení každého textu by se žák měl nejprve kriticky zamyslet „*Co udělám s tímto textem já teď a tady?*“ a promyslet nejen, co text říká, ale také jak jej lze využít, jak a zda-li vůbec ovlivní naše rozhodování či jednání (Šlapal et al., 2012, s. 13) Z metodiky si dovolíme citovat i nadále, neboť v ní uvedené a pečlivě sestavené rozklíčování jednotlivých rovin ČG považujeme pro náš účel za nejpřesnější. Rovina aplikace se do školních výstupů promítá zejména tak, že žáci „*využívají informací a myšlenek z četby k rozšíření dosavadních znalostí, názorů a zkušeností; propojují teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi; využívají texty ke zlepšení komunikačních dovedností a vyjadřování, k vlastní tvorbě i spolupráci a pomoci ostatním.*“ (Šlapal et al., 2012).

## **1.2 Ukotvení čtenářské gramotnosti v kurikulu základního vzdělávání**

Vzdělávání v České republice se od roku 2005 řídí tzv. rámcovými vzdělávacími programy (dále RVP), které nahrazují předcházející učební osnovy. Jejich koncepce je odlišná zejména tím, že nejsou omezeny na pouhý soupis obsahu učiva, ale definují i očekávané a minimální výstupy, jež by měli žáci na konci daného úseku studia ovládat. Mimo samotný obsah učiva je tak zohledněn i jeho rozsah, náročnost a samotné cíle výuky (VÚP, 2007). Samostatně jsou zde pak rozpracovány i klíčové kompetence – jedná se o souhrn schopností, dovedností a postojů, které žáci uplatní v běžném životě bez ohledu na úroveň jejich vědomostí (jak prospívají ve škole). Učitelé jsou tedy zavázáni vést výuku nejen znalostně zaměřenou, ale také utvářet a podporovat u žáků rozvoj klíčových kompetencí napříč všemi předměty (Hučinová, 2005). V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV, 2017) jsou vymezeny kompetence k učení, kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, občanské a pracovní. Žáci by je měli zcela ovládnout již po ukončení povinné školní docházky. Postupně však dochází k revizím RVP tak, aby odpovídalo současným měnícím se potřebám. Poslední revize RVP ZV proběhla roku 2021 a mezi klíčové kompetence byla zařazena kompetence digitální.

V úvodu kapitoly 1 jsme se vedle vymezení čtenářské gramotnosti snažili zdůraznit i její důležitost a význam pro běžný život člověka. Je tedy závažné, že čtenářská gramotnost není v RVP důsledně zahrnuta. Koncepce RVP sice v rozvoji čtenářské gramotnosti vyučujícím nijak nezabraňuje – naopak s ní automaticky počítá, ale zároveň ji ani nedefinuje jako komplexní vzdělávací cíl. Přitom podstata čtenářské gramotnosti je v mnoha ohledech stejné povahy jako výše zmíněné klíčové kompetence (VÚP, 2011).

Analýzou zařazení ČG v rámcových vzdělávacích programech se zabývala V. Laufková ve své výzkumné studii z roku 2018. Studie potvrzuje, že čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech nefiguruje jako významný cíl vzdělávání, nýbrž ani jako součást klíčových kompetencí. Alarmující je i fakt, že samotný pojem *čtenářská gramotnost* se v rámcových vzdělávacích programech vyskytuje jen velmi zřídka a jeho explicitní vysvětlení zcela absentuje (Doležalová, 2014, cit dle Laufková, 2018).

Nepříznivým stereotypem je také přesvědčení, že čtenářská gramotnost je složkou výlučně předmětu Český jazyk a literatura. Tato představa je navíc značně utopická, neboť není možné, aby učitelé českého jazyka sami obsáhli čtenářskou gramotnost v celém jejím rozsahu. Nezbytná je tedy spolupráce na úrovni celé školy (Šlapal et al., 2012, s. 8). Důraz na čtenářskou gramotnost by měl být kladen napříč všemi výukovými předměty a v dlouhodobém horizontu. Jen tak mají žáci možnost rozvíjet své dovednosti na rozmanitých typech textů (chybou je vnímat ČG pouze jako záležitost textů uměleckých) a s využitím nejrůznějších metod a postupů práce. Jak navíc zdůrazňuje i M. Šlapal et al. (2012), čtenářství by nemělo žákům ani učitelům v žádném případě připadat samoučelné. Vedle rozvoje čtenářské gramotnosti může být také prostředkem k dosažení jiných výukových cílů, prostředkem motivace i zábavy...

Analýza V. Laufkové (2018) potvrzuje, že v RVP ZV (2017) je největší prostor pro rozvoj ČG ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Výstupy směřující k rozvoji ČG jsou začleněny již na 1. stupni ZV, avšak důraz je kladen především na ovládnutí techniky čtení a zážitkové čtení literárních textů. Na 2. stupni ZV poté nalezneme i výstupy vyšší kognitivní náročnosti (vysuzování, hodnocení, metakognice). Kromě *Komunikační, slohové a literární výchovy* nelze opomenout rozvoj ČG i v oboru *Cizí jazyk* (který je ze své podstaty velmi specifický, ale nepochybně založený i na čtení s porozuměním); v *Matematice*, kde žáci řeší

slovní úlohy, vyhledávají a zpracovávají data; či v oblastech *Člověk a jeho svět*, *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda*, zde žáci pracují s nejrůznějšími odbornými zdroji (včetně kartografických map, dějepisných atlasů a dalších specifických zdrojů). Co se týče průřezových témat, která by měla být zařazována napříč všemi obory, nalezneme výstupy spojené se čtenářskou gramotností pouze v *Mediální výchově*. Zde je ale sporné, zda se již nejedná přímo o mediální gramotnost jako další specifickou formu gramotnosti (Laufková, 2018).

Zajímavým poznatkem, se kterým V. Laufková (2018) dále přichází, je, že RVP klade důraz zejména na práci s informacemi; a tudíž na práci se spíše nesouvislými texty. Odpovídá to i trendu, že očekávané výstupy RVP pracují spíše se složkami ČG nižší kognitivní náročnosti.

Závěrem lze tedy říci, že ačkoliv RVP s pojmem čtenářské gramotnosti doslovně nepracuje, její složky v očekávaných výstupech zastoupeny jsou. Avšak jejich míra se markantně různí. Např. podpora posilování vztahu ke čtení a vzájemného sdílení je minimální. Rovněž je z obsahu RVP patrné, že mnohdy čtenářskou gramotnost rovnou předpokládá, aniž by byla doslovně zmíněna. Tento jev je patrný zejména v RVP G, které očekává, že vzdělávaný žák je již čtenářsky gramotný (Laufková, 2018).

Hlavní problém spatřujeme především v tom, že pojetí čtenářské gramotnosti je v rámcových vzdělávacích programech a konkrétně v RVP ZV (2017) zcela nesystematické. Přesná realizace výstupů je poté delegována na Školní vzdělávací programy. O tom, jak a zda vůbec bude rozvoj čtenářské gramotnosti zařazen do výuky, rozhoduje sama škola, potažmo konkrétní vyučující. Chybí tak soustavné pojetí čtenářské gramotnosti i celistvá metodická podpora učitelům (VÚP, 2011). Prohlubují se navíc rozdíly mezi jednotlivými školami, které se poté promítají do dovedností žáků a následně do celé společnosti.

### **1.3 Výsledky žáků v domácích a mezinárodních výzkumech**

Významná data o výsledcích vzdělávání českých žáků přináší domácí i zahraniční výzkumy. V oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti se jedná především o mezinárodní šetření PISA a PIRLS, v českém prostředí pak např. o výzkum CLoSE či České děti a mládež jako čtenáři.

**PISA** (Programme for International Student Assessment) je největším světovým vzdělávacím výzkumem. Jedná se o longitudinální výzkum v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) zjišťující výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Za průběh a vyhodnocení výzkumu v ČR zodpovídá Česká školní inspekce. Výzkum PISA probíhá od roku 2000 v tříletém intervalu, přičemž pokaždé se zaměřuje na jednu konkrétní oblast.<sup>4</sup> Šetření zaměřené na čtení proběhlo naposledy v rámci výzkumu PISA 2018. Z něho vyplývá, že výsledky českých žáků v ČG odpovídají průměru zemí OECD, avšak v čase se tento průměr spíše snižuje. Až 20 % žáků se pohybuje na nejnižší gramotnostní úrovni, a je tak ohroženo jejich uplatnění ve společnosti. Důležitým zjištěním je, že právě v oblasti čtenářské gramotnosti se nejvíce projevuje genderová nerovnost, na domácí i mezinárodní úrovni jsou statisticky výrazně lepší dívky. Rozdíly jsou dále citelné nejen ve výsledcích jednotlivých druhů škol (výsledky žáků středních odborných škol bez maturity jsou až o 2 gramotnostní úrovně níže než u žáků víceletých gymnázií), ale také mezi školami stejného druhu navzájem. Výzkum poukazuje i na fakt, že vyššího průměrného výsledku dosáhli ti žáci, kteří se v hodinách českého jazyka setkávají s aktivitami podporující práci s textem v širších souvislostech (Blažek, 2019, s. 7–8). Zaměříme-li se na průměrné výsledky žáků základních škol, můžeme vidět, že největší propad nastal kolem roku 2009, poté se výsledky zvyšovaly. Šetření PISA 2018 ovšem ukazuje, že od roku 2012 je trend opět postupně klesající (viz Blažek, 2019, s. 39).

Pro hodnocení českého vzdělávání jsou významné také výsledky mezinárodního šetření **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), které se zabývá výhradně testováním čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol a nadto i studiem významu rodinného a školního prostředí na rozvoj čtenářských dovedností. Od šetření PISA se liší i delším cyklem jednotlivých šetření, který je v tomto případě pětiletý<sup>5</sup>. Šetření PIRLS 2016 poukázalo na lepší výsledky českých žáků v oblasti vyhledávání a vyvozování z textu oproti problematické oblasti posuzování a celkové interpretaci textu (Smrčková, 2022, s. 15). Pátý cyklus šetření PIRLS 2021, jehož výsledky zveřejnila ČŠI na jaře letošního roku, tento trend znovu potvrzuje. Celkové výsledky žáků ovšem napříč roky stagnují či dokonce

---

<sup>4</sup> Viz ČŠI, dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

<sup>5</sup> Viz ČŠI, dostupné z: [Česká školní inspekce - O šetření PIRLS \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS)

mírně klesají, což spolu s posledními výsledky šetření PISA dokládá, že se úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků nijak významně nezvyšuje. PIRLS 2021 taktéž poukazuje na mezinárodně lepší výsledky dívek a pozitivnější postoj dívek k četbě oproti chlapcům, avšak v roce 2021 v České republice tento rozdíl nepovažuje již za statisticky významný. Co se týče výsledků v rámci úrovní čtenářské gramotnosti, podíl českých žáků dosahujících nejvyšší či velmi vysoké úrovně vzrostl jen nepatrně (o 1 %), současně však zároveň došlo i k mírnému vzestupu žáků nedosahujících ani nejnižší úrovně ČG. Zjištění navíc dokládají podprůměrnou úroveň počátečních dovedností ze čtení a psaní při nástupu do základního vzdělávání. Významně se liší i výsledky v jednotlivých krajích ČR zejména s ohledem na různou míru socioekonomického zázemí žáků. Obliba čtení v dlouhodobém horizontu spíše stagnuje, a stále tak spadá do podprůměrných výsledků. Oproti roku 2016 se navíc zvýšil podíl žáků, kteří si ve čtení nevěří (Janotová, 2023). Souhrnně lze říci, že výsledky českých žáků ve čtenářských dovednostech jsou v porovnání s ostatními zeměmi (zapojenými do šetření) spíše nadprůměrné, ale dílčí analýzy jednotlivých oblastí stále poukazují na významné rezervy. Doporučení pro učitele jsou zejména uplatňovat inovativní způsoby výuky s důrazem na kritické myšlení a aktivní učení, poskytovat formativní hodnocení a využívat gradovaných úloh. V oblasti motivace je důležitý individualizovaný přístup (především s ohledem na zájmy chlapců a dívek) a podpora čtenářské sebedůvěry (Janotová, 2023, s. 64).

V domácím prostředí se problematikou porozumění čtenému textu zabýval např. rozsáhlý výzkum **CLoSE** (Czech Longitudinal Study in Education) vedený Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. Výzkumné šetření probíhalo v roce 2012 a 2016, přičemž celkově se jej zúčastnilo přes 6000 žáků od 4. ročníku ZŠ po 1. ročník SŠ. Výzkum byl zaměřen na rozvoj znalostí a dovedností v různých typech škol dle teorie přidané hodnoty<sup>6</sup>. Šetření probíhalo pomocí didaktických testů, pro oblast čtenářských dovedností bylo využito uvolněných úloh z mezinárodních šetření PISA a PIRLS. Laufková a Starý (2022) poukazují na zlepšení žáků mezi 6. a 9. ročníkem ZŠ v oblasti porozumění polemickému textu, a naopak potíže zaznamenávají v oblasti interpretace beletristických (a především

---

<sup>6</sup> Blíže viz Greger, D. et al. *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě zjištění longitudinálního výzkumu CLoSe*, 2017.  
Dostupné z [PEDF-865-version1-tz\\_close2017pridana\\_hodnotavg\\_.pdf \(cuni.cz\)](#)

metaforických) textů (in Smrčková, 2022, s. 12). Jedním z hlavních zjištění je také to, že „žáci měli problém rozlišit, zda odpověď na otázku mají hledat v textu, či mimo něj“ (Laufková, Starý, 2015).

Stavem vztahu dětí ke čtení se zabývá např. výzkum **České děti a mládež jako čtenáři 2017** pod záštitou MK ČR, knižně vydávaný nakladatelstvím Host. Tento výzkum poukazuje na klíčový vliv rodinného zázemí dětí na rozvoj pozitivního vztahu ke čtení. V žebříčku volnočasových aktivit žáků rodiče hodnotí za přínosné zejména sportování, čas trávený s kamarády a návštěvu kroužků, zatímco četba knih a časopisů se stále pohybuje na spodních příčkách. Výzkum se mimo jiné zabýval i žánrovou preferencí žáků a potvrdil trend, že mladší žáci jsou ovlivněny především doporučením rodičů a mezi preferované žánry patří pohádky a próza s dětským či zvířecím hrdinou. Oproti tomu u starších žáků stoupá obliba sci-fi/fantasy žánrů, detektivek a knihách o lásce. Preference kromě věku ovlivňuje i pohlaví dětí. Ve starším věku žáci kladou větší důraz na doporučení svých vrstevníků. V neposlední řadě je velmi důležitým i zjištění, že direktivní způsob zadávání povinné školní četby vede spíše k demotivaci žáků (Friedlaenderová, Landová, Prázová a Richter, 2018 in Smrčková, 2022).

## 2 Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti

Základy čtenářské gramotnosti se budují již v útlém dětství primárně na úrovni rodiny, sekundárně je pak ČG rozvíjena po dobu školní docházky a studií. Např. Prázová et al. (2014, cit. dle Laufková, 2018) dále uvádí, že významný podíl na podpoře čtenářství nese i instituce knihovny (pro poskytnutí velkého repertoáru knih a podporu čtení „pro zábavu“). V ideálním případě si takto postupně člověk plně vybuduje své čtenářské návyky, jež dále rozvíjí v průběhu života, a využívá všech výhod, které mu čtenářství přináší (osobní rozvoj, zábava, práce s informacemi, kvalitní fungování v běžném životě...).

Koubek a Altmanová (2012) opětovně upozorňují na velmi důležitý aspekt: stejně jako čtenářská gramotnost i samotné čtení je komplexní činností. Stejně jako jej nelze zařazovat jen v hodinách českého jazyka, není ani možné jej redukovat na jednotlivé znalosti a dovednosti. Současně ale konstatují, že je nutné, aby učitelé měli jasnou představu, které konkrétní znalosti, schopnosti, dovednosti i postoje činí z žáka dobrého čtenáře, jak je prohlubovat, a také jakým způsobem zjišťovat a ověřovat žákovský pokrok (Koubek, 2012). Jak je patrné, systematický rozvoj čtenářské gramotnosti klade na učitele značně vysoké nároky, o to více je tristní, že neexistuje ucelená metodická podpora vycházející z kurikulárních dokumentů.

Jako vhodné metody pro rozvoj nejen počáteční čtenářské gramotnosti vnímá Havlínová (2017) všechny metody aktivizujícího charakteru – tedy metody, kdy žáci dosahují výukových cílů „na základě vlastní učební činnosti s důrazem na jejich myšlení a vlastní řešení problémů“. Požadavek komplexnosti i aktivizace splňují např. metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking).

### 2.1 Kritické myšlení

Vedle rozboru problematiky ČG výše bylo současně naší snahou i zdůraznit důležitost rozvoje (nejen) klíčových kompetencí. Považujeme proto za nutné explicitně zmínit i podstatu kritického myšlení, které je s nimi pevně spjato.

Definice kritického myšlení taktéž není zcela ustálená. Je možné jej vymezit kontrastem ku memorování, porozumění složitějším myšlenkám či tvořivému/intuitivnímu myšlení (Klooster, 2000 in Trlicová, 2020). Přesněji je poté vymezeno jako *myšlení nezávislé*



(Klooster, 2000) nebo jako *snaha dobrat se úsudkem pravdivosti* (viz Psychologický slovník, 2004 in Plischke, Kropáč, 2010). Podstatou kritického myšlení je reflektované posouzení informací s ohledem na přímá fakta a jejich kontext (tedy všechny relevantní souvislosti). K utvoření vlastního závěru (názoru) je zapotřebí prvotní skepse, následně pak využívání nejrůznějších postupů zjišťování informací, jejich ověřování a zpochybňování; také kladení otázek a hledání alternativ (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000 in Plischke, Kropáč, 2010). Prakticky se jedná o schopnost nepodlehnout prvotním dojmům a vytvářet svůj vlastní názor na základě co nejhlubšího a nejobjektivnějšího posouzení všech relevantních informací, a to včetně vlastních zkušeností i zhodnocení opačných názorů. Je důležité odlišovat ztotožnění se s určitým názorem oproti povrchnímu přejímání názorů druhých (Plischke, Kropáč, 2010 a Trlicová, 2020). Hnací silou kritického myšlení by mělo být uvědomění si, že za své názory a jednání jsme všichni zodpovědní, čímž neseme odpovědnost i za svět, ve kterém žijeme (Sobotová, 2012 in Petrasová, 2019). Považujeme za více než naléhavé tuto skutečnost soustavně akcentovat ve výuce, zejména s ohledem na současný (ještě před pár lety nepředstavitelný) enormní vzestup informačních technologií a možnosti utváření reality (fake news, využívání umělé inteligence apod.).

## **2.2 Program RWCT**

Rozvoj kritického myšlení je podstatou programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking, původem z USA, 1997). V českém školství se jím zabývá od roku 1998 občanské sdružení Kritické myšlení a program zde existuje pod názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Pro učitele je cenným nástrojem, poskytuje totiž nejen základní teoretická východiska kritického myšlení, ale především řadu metod, které efektivně napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti (Šlapal et al., 2012, s. 15).

### **2.2.1 Třífázový model učení**

Model E-U-R vychází z dlouhodobých psychologických výzkumů a zobrazuje průběh ideálního učebního procesu, přičemž respektuje vhodné pořadí a metody, které má žák dělat, aby jeho učení bylo opravdové. Zkratka E-U-R symbolizuje 3 základní fáze učebního procesu – evokaci, fázi uvědomění, reflexi. Tento model souzní s principy pedagogického konstruktivismu a oproti tradičnímu způsobu výuky, ve kterém je stěžejní činnost učitele, preferuje vysokou míru aktivity samotných žáků (Hausenblas, Košťálová, 2006a).

Nejefektivněji model E-U-R slouží k osvojení nových poznatků, které umožňuje propojit v nové souvislosti společně s již získanými zkušenostmi. Současně s tím napomáhá i rozvíjet a upevňovat kognitivní schopnosti a dovednosti (Hausenblas, Košťálová, 2006). Petrasová (2019) přímo dodává, že rozvržení fází E-U-R společně s vhodně zvolenými metodami vede k *rozvíjení schopnosti kriticky myslet a uvažovat*. Pro čtenářskou gramotnost je tato schopnost klíčová.

Podrobný rozbor jednotlivých fází modelu E-U-R nalezneme například v Kritických listech (2006, č. 22, 23, 24). Z nichž, vzhledem k rozsahu této práce, dále předkládáme jen obecná východiska jednotlivých fází.

**Evokace** je stěžejní pro samotné započetí učebního procesu. Zjišťuje prekoncepty žáků a jejich očekávání. V ideálním případě podněcuje otázky, a tím u žáků formuje zvědavost a chuť poznávat, čímž je motivuje k dalšímu učení se. Následuje fáze **uvědomění si (významu)**, ve které se žáci seznamují s novými informacemi a získávají zkušenosti, které posléze systematicky propojují s dosavadními znalostmi, (nejen) evokovanými v počátku učebního procesu. Považujeme za důležité výslovně upozornit na nutnost systematickosti, přehlednosti a přesnosti. Nové informace, které žákům ve fázi uvědomění poskytujeme, by měly být ucelené a přinášet souhrnné sdělení o jevu/problému (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 55). Celý proces uzavírá fáze **reflexe**. Je to prostor nejen pro nezodpovězené otázky, ale především pro ohlédnutí se za celým procesem učení. Pro každého žáka i učitele je důležité reflektovat, zda a jak byl cíl hodiny naplněn, co konkrétně si žáci z hodiny odnáší (Hausenblas, Košťálová, 2006a).

Závěrem je nutné zdůraznit, že model E-U-R (podobně jako jiné modely) nelze užívat dogmaticky a považovat jej za jediný správný. Chybné je také chápat ho jako pouhé učební metody. Ve skutečnosti se jedná o komplexní rámec výuky, který pomáhá učitelům v plánování funkčních výukových jednotek a ve výběru jednotlivých metod (aktivit) s ohledem na očekávaný výstup (Hausenblas, Košťálová, 2006a).

### 2.2.2 Dílčí metody RWCT

Samotné metody vycházející z programu RWCT lze volně dělit např. dle toho, pro jakou fázi učebního procesu jsou vhodné. Zdůrazňujeme, že toto dělení ovšem není absolutní

a vždy záleží na konkrétním cíli, jež danou metodou sledujeme. Blízké si jsou zpravidla metody evokační a reflektivní.

### Evokační fáze

Pro fázi evokace se hodí např. využití **brainstormingu** a **myšlenkové mapy**. Jejich výhodou je široké obsáhnutí žákovských prekonceptů zohledňující nejen dosavadní znalosti, ale také domněnky, zkušenosti, pocity apod. Kladem je i nenáročnost z hlediska potřebné přípravy. Brainstorming lze realizovat i kreativně např. metodou **volného psaní**, ve které je úkolem žáků nepřetržitě zapisovat své myšlenky k danému tématu (dále např. viz Trlicová, 2020). Myšlenkovou mapu je možné použít i v rámci reflexe a pojmout ji jako výstup/důkaz o učení.

Evokační funkci zdařile plní i metoda „**Klíčová slova**“, ve které žáci diskutují nad předloženými slovy, hledají jejich souvislost a odhadují význam, který by mohla nést. Následně s pomocí textu ověřují, zda jejich domněnky byly správné či nikoli (Steelová et al., 1997 in Trlicová, 2020).

Aktivizačně fungují i metody zapojující pohyb, výběrově zmiňme např. metodu „**Čtyři rohy**“ či „**Dělicí čára**“. Rohy místnosti v tomto případě představují otázky či odpovědi a žáci se vždy postaví do toho rohu, který nejvíce odpovídá jejich přesvědčení (Tomková, 2007 in Trlicová, 2020). Dělicí čára funguje obdobně, a to jako pomůcka pro odpovědi na otázky zjišťovací. Jedna strana čáry představuje odpověď *ano*, druhá odpověď *ne*. Význam těchto aktivit je umocněn tím, že nenuceně nechává vyjádřit se i žáky stydlivé, introvertní. Přesto je dobré závěrem názory žáků alespoň částečně prodiskutovat a upřesnit. Vhodné je také nechat žákům možnost v průběhu diskuse změnit názor.

### Fáze uvědomění si významu

Hojně užívanou metodou nejen v hodinách českého jazyka je čtení s porozuměním, při kterém žáci odpovídají na otázky vycházející z textu. I když se jedná o elementární dovednost, lze jít na škále kognitivní náročnosti ještě dále přes **řízené čtení** (čtení textu a jeho rozbor po jednotlivých pasážích) až ke **čtení s otázkami** (při kterém se žáci učí sami klást hluboké otázky k textu) či **čtení s předvídáním** (po jednotlivých pasážích textu žáci předvídají, jaké bude jeho pokračování, a svá tvrzení dokládají vhodnými argumenty).

Možné je také vytvořit **tabulku tvrzení**, do které si žáci svá stanoviska zapisují, a následně se k nim mohou vracet i v další fázi po dočtení textu.

Další vhodnou metodou pro práci s textem je metoda **INSERT** (Interactive noting system for effective reading and thinking). Z vlastní zkušenosti dodáváme, že je povětšinou nutné počítat s větším množstvím času, než se žáci s principy práce seznámí, je proto vhodné ji pro co největší efektivitu alespoň zpočátku zařazovat opakovaně. INSERT prakticky propojuje evokační a uvědomovací fázi a spočívá v tom, že si žáci již při čtení textu samostatně označují dílčí informace následujícími znaky:

- a) Informace, které už vím: ✓
- b) Informace nové a důvěryhodné: +
- c) Informace nové a nedůvěryhodné (v rozporu s mou zkušeností): -
- d) Informace, které potřebuji ověřit, nebo jim nerozumím: ?

Počet informací je nutné regulovat, označování všech informací v textu je nežádoucí, neboť by vedlo k nepřehlednosti. Závěrem práce žáci své výsledky společně sdílí, debatují, upřesňují (Šlapal et al., 2012, s. 18–19). Metoda rozvíjí kritické myšlení prostřednictvím posuzování jednotlivých informací, jejich porovnávání s tím, co je nám už známé, čemu (ne)můžeme věřit a proč. Nutí také zamyslet se nad tím, čemu v textu nerozumíme a jaké informace bychom potřebovali ještě znát, abychom své porozumění zdokonalili (Tomková, 2007 in Trlicová, 2020).

Krátce zmiňme i metodu **skládankového učení**, kterou považujeme v českém prostředí za již poměrně běžnou napříč školními předměty. Jedná se o skupinovou práci, kdy žáci z domovských skupin utvoří tzv. expertní skupiny (tak, aby v každé expertní skupině byl vždy jeden žák ze skupiny domovské), ve kterých si přečtou zadaný text (úryvek). Cílem je, aby žáci dovedli odlišit podstatné informace od okrajových či shrnout hlavní myšlenku textu. Následně se žáci navrátí do domovských skupin a vzájemně si předají informace, které získali. Všichni by tak měli být seznámeni s nejdůležitějšími informacemi celého textu. Kromě porozumění a analýzy textu se žáci učí i vzájemné spolupráci, komunikaci a odpovědnosti za svou činnost (např. Grecmanová, Urbanovská, 2007 in Trlicová, 2020 nebo Šlapal et al., 2012).

K rozboru uměleckého textu je vhodná i metoda **literárních kroužků**. Spočívá ve skupinové práci a čtení společného textu, přičemž každému žákovi je přidělena určitá role (např. tazatel, hledač citací, ilustrátor, popularizátor aj.). Každý žák text nahlíží nejprve pouze z hlediska své role a plní úkol touto rolí definovaný. Závěrem žáci prezentují výsledky své činnosti, a to v jednotlivých skupinách i formou společného sdílení se třídou. Vhodné je zaměřit se nejen na konkrétní výstupy žáků, ale také reflektovat, jak se jim s přidělenou rolí pracovalo (Šlapal et al., 2012, s. 27–28).

Jak jsme již zmínili v počátku této kapitoly, rozdělení aktivit dle předpokládaných fází je pouze orientační. Dokazuje to např. metoda **Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se**, která propojuje všechny tři fáze E-U-R. Žáci do tabulky nejprve zapisují informace, které o tématu již znají a které se chtějí dále dozvědět. Následuje práce s textem (např. prostřednictvím čtení s otázkami či metodou INSERT), po níž se žáci vrací zpět k tabulce a hodnotí, jaké informace se opravdu dozvěděli (Šlapal et al., 2012, s. 20).

### Reflexe

Závěrečná reflexe všech předcházejících činností a získaných vědomostí je velmi důležitou součástí učebního procesu, prostřednictvím které se celé učení uzavírá. Je nám známo, že reflexe často bývá vypuštěna především kvůli časové tísní, která v hodinách běžně nastává. Máme za nutné tedy výslovně poukázat na její význam a předložit několik možných způsobů respektujících různé časové možnosti.

Mezi méně náročné z hlediska přípravy radíme využití volného psaní, myšlenkové mapy či použití reflektivních kartiček<sup>7</sup>. Podobu reflexe lze realizovat jak v klasické, tak i online podobně (pomocí programů typu Mentimeter, Padlet ad.). Vhodné jsou i nejrůznější grafické organizéry (např. Pětílístek, Diamant, Vennovy diagramy, T-graf aj.). Například pro dílnu čtení existuje i mnoho kreativních způsobů, jak reflektovat různé aspekty přečteného textu (př. publikace R. Hubákové a K. Šafránkové: *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd*, nakladatelství Šafrán).

---

<sup>7</sup> Např. JOB – spolek pro inovace, dostupné z: <https://jobvzdelavani.cz/reflektivni-karty/>

Jako záznam z četby může sloužit i např. **podvojný deník** (lze jej využít bezprostředně při čtení i následně po čtení), pomocí kterého žáci vybírají zajímavé pasáže textu, jež doslovně vypíší a doplní vlastním komentářem. Na podobném principu funguje metoda **Poslední slovo patří mě**. Každý žák si vybere pasáž textu, která ho zaujala, a připojí k ní i poznámku, proč tomu tak je. Ostatní nejdříve vyslechnou příslušnou pasáž, a poté odhadují, co v ní mohlo daného žáka upoutat – tomu také patří poslední slovo, ve kterém objasní, proč si daný úryvek vybral (Šlapal et al., 2012).

Všechny metody popsané výše přispívají k rozvoji kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. Je však nutné používat je funkčně a s ohledem na zvolený cíl výuky. Smyslem není v hodině obsáhnout co nejvíce RWCT metod, nýbrž vybrat vždy ty nejvhodnější (či nejvhodnější kombinace) a pravidelně je do výuky zapojovat s ohledem na co největší míru porozumění, kterou mohou žákům při práci s vybraným textem přinést.

### 2.3 Dílna čtení

Za zásadní pro rozvoj čtenářské gramotnosti považujeme především vytvářet příležitosti a dávat žákům prostor ke čtení a k rozhovorům nad texty. Účinnou cestou, jak tohoto dosáhnout, je implementovat do výuky českého jazyka dílnu čtení.

Dílna čtení, na rozdíl od jiných aktivit viz výše, není činností, kterou lze využívat náhodně či výběrově. Chceme-li efektivně budovat přemýšlivé čtenářství, a tím i čtenářskou gramotnost, nestačí věnovat se jejímu rozvoji jen občasně. Dílna čtení představuje systém práce pro celý školní rok (ideálně i roky) a je podstatně nutné, aby byla do výuky zařazována pravidelně (Altmanová et al., 2011, s. 6). Dílčích cílů, které lze s pomocí dílen čtení sledovat, je vícero. Primárně záleží na věku žáků a jejich míře osvojení čtenářských technik a strategií. Žákům mladšího školního věku i starším nečtenářům pomáhá dílna v rozečtení se a budování čtenářských návyků. Se čtenáři (a pokročilými čtenáři) je vhodné zaměřit se na hlubší přemýšlivé čtení, přičemž úroveň čtenářských dílen je vhodné postupně zvyšovat a zohledňovat všechny složky čtenářské gramotnosti (Šlapal et al., 2012, s. 30).

Čtenářské strategie lze chápat jako postupy, které provádí čtenáři při čtení za účelem textu co nejvíce porozumět. Míra a způsob jejich využití záleží na zkušenostech čtenáře. Definujeme-li stručně podstatu čtenářských strategií, jedná se zejména o **hledání souvislostí**

(propojování textu s vlastní zkušeností, s okolním světem i s dalšími texty), **kladení si otázek k textu** (před, v průběhu i po čtení, s cílem hledat na ně odpovědi a upřesnit své porozumění) a **vytváření představ** (zapojení smyslů napomáhá čtenáři k utvoření si individuálního vztahu k textu a lepšímu vcítění se do děje). Dále jde např. o **identifikaci podstatných myšlenek a témat** (proč daný text čteme, co si z něj odnášíme, bez čeho by text nedával smysl a jak je to formálně značeno), či **usuzování a předvídání** (zjišťování doslovně neřčeného významu a přemýšlení o dalším obsahu). Závěr čtení by měl obsahovat i **závěrečné shrnutí** (propojení dosavadních poznatků s tím, co jsme se dozvěděli z textu; utvoření celkové představy o textu) a **hodnocení** (z hlediska obsahu i formy textu, tj. jak se mi text četl, co si z něj odnáším a co si o něm myslím). Je potřebné, aby žáci chápali smysl těchto strategií a naučili se je aktivně používat (Vala, 2017, s. 37–56). Dílny čtení nabízí způsob, jak se rozvoji čtenářských strategií věnovat pravidelně, systematicky a dlouhodobě. Aby bylo možné plně rozvinout potenciál dílen čtení, je nutné dodržovat několik základních principů (např. Altmanová et al., 2011 nebo Šlapal et. al., 2012):

- a) Tím prvotním je již zmíněná pravidelnost. Bude-li dílna čtení stálou součástí výuky, stane se ustálenou činností i pro žáky, kteří tak na čtení budou vždy připraveni. I samotné čtení se tak stane jejich běžnou aktivitou. Minimálně by měla dílna čtení probíhat 1x týdně, přičemž na samostatné souvislé čtení je nutné mít vyhrazeno alespoň 20–30 minut.
- b) Žáci by měli mít k dispozici bohatý výběr knih, který bude zohledňovat nejen rozličnost literárních druhů, žánrů i autorů, ale také celou škálu náročnosti. Jinými slovy je nutné mít k dispozici knihy pro nečtenáře i pokročilé čtenáře a zároveň vzbuzující zájem chlapců i dívek s různorodými preferencemi. Spolu s tím je ale vhodné umožnit žákům vlastní výběr knihy, neboť dovednost vybrat si adekvátní knihu (odpovídající vlastní čtenářské schopnosti a zároveň přinášející zážitek z četby) je taktéž velmi důležitou.
- c) V dílně čtení pracujeme se čtením celých beletristických knih, nikoli s pouhými úryvky textu. Pokud se žák rozhodne rozečtenou knihu odložit a vybrat si jinou, je potřeba tuto skutečnost podrobněji reflektovat (co jej vede k odložení knihy, zda zkoušel vytrvat ve čtení apod.).

- d) Podstatné je také prostředí, ve kterém dílna čtení probíhá, a to zejména z hlediska atmosféry a třídních vztahů. Přátelské klima napomáhá snazšímu vytvoření čtenářského společenství, v němž se žáci nebojí sdílet vlastní myšlenky a prožitky ze čtení. Neopomenutelná je také i podoba třídy/místnosti, ve které čtení probíhá. Žáci by měli mít možnost číst v poloze a na místě, které jim nejvíce vyhovuje. Naším doporučením je tedy nabídnout žákům např. možnost využití koberce, sedacích vaků apod.
- e) V neposlední řadě je klíčová samotná organizace dílny čtení. Ta by měla být pečlivě promyšlena, a to v rámci jedné vyučovací jednotky i v dlouhodobém horizontu. Zohlednit je potřeba především reálné podmínky a výukové cíle (potřeby žáků).
- f) Vytvářet vhodnou atmosféru pro čtení a nenarušovat dílnu čtení pomáhá stanovení jasných pravidel, která je potřeba dodržovat. Mezi ty základní patří např. číst po celou vyhrazenou dobu, nevyrušovat ostatní, nedělat přestávky na toaletu či jídlo a pití, vybrat a připravit si knihu vždy před začátkem dílny, moci se pohodlně kdekoliv usadit, při sdílení si vzájemně naslouchat. Vhodné je také pravidla spoluutvářet společně se žáky a následně je vyvěsit na viditelném místě.

### **2.3.1 Průběh dílny čtení**

Samotnou podobu dílny čtení je vždy nutné zacílit na konkrétní žáky, přesto však existuje základní schéma práce, kterým je vhodné se řídit. Obecně jej můžeme chápat jako aktivity před čtením, fázi vlastního čtení a aktivity po čtení. Podrobnější popis předkládá např. Metodika rozvoje čtenářství a ČG (2012), z níž vycházejí i tyto zásady:

Úvod je vhodné začít minilekcí, v níž žáky seznámíme s jevy, které budeme sledovat, a způsoby práce. Ideální je modelovat příklad na vlastní vybrané knize (Šlapal et al., 2012, s. 29–39). Modelování je významnou součástí výuky čtenářských strategií a vychází ze skutečnosti, že učení často probíhá formou napodobování vzorců chování jiných osob. Úkolem učitele je verbalizovat své vlastní myšlenky a myšlenkové postupy, jež během čtení užívá. V praxi napodobování vypadá tak, že učitel vybere a přečte problematické pasáže textu, a následně pomocí přemýšlení nahlas žákům ukazuje, jak si s tímto textem poradí coby zkušený čtenář. Učitel poté postupně předává odpovědnost žákům, čímž zvyšuje míru jejich samostatnosti. Po celou dobu však stále zůstává jejich oporou (Whitcroft, 2015, s. 43–44).



Zadání práce by mělo být po celou dobu žákům dostupné (např. napsané na tabuli). Poté si žáci najdou vhodné místo ke čtení a nejméně 20 minut samostatně a nerušeně čtou. Je možné žákům následně umožnit i prostor pro zapsání svých myšlenek. Dílna musí být zakončena určitou formou reflexe četby. Ta může být individuální (ústní, písemná) či formou společného sdílení (ve dvojicích, skupinách i se třídou). Konkrétní metody je vhodné obměňovat, mezi ty nejuniverzálnější řadíme např. průběžné vedení čtenářských záznamů, podvojný deník či literární dopisy (Šlapal et al., 2012, s. 29–39). Pisanou formu reflexe je vhodné podpořit i grafickými organizéry viz kapitola 2.2.2.

## 2.4 Vlastní tvorba

Čtenářskou gramotnost neodmyslitelně doplňuje i schopnost tvořit vlastní texty, přičemž je možné nahlížet ji ze dvou rozdílných pohledů. Tvorbu komunikátů (a jejich porozumění z hlediska obsahové i formální stránky) nejrůznějších funkčních stylů zpravidla zaštiťuje slohová výchova. Značně zjednodušeně lze říci, že cíl této nauky je ryze praktický. Oproti tomu lze vymezit tvůrčí psaní, jehož cílem je nejen rozvoj schopnosti psát, ale také podpora kreativního myšlení až po vlastní seberozvoj<sup>8</sup>. Oba tyto přístupy nepochybně přispívají k budování přemýšlivého čtenářství.

Dílnu čtení je možné propojit i s dílnou psaní. Tuto syntézu považujeme za vysloveně žádoucí. Konkrétní příklad smysluplného využití poskytuje např. M. Šlapal et al. (2012, s. 43): „*Jestliže se v dílně psaní učíme psát zajímavé začátky, může nám výrazně pomoci dílna čtení, v níž si mohou žáci vzájemně přečíst začátky svých knih*“. Přečtené texty (obzvláště literární), ať už užívané v hodinách nebo přímo v dílnách čtení, ke tvořivé činnosti přímo vybízí. Žáci mohou texty přetvářet (přepisovat z pohledu jiné postavy, žánru aj.), dokončovat (se zachováním podstatných rysů textu), reagovat na ně dopisy, recenzemi apod. (Šlapal et al., 2012, s. 43).

---

<sup>8</sup> Podrobněji o tvůrčím psaní např. viz MUNI Arts, dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/tvurci-psani/co-je-tvurci-psani>

### 3 Výzkumná část

Praktická část této práce nejprve poskytuje stručnou charakteristiku akčního výzkumu jako metody pedagogického zkoumání. Naší snahou je nejen nastínit základní principy a východiska akčního výzkumu, ale také poukázat na jeho význam, zejména co se týče efektivního využití v praxi.

Dále předkládáme popis, průběh a výsledky námi provedeného akčního výzkumu, ve kterém jsme se zaměřili na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků nastupujících na 2. stupeň základní školy.

#### 3.1 Akční výzkum a jeho charakteristika

Akční výzkum (ve smyslu jasně definovaného, vědomě plánovaného a prováděného bádání) je na poli českého vzdělávání stále poměrně neukotvenou metodou, jejíž uplatnění si však v pedagogické praxi již dozajista buduje své místo. S postupně přibývajícím odbornou literaturou roste i metodická podpora, a tím se zvyšuje i samotný zájem pedagogů o akční výzkum.

Ve snaze o co nejpřesnější vymezení řada publikací (např. Janík, 2003; Greger et al., 2020) odkazuje k mnoha různým pojetím akčního výzkumu. V této práci vycházíme primárně z definice Johna Elliota (1981), který vymezuje akční výzkum jako „*učiteli prováděnou systematickou reflexi profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí*“. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2003, s. 14) pak poskytuje o něco širší vymezení akčního výzkumu, chápe jej jako „*druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat část vzdělávací praxe a který řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce*“.

K lepšímu porozumění lze využít distinkce mezi tradičním (též klasickým nebo akademickým) a akčním výzkumem, které lze považovat za alternativní přístupy zkoumání (ovšem nelze je vnímat zcela protikladně, jak se pokusíme vysvětlit dále). Rysem tradičního výzkumu je zejména snaha dosáhnout co největší objektivity, zobecnění skutečnosti, potvrzení či vyvrácení zkoumaných hypotéz tak, aby byla co nejvíce obohacována a rozvíjena pedagogická teorie (z které pak plynou konkrétní doporučení pro učitele). Klasický výzkum je veden odborníky osobně nezainteresovanými ve zkoumané skutečnosti a vyžaduje reprezentativní vzorek respondentů, který spočívá zejména v co největším počtu

dotazovaných. Akční výzkum oproti tomu lze chápat jako praktický výzkum, který je prováděn učiteli v jejich vlastní praxi. Aktérem je tedy sám učitel, který je zároveň i účastníkem zkoumané skutečnosti, a výzkum je zaměřen na specifickou reálnou školní situaci – na konkrétní problém, se kterým se učitel potýká (Nezvalová, 2003). Již z těchto základních principů lze vyvodit, že akční výzkum je mnohem více subjektivní povahy, a není tak možné, aby si kladl za hlavní cíl obohacení objektivní teorie a vědy – což ho však nečiní méně důležitým. Jak dále píše Nezvalová (2003), z nejšířšího hlediska je cílem akčního výzkumu „*zvýšit profesionalitu učitele, jeho pedagogické myšlení a dovednosti*“, mezi dílčí cíle poté patří reflexe vlastního vyučování, hledání alternativních postupů k dosažení lepších učebních výsledků žáků, získávání nových poznatků až změna samotného vyučování (je-li zapotřebí). Podrobnější popis poskytuje např. Janík (2003 a 2004), který definuje akční výzkum jako cenný nástroj, díky kterému učitelé mohou lépe porozumět *edukační realitě*<sup>9</sup>, efektivněji řešit školní potíže, podporovat dobrou školní praxi a dále ji inovovat.

Odborníci (zmínění dále) zdůrazňují, že základním prvkem akčního výzkumu je *akce* a *reflexe*. Janík (2003) zdůrazňuje jako podstatu takového výzkumu právě přívlastek „akční“, neboť se v něm odráží nejen akce jako konkrétní daná situace, která se děje a kterou se učitel rozhodne zkoumat, ale také akce jako samotné jednání učitele ve snaze tuto situaci pochopit/poznat/vyřešit/zlepšit. Nezvalová (2003) dále klade důraz i na samotnou změnu a uvádí jako základní i prvek *revize*. Pro lepší pochopení samotného průběhu akčního výzkumu odkazuje na Whiteheada (1993) a Sagora (1992), kteří popsali akční výzkum do pěti kroků, které se svou formulací lehce odlišují, ale prakticky vyjadřují totéž. Souhrnně lze tedy říci, že se jedná o:

1. Formulaci a popis problému, který se objevil ve školní praxi;
2. Sběr informací, představa o řešení problému;
3. Samotná aktivita, jednání učitele;
4. Vyhodnocení výsledků aktivit, zdali vedou k řešení problému;
5. Případná modifikace problému (in Nezvalová, 2003, s. 301).

---

<sup>9</sup> Edukační realitu chápeme jako veškerou objektivní skutečnost a vzdělávací procesy odehrávající se v rámci výuky ve škole. Viz Průcha et al., 2009, cit. online dle:  
<https://elearning.tul.cz/mod/book/view.php?id=397848&chapterid=11197>

Důraz je tedy kladen především na samotnou činnost učitele. V počátku je nutné stanovit si, co bude předmětem výzkumu, a tedy odpovědět si na otázky typu *Co se ve třídě odehrává? Co a jak dělám? Co dělají žáci? K čemu to vede?* Poté je na místě pozorování, interpretace, celková reflexe dosavadní činnosti a plánování do budoucna – tedy snaha udělat si co nejpřesnější představu o daném problému a adekvátní možnosti jeho řešení. Následuje samotná práce s žáky a poté vyhodnocení, zda a jak byly zvolené metody efektivní, případně uvážení nových souvislostí a zamýšlení se nad dalším postupem. Je zřejmé, že akční výzkum nespočívá pouze v jednorázové intervenci, ale jeho charakter je spíše cyklický – zahrnuje vždy stanovení plánu, činnost, reflexi a nové plánování (Nezvalová, 2003 a Janík, 2003).

Nezvalová (2003) ve své studii dále upozorňuje na další difference ve způsobu vedení akčního výzkumu a zdůrazňuje zejména rozdíl mezi pro-aktivním a reaktivním akčním výzkumem tak, jak je blíže definoval Schmuck (1997):

**Pro-aktivní akční výzkum** se vyznačuje tím, že samotná akce předchází reflexi. Učitelé nejprve zkouší a vyvíjí aktivity či nové postupy, a až posléze sbírají informace, reflektují a hodnotí, jaký efekt přináší a zda příznivě rozvíjí vzdělávací proces. Průběh **reaktivního akčního výzkumu** se podobá vymezení výzkumu do pěti základních kroků, které jsme uvedli výše. Vychází z předpokladu, že skutečnost je nejprve zapotřebí pochopit, a až poté je možné ji dále formovat a měnit. Prvním krokem je tedy vždy diagnostika dané situace, díky které je možné zvolit odpovídající inovativní přístup. Shodnou složkou pro-aktivního i reaktivního akčního výzkumu je výše zmíněná cykličnost, která je v obou případech významnou součástí plánování i reflexe (cit. dle Nezvalová, 2003).

Stringer (1996) dále uvádí ještě **kooperativní akční výzkum**, který zahrnuje vzájemnou pomoc a spolupráci aktérů (zj. učitelů), důraz na porozumění, diskusi a naslouchání. Konstruktivní kritika napomáhá hlubšímu porozumění, diskuse poukazuje na významné problémy ve vzdělávání. Je-li navíc výzkum vystavěn na vzájemné podpoře a respektu, přispívá k pozitivním vztahům mezi všemi zúčastněnými (cit. dle Nezvalová, 2003).

V úvodu této kapitoly jsme akční výzkum postavili do protikladu k tradičnímu bádání, čímž jsme se snažili poukázat na významná specifika, kterými se akční výzkum vyznačuje. V návaznosti na to největší kritika akčního výzkumu směřuje k podstatě, že je (1) spjat s konkrétní situací, která ze své podstaty bude mít vždy ojedinělý charakter; (2) je prováděn

učiteli, kteří narozdíl od výzkumných pracovníků mají zpravidla menší nebo i nulovou zkušenost v realizaci výzkumu; nadto jsou přímo součástí zkoumané situace a jejich pohled vždy bude subjektivní až zaujatý. Tato kritika následně směřuje ke stanovisku, že akční výzkum nemůže plnit roli plnohodnotného výzkumu, neboť nepracuje s objektivní skutečností, a nemůže tak rozvíjet pedagogickou teorii. V současné době považujeme tento názor za překonaný, a spíše než jako protikladné přístupy vnímáme teoretický a akční výzkum jako dvě alternativní, vzájemně se doplňující výzkumné metody. Cílem akčního výzkumu, jak jsme již zmínili, je hlavně *zkvalitnit učení a vyučování* (Nezvalová, 2003, s. 300). Primárně se tento cíl pochopitelně týká konkrétní situace, sekundárně však prostřednictvím sdílení dobré praxe napomáhá ke zkvalitnění výuky obecně. Akční výzkum nese potenciál zvýšit profesionalitu učitele, inovuje jeho pojetí výuky, prohlubuje nejen jeho praktické dovednosti, ale i teoretické poznatky. Učitelé, stejně jako výzkumní pracovníci, systematicky sbírají a kriticky hodnotí informace, se kterými v průběhu výzkumu pracují. Pro větší efektivnost však lze uskutečnit akční výzkum ve spolupráci např. s vysokoškolskými učiteli, kteří zaštití nezaujatý pohled a roli poradce. I pro samotné vysokoškolské učitele/odborné výzkumníky je tato spolupráce cenná, neboť mohou lépe sledovat aplikaci teoretických poznatků v praxi, a tomu uzpůsobit své další bádání. Ačkoliv tedy akční výzkum bude vždy vycházet z aktuálních potřeb školy, je nesporné, že může přispět k rozvoji pedagogické teorie, a vzájemná spolupráce učitelů na všech vzdělávacích stupních je přímou spojnici mezi praxí a teorií (Nezvalová, 2003, s. 301–303).

### **3.2 Metodologie**

Dále předkládáme charakteristiku a popis akčního výzkumu, který byl realizován ve školním roce 2022/2023 se zaměřením na čtenářskou gramotnost žáků v 6. ročníku běžné základní školy.

Stěžejním důvodem pro samotný výzkum bylo zdání, že vybraní žáci nedisponují dostatečnou mírou čtenářské gramotnosti, která se od žáků očekává při vstupu na 2. stupeň základního vzdělávání. Hlavní výzkumnou metodou byl zvolen akční výzkum, neboť nejlépe odpovídá cílům, které jsme si pro tuto práci vytyčili – tedy zjistit úroveň čtenářské

gramotnosti žáků a posoudit, zda a jak veliký vliv má, pokud je na ni vyučování v rámci českého jazyka pravidelně zaměřeno.

Při realizaci akčního výzkumu jsme kladli důraz na to, aby byly dodrženy všechny zásadní principy, které jsme blíže přiblížili v kapitole 3.1. Jedná se o následující zásady<sup>10</sup>, dále konkretizovány v následující kapitole:

1. Je identifikován problém, se kterým se aktér výzkumu přímo potýká, a akční výzkum je pečlivě naplánován se záměrem tuto skutečnost změnit/zlepšit. V našem případě se jedná o problematiku nízké úrovně čtenářské gramotnosti u žáků v 6. ročníku ZŠ.
2. Je zachován princip cykličnosti. Každý intervenční krok jsme pečlivě naplánovali dle aktuální situace, následně realizovali a reflektovali.
3. Bádání je předem explicitně naplánované a zahrnuje průběžný sběr dat. Je však žádoucí, aby intervenční metody bezprostředně reagovaly na nastalé skutečnosti a v rámci vymezených mezí byly průběžně uzpůsobeny reálné potřebě. Dle tohoto vzorce jsme v našem výzkumu postupovali po celé intervenční období.
4. Výzkum je zaštitěn kritickým postojem výzkumníka. Je žádoucí, aby reflexe probíhala ve spolupráci s další zainteresovanou osobou (učitelem, akademikem či jiným odborníkem...).
5. Výsledky akčního výzkumu jsou systematicky popsány a zveřejněny.

Susman (1983) formuloval základní fáze akčního výzkumu následovně: identifikace problému a sběr dat, hledání možných řešení a formulace akčního plánu, samotná akce – realizace intervence, sběr nových dat a jejich reflexe, shrnutí nově zjištěných faktů a vyhodnocení výzkumu. Podle tohoto modelu budeme ve svém výzkumu postupovat.

Nadto je v této diplomové práci zachována zásada anonymity ve výzkumu dále zúčastněných osob, aby nedošlo k porušení ochrany osobních údajů stanovené zákonem. Máme za to, že tato anonymizace nijak neovlivňuje výsledky a hodnocení provedeného výzkumu.

---

<sup>10</sup> Viz např. Susman (1983); McNiff (1988), Sagor (1992), Whitehead (1993) in Nezvalová (2003); Greger, Simonová, Chvál, Straková (2020)

### 3.2.1 Metody sběru dat

Provedené bádání svou podobou nejvíce odpovídá reaktivnímu akčnímu výzkumu, neboť vychází z pozorování obtíží ve výuce, které je posléze třeba napravit či eliminovat. Prvotním impulsem k výzkumu bylo zdání, že žáci nastupující do 6. ročníku základní školy nedosahují předpokládané úrovně čtenářské gramotnosti, kterou lze v tomto věku očekávat. Odmyslíme-li si nejružnější odchylky v pravopisné a gramatické oblasti vyjadřování, většina žáků měla značný problém při práci s textem (zejména literárním), a to již na úrovni doslovného porozumění. Náročnější roviny čtenářské gramotnosti (např. oblast interpretace, vysuzování, hodnocení) pak určití žáci vůbec nebyli schopni obsáhnout (a to i s ohledem na specifické vzdělávací potřeby u některých z nich). Zdánlivě nízká míra čtenářské gramotnosti byla vyhodnocena jako vážný problém, který by v budoucnu mohl dále eskalovat.

Prvotním krokem námi naplánovaného akčního výzkumu bylo ověřit skutečnou úroveň čtenářské gramotnosti vybraných žáků – za tímto účelem jsme se rozhodli využít **pretest**, jež podrobněji popisujeme v kapitole 3.4. Současně jsme považovali za důležité (zejména pro následnou práci) zjistit, jaký vztah mají žáci ke čtení a do jaké míry mají osvojeny čtenářské návyky (zejména zda-li je čtení běžnou součástí jejich každodenního života či jej vnímají jako činnost primárně spojenou se školním prostředím). Vztah žáků ke čtení jsme se rozhodli ověřit krátkým **dotazníkovým šetřením** po vzoru mezinárodního průzkumu PIRLS, podobu dotazníku a jeho výsledky uvádíme dále v kapitole 3.3.

Vzhledem k omezeným časovým možnostem (v rámci hodinové dotace předmětu i vzhledem k celkovému rozsahu našeho výzkumu) jsme se rozhodli soustředit se na práci primárně s **literárními (uměleckými texty)**.

Po vyhodnocení dotazníku a pretestu čtenářské gramotnosti jsme konkretizovali výzkumné otázky a stanovili stěžejní body **intervence** (rámcově ale jasně jsme formulovali svou představu o práci se třídou, avšak záměrně jsme ponechali prostor pro průběžnou reflexi a případné změny v závislosti na reálné situaci, která v intervenčním období nastane). Práce se třídou byla naplánována do hodin českého jazyka s frekvencí 1x týdně (avšak ne vždy se realizovala s ohledem např. na školní akce, prevence, prázdniny apod.).

Výzkumné šetření uzavírá **posttest**, který ověřuje, zda se za stanovenou dobu a s cíleně zaměřenou prací se třídou podařilo zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků, a spolu s tím i zlepšit jejich vztah ke čtení. V návaznosti na výsledky akčního výzkumu také formulujeme doporučení na následnou práci se třídou tak, aby školní výuka nadále vedla k systematickému rozvoji čtenářské gramotnosti.

Pro jednoznačné vymezení průběhu našeho akčního výzkumu přidáváme časovou osu, na které jsou vyznačeny základní fáze výzkumu:



**Tabulka 1 – Časová osa výzkumu**

### 3.2.2 Aktéři výzkumu a výzkumná skupina

Výzkum byl proveden autorkou této práce, která na zvolené škole působí jako učitelka českého jazyka pro cizince. Mimo to ve třídě, kterou si vybrala pro realizaci akčního výzkumu, působí dlouhodobě jako asistentka pedagoga, a soustavně má tak možnost podílet se na výuce všech naukových předmětů, převážně pak předmětů český jazyk a matematika. Akční výzkum byl nadto realizován za aktivní podpory vyučující, která dané žáky od školního roku 2022/2023 vyučuje český jazyk v rámci předmětu Jazyk a komunikace. Právě v těchto hodinách probíhaly metody intervence (ať již samotnou autorkou či ve spolupráci s danou vyučující).

Cílovou skupinou pro výzkum byla zvolena třída již zmíněných žáků 6. ročníku základní školy v Praze. Škola poskytuje základní všeobecné vzdělání řízené školním vzdělávacím programem s názvem *Škola pro všechny* (konceptně vycházející z programu Tvořivá škola, smysluplného propojení výchovné a vzdělávací složky, s důrazem na prevenci rizikového chování). Nutné je také zmínit, že třídní klima je dlouhodobě přátelské a podnětné. Kolektiv žáků je vcelku konzistentní již od 2. ročníku ZŠ a počet žáků je napříč ročníky téměř neměnný. Žáci se tak mezi sebou dobře znají a mají kvalitně vytvořené vzájemné sociální



vazby. Všechny konflikty byly doposud řešeny na úrovni primární prevence se školní terapeutkou.

Do 6. ročníku aktuálně nastoupila třída v počtu 25 dětí (přistoupili dva žáci a jedna žákyně z Ukrajiny, jeden žák přešel do jiné třídy v témže ročníku). Přestup na 2. stupeň a s ním spojené změny ve způsobu vyučování (větší množství předmětů a nových učitelů) je pro žáky vždy náročný, v tomto případě však třídě adaptační období ulehčuje spolupráce s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, které důvěrně znají.

Ve vybrané třídě je 6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho jedna žákyně s individuálním vzdělávacím plánem – tato skutečnost je při výzkumu soustavně zohledňována. Považujeme za důležité zapojit do výzkumu všechny žáky, ale po důkladném zvážení a konzultaci s učiteli třídy jsme se rozhodli do výzkumu nezahrnovat výsledky 3 žáků nově přicházejících z Ukrajiny. Práce s žáky je striktně vedena v českém jazyce a tito žáci-cizinci si teprve osvojují základní slovní zásobu pro běžné dorozumění, testování čtenářské gramotnosti by pro ně tak bylo zbytečně zatěžující. Aktivně se tak akčního výzkumu účastnilo 22 žáků.

### **3.2.3 Cíl a výzkumné otázky**

Jak jsme již zmínili, čtenářská gramotnost je jednou z dovedností, které by žáci měli získat v základním vzdělávání v takové míře, aby byli schopni ji samostatně či při dalším studiu nadále rozvíjet. Ačkoliv kurikulární dokumenty s dosažením čtenářské gramotnosti počítají, stále v nich chybí její systematický a jednoznačný popis. I to je dle našeho mínění jedním z důvodů, proč bývá rozvoj čtenářské gramotnosti často zařazován výlučně do hodin českého jazyka. K tomu se navíc přidává problematika omezené týdenní dotace hodin (v našem případě se jedná o 4 hodiny ČJ týdně), do které je nutné zahrnout jazykovou, literární i komunikační a slohovou výchovu.

Cílem námi prováděného akčního výzkumu je zjistit, zda a jaký vliv má, když jsou do hodin českého jazyka v určeném období plánovaně a pravidelně zařazovány dále popsané aktivity cílící na rozvoj čtenářské gramotnosti a podporu aktivního čtenářství.

Otázky, které si průběžně po celý výzkum klademe, jsou následující: Jakým způsobem je možné zlepšit vztah žáků ke čtení? Jak žáky ke čtení motivovat? Jak jim pomoci vytvořit si

čtenářské návyky? Vědí žáci, co je to čtenářská gramotnost a proč je důležitá? Mají žáci dostatek příležitostí k učení a rozvoji čtenářské gramotnosti? V jaké sféře čtenářské gramotnosti žáci nejvíce chybují? Je skutečná úroveň vybraných žáků dostačující? Jaký vliv má průběžná intervence na schopnosti žáků pracovat s textem? Co za zvolené metody se osvědčilo, a co nikoliv?

Díličními cíli, na které je dobré cílit i po ukončení našeho akčního výzkumu, jsou zejména: rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka dle jeho subjektivních možností, budování pozitivního vztahu ke čtení, posílení sebehodnocení a sebejistoty žáků při čtení, podpora sdíleného přemýšlení nad textem.

Vzhledem ke subjektivní povaze našeho výzkumu není možné klást si za cíl rozvoj pedagogické teorie. Přidanou hodnotu však vidíme v možnosti sdílení dobré (avšak případně i nepříznivé) praxe, v znovu vyzdvižení problematiky ukotvení čtenářské gramotnosti v českém vzdělávání, a v neposlední řadě také v zdůraznění užitečnosti akčního výzkumu pro běžnou učitelskou praxi.

### **3.3 Žákovský dotazník – vztah žáků ke čtení**

Kladný vztah žáků ke čtení, a s tím související motivace ke čtení, je významnou složkou čtenářské gramotnosti viz kapitola 1.1.1. Doslova si jej můžeme představit jako pozadí, na němž se čtenářská gramotnost (lépe či hůře) formuje. Aby byla čtenářská gramotnost rozvíjena co nejefektivněji, je pro učitele nutné znát čtenářské návyky svých žáků, a výuku tak co nejvíce přizpůsobit. Nutit žáky, kteří ke čtení nemají žádný vztah či k němu přímo chovají odpor, číst ve škole dlouhé literární či odborné texty, rozhodně není z didaktického hlediska správnou volbou. Žáci se tím možná zlepší v samotné technice čtení či doslovném porozumění, avšak jejich nepříznivý postoj ke čtení bude ještě prohlouben a rozvoj čtenářské gramotnosti pravděpodobně zůstane z dlouhodobého hlediska na mnohem nižší úrovni, než když se nejdříve zaměříme spíše na „pouhou“ podporu motivace ke čtení.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli v počátku našeho akčního výzkumu zjistit, jaký vztah ke čtení mají námi vybraní žáci. Za nejvhodnější jsme vybrali metodu dotazníkového šetření. Dotazník, který jsme žákům předložili, koncepčně vychází z žákovského dotazníku šetření

PIRLS 2016<sup>11</sup> a sestává se z 20 převážně uzavřených otázek. Některé z nich jsou doslovně převzaty, jiné upraveny či přidány tak, aby podoba dotazníku byla celistvá a lépe vyhovovala našim potřebám. Dotazování bylo žákům zadáno na počátku listopadu 2022.

### 3.3.1 Série úvodních otázek

V úvodu byli žáci seznámeni s podobou a cílem dotazníku. Především bylo zdůrazněno, aby dotazník vyplňovali pravdivě, neboť se nejedná o testování s cílem hodnotit je a jejich záliby, ale co nejdříve poznat realitu, kterou pak v hodinách můžeme společně rozvíjet. Přestože žákům bylo umožněno vyplnit dotazník anonymně, žádný z nich této možnosti nevyužil a všichni se podepsali.

#### Otázka č. 1 a 2

První dvě otázky dotazníkového šetření směřovaly k **identifikaci žáků**. Dotazník vyplnilo 21 z 22 žáků, neboť jedna žačka byla v té době dlouhodobě nepřítomna kvůli nemoci. Výzkumný vzorek i přesto považujeme za reprezentativní. 12 žákům, tedy více než polovině, bylo v té době jedenáct let, zbylým 7 žákům bylo již dvanáct let. Jednalo se o 12 dívek a 9 chlapců.

#### Otázka č. 3 a 4

Třetí otázka *Čemu se rád věnuješ ve volném čase?* mířila k zjištění obecného povědomí o tom, jak žáci tráví svůj volný čas – tedy čas, kdy si mohou libovolně zvolit činnost, kterou se budou zabývat. Otázka byla otevřená, žáci mohli uvést nejvýše 3 odpovědi.

Nejvíce byla uváděna možnost zahrnující **trávení času na mobilním telefonu a počítači** (video hry, sledování filmů a videí, bezcílné prohlížení internetu, čas na sociálních sítích apod.), tuto skutečnost uvedlo 13 žáků. Dále žáci zmínili nejružnější podoby **sportu** (7 žáků), **trávení času venku** (6 žáků) a **pobyt s kamarády** (5 žáků). Více zastoupeno bylo i **malování/kreslení** (5 žáků) a **odpočinek v domácím prostředí** (4 žáci). Se shodným počtem skončilo **čtení včetně psaní příběhu, vaření a věnování se domácímu zvířátku** (každou možnost uvedli 3 žáci). Ojediněle se pak objevila pomoc rodičům s domácími

---

<sup>11</sup> Přesné znění žakovského dotazníku PIRLS 2016 je dostupné elektronicky z webu ČŠI: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Datove-soubory-a-dotazniky/PIRLS-2016>

pracemi, učení se jazyků, či vzdělávání se v počítačové technice. Podíly jednotlivých činností zobrazuje následující **graf č. 1**.



**Graf 1 – Využití volného času žáků (úvodní dotazník)**

Předem jsme očekávali, že užívání digitálních technologií bude mít ve volném čase žáků své poměrně velké místo – čtvrtá otázka proto zjišťovala, kolik času žáci takto tráví. Určit přibližnou dobu bylo pro žáky poměrně náročné, neboť si časové úseky nedovedli příliš dobře představit. Jedná se proto čistě o jejich hrubý odhad. Největší časové zastoupení má u žáků **sledování videí**, tím většina pravidelně tráví okolo 2 a více hodin denně. Podrobnější výsledky jsou pak následující:

**Hraním her** tráví 10 žáků až 1 hodinu denně a 7 žáků dokonce i něco mezi 1 až 2 hodinami. 3 žáci hry na počítači/telefonu/tabletu nehrají vůbec, nebo velmi ojediněle. 1 žák naopak uvedl, že tráví hraním více než 2 hodiny denně.

**Sledováním videí** tráví čas všichni žáci. Do 30 minut je to u jednoho žáka, až do jedné hodiny pak u 7 žáků a u 5 dalších žáků se čas blíží spíše ke 2 hodinám. 8 žáků uvádí, že videa sledují přes 2 hodiny denně.

**Chatování** se u dětí těší menší oblibě. 3 žáci se jím vůbec nezabývají, většina žáků (14) jím pak tráví maximálně 30 minut denně, 4 žáci pak uvádí rozmezí 30 minut až 2 hodin. Žádný žák neuvedl vyšší časový úsek.

**Surfování po internetu** žáci obsáhli opět na celé škále. 3 žáci jej vůbec neuvádí a 2 žáci odhadují maximálně půl hodinu denně. 9 žáků se poté přiklání spíše k celé jedné hodině a 5 žáků spíše ke dvěma hodinám. 2 žáci uvádí více času než 2 hodiny.

Souhrnně lze říci, že každý žák tráví některou z výše zmíněných činností alespoň jednu hodinu denně.

#### Otázka č. 5

Pátou otázkou jsme zjišťovali kulturní vyžití žáků (ve volném čase, tedy nezahrnující školní akce). Úkolem žáků bylo uvést, kolikrát za uplynulý kalendářní rok navštívili divadlo, muzeum/galerii, operu/balet/koncert vážné hudby, kino a zda o prázdninách cestovali někde mimo své bydliště. Výsledky jsou zpravidla rovnoměrně rozloženy po celé škále od bodu „*nikdy jsem nenavštívil*“ až po „*více než čtyřikrát jsem navštívil*“. Žádný žák neuvedl, že by se za uplynulý rok neúčastnil žádné z nabízených možností, což považujeme za příznivý jev. Nejméně zkušeností mají žáci s operou/baletem/koncertem vážné hudby. Zde pouze jeden žák uvedl účast až čtyřikrát za rok, oproti tomu 7 žáků se těchto akcí účastnilo pouze jednou či dvakrát, 13 žáků pak dokonce uvádí, že na tomto typu kulturních akcí nebyli nikdy. Vzhledem k poměrně nízkému věku respondentů to ovšem považujeme za pochopitelné.

#### Otázka č. 6

Zajímali jsme se také o to, zda a jak často žáci využívají digitální technologie i pro školní úkoly a studium. 8 žáků uvádí, že každý den. 4 žáci odhadují frekvenci asi dvakrát týdně, a 5 žáků dokonce jen jednou či dvakrát za měsíc. 4 žáci uvádí, že vůbec nikdy. Výsledky odpovídají skutečnosti, že žáci na 2. stupni nemají pravidelné domácí úkoly a většina učiva vychází z učebnic, které jsou, jak vidno, pro žáky v tomto věku stále ještě přístupnější než informace z internetu, v nichž je mnohdy složité se vyznat.

#### Otázka č. 7

V sedmé otázce žáci za pomoci nákresu odhadovali, kolik knih mají doma. Nutné je poznamenat, že velký počet dětí pochází z rozvedených rodin a řešily tak dilema, domácnost kterého rodiče mají zohlednit. Blíže jsme je tedy instruovali, ať zvolí tu lokalitu, kde jsou častěji (např. jedná-li se o výhradní péči), či ať si jednoduše zvolí samy, kterou z nich do šetření zahrnou. 3 žáci uvedli, že mají doma **zhruba jednu poličku** (11–25 knih). 5 žáků

potom odhaduje **jednu knihovnu přibližně o 26–100 knihách** a 9 žáků uvádí **dvě knihovny celkově až o 200 knihách**. 4 žáci následně ještě uvádí **více knihoven** v konečném počtu přes 200 knih.

#### Otázka č. 8

Ačkoliv víme, že konečné známky z předmětů nemohou odrážet míru ovládnutí čtenářské gramotnosti, pro celkový přehled o žácích jsme se rozhodli zjistit i jejich výsledné známky z českého jazyka na posledním vysvědčení – konkrétně tedy z června 2022, kdy žáci ukončili 5. ročník. 8 žáků uvedlo hodnocení výborně, 10 žáků hodnocení chvalitebně, 3 žáci hodnocení dobře, horší výsledky se v anketě neobjevily.

#### Otázka č. 9

V poslední otázce této série nás ještě zajímalo, zda žáci v domácím prostředí mluví českým jazykem. Tuto otázku jsme volili záměrně vzhledem k národnostnímu složení dětí ve třídě (školu již od 1. třídy navštěvuje žák ze Slovenska, 2 žákyně z Ukrajiny a 1 žákyně z Běloruska, nadto i někteří čeští žáci mají část rodiny cizojazyčnou). Výsledky této otázky nás poměrně zaskočily, neboť pouze 8 z 21 žáků uvedlo, že doma mluví **vždy česky**, což je poměrně nízký počet. 5 žáků však nadále vypovědělo, že doma mluví česky **téměř vždy**. Dohromady tak převážně česky mluví v domácím prostředí 13 žáků, což je nadpoloviční většina. 7 žáků mluví doma **pravidelně i jiným jazykem** a 1 žák uvedl, že v rodině dokonce **nikdy** česky nemluví. To, zda žáci český jazyk aktivně užívají v každodenní životě, je rovněž jednou z důležitých okolností rozvoje čtenářské gramotnosti.

### **3.3.2 Otázky týkající se čtení ve škole**

Mnoho žáků vnímá čtení jako ryze školní záležitost. Avšak rozdíl v pojetí čtení na prvním a druhém stupni se v mnoha ohledech liší. Většina žáků (záměrně uvádíme většina, protože ve třídě nalezneme i žáky, kterým samotné čtení stále činí problémy) má již zautomatizovanou techniku čtení, a mohou se tak více soustředit na to, co a za jakým účelem čtou. V další části dotazníku nás tedy zajímalo, jakým způsobem žáci čtení ve škole vnímají (s ohledem na celý první stupeň i již uběhlé dva měsíce na stupni druhém).

### Otázka č. 10

V desáté otázce žáci hodnotili, zda a jak často si ve škole:

**Čtou potichu pro sebe** – 5 žáků uvedlo, že každý den; 9 žáků že až dvakrát za týden; 5 žáků až dvakrát za měsíc a 2 žáci že téměř nikdy.

**Čtou to, co si samostatně vyberou** – Zde valná většina až 17 žáků uvedla, že alespoň dvakrát týdně, 5 žáků z toho navíc vybírá, že každý den. Pouze 3 žáci určili spíše jednou či dvakrát za měsíc a 1 žák se domnívá, že nikdy.

**Učitel po žácích chce, aby mluvili o tom, co četli** – Opět převládá názor žáků, že tato situace nastává jednou či dvakrát týdně nebo častěji (15 žáků).

### Otázka č. 11

Dětem jsme dále předložili různá tvrzení a žáci na škále rozhodovali, do jaké míry s nimi souhlasí. Nadpoloviční většina žáků uvedla, že souhlasí s téměř všemi následujícími tvrzeními (pro bližší představu v závorce uvádíme počet žáků, kteří uvedli *rozhodně souhlasím* + počet žáků, kteří uvedli *spíše souhlasím*):

- a. Líbí se mi, co ve škole čteme. (1+17)
- b. Učitel nám dává číst zajímavé věci. (4+12)
- c. Víím, co učitel chce, abych dělal/a. (8+13)
- d. Učitel vše vysvětluje srozumitelně. (6+14)
- e. Zajímá mě, co učitel říká. (5+13)
- f. –
- g. –
- h. Učitel nám různými způsoby pomáhá při učení. (8+10)
- i. Učitel mi poradí, jak se zlepšit, když udělám chybu. (7+11)

Považujeme za zajímavé, že pouze u jediného tvrzení ze všech se objevila odpověď *rozhodně nesouhlasím* – a to u otázky e. Jeden žák tedy uvedl, že ho nezajímá, co učitel říká. Rovněž je nutné pozastavit se více u výroků **f** a **g**:

U tvrzení **f.** „*Učitel mě povzbuzuje, abych řekl/a, co si myslím o tom, co jsem četl/a.*“ se sice v součtu také většina žáků přiklání k souhlasnému stanovisku (4+8), ale současně

si nezanedbatelná část žáků (9) myslí, že *spíše nesouhlasí*. Obdobně je tomu i u teze g. „*Učitel mi dovolí předvést, co jsem se naučil/a.*“. 3+11 žáků souhlasí, ale 7 žáků spíše nesouhlasí. Přijde nám důležité tuto skutečnost explicitně zmínit, neboť zde není odpověď zcela tak jednomyslná jako u zbylých tvrzení. Nabízí se tak možnost soustředit se na tuto skutečnost v nadcházející práci se třídou – tedy nabídnout žákům více prostoru pro jejich seberealizaci a podpořit vzájemné sdílení.

#### Otázka č. 12

Se čtením se bezprostředně pojí i sféra psaní a tvorby vlastních textů, na kterou cílí otázka dvanáctá. K našemu potěšení 13 žáků uvedlo, že je baví tvořit vlastní texty (ať už příběhové, básnické či jiné...). Pouze 3 žáci odpověděli, že ne. 5 žáků zvolilo odpověď nevím – dle jejich slovního doplnění za touto váhavostí stojí skutečnost, že psaní textu je baví pouze občasně v závislosti na momentální náladě a kontextu, za jakým účelem text tvoří.

### **3.3.3 Otázky týkající se čtení mimo školu**

#### Otázka č. 13

V této otázce děti určovaly, jak často si mimo školu čtou pro radost, a proto, aby se dozvěděly něco nového. V tuto chvíli nás tedy zajímalo, jak jsou žáci motivováni ke čtení i mimo školní prostředí. Dále ale nerozlišujeme mezi motivací vnitřní (sám si chci číst/dozvědět se něco nového) a vnější (musím se připravit do školy např. na referát; chtějí to rodiče...).

U **Čtení pro radost** uvádí 6 žáků frekvenci každý nebo téměř každý den, 5 žáků jednou či dvakrát týdně, 8 žáků jednou či dvakrát do měsíce a 2 žáci zastávají stanovisko nikdy nebo téměř nikdy.

U **Čtení, abych se dozvěděl něco o tom, co mě zajímá** se polovina (11) žáků přiklání k četnosti jednou či dvakrát týdně. Pouze 4 žáci uvádí, že je to spíš více – téměř každý den. U zbylých žáků je frekvence nižší – 5 žáků udává, že spíše jednou či dvakrát měsíčně a 1 žák zvolil možnost nikdy.

Nenašel se ale nikdo, kdo by uvedl, že si nikdy nečte pro radost a zároveň si ani nikdy nečte kvůli novým informacím, což je kladnou zprávou.



#### Otázka č. 14

Tato otázka je opět koncipována na principu tvrzení, u kterých žáci rozhodují, do jaké míry souhlasí. Pro rozličné množství odpovědí a jejich přehlednost volíme shrnutí prostřednictvím tabulky.

|   | <b>Rozhodně souhlasím</b> | <b>Spíše souhlasím</b> | <b>Spíše nesouhlasím</b> | <b>Rozhodně nesouhlasím</b> | <b>Celkový počet odpovědí</b>     |
|---|---------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <b>Rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu.</b>            | 1                         | 8                      | 9                        | 2                           | 20<br><br>(1 žák odpověď neuvedl) |
| <b>Měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek.</b>      | 6                         | 9                      | 6                        | –                           | 21                                |
| <b>Myslím si, že čtení je nuda.</b>                                 | -                         | 6                      | 9                        | 6                           | 21                                |
| <b>Chtěl/a bych mít na čtení více času.</b>                         | 5                         | 3                      | 10                       | 3                           | 21                                |
| <b>Čtení mě baví.</b>   | 6                         | 8                      | 6                        | 1                           | 21                                |
| <b>Při čtení se toho hodně dozvím.</b>                              | 3                         | 12                     | 6                        | –                           | 21                                |
| <b>Rád/a čtu věci, které mě nutí přemýšlet.</b>                     | 1                         | 3                      | 11                       | 6                           | 21                                |
| <b>Líbí se mi, když mi kniha umožní představovat si jiné světy.</b> | 10                        | 9                      | 2                        | –                           | 21                                |

|  |    |   |    |   |    |
|--|----|---|----|---|----|
| <b>Čtu, jen když musím.</b>                        | 4  | 3 | 9  | 5 | 21 |
| <b>Rodiče jsou rádi, když čtu.</b>                 | 14 | 6 | 1  | – | 21 |
| <b>Rád/a čtu, ale nemám žádné zajímavé knížky.</b> | 1  | 5 | 10 | 5 | 21 |

Tabulka 2 – Čtení mimo školu

Považujeme za důležité upozornit zejména na tato zjištění:

- Celkem 11 žáků si nerado povídá s ostatními o tom, co právě čtou či přečetli.
- 15 žáků nepovažuje čtení za nudné a měli by radost, kdyby dostali knihu jako dárek.
- Více času na čtení by ocenilo pouze 8 žáků.
- 14 žáků čtení baví (nebo spíše baví), 6 žáků čtení spíše nebaví a 1 žák uvedl, že jej nebaví vůbec.
- Většina žáků udává, že se při čtení dozví nové informace.
- Jen 4 žáci mají v oblibě texty, které je nutí k zamyšlení. 11 žákům se to spíše nelíbí a 6 žáků takové texty zcela nemá rádo.
- Ve velkém počtu se 19 žáků shoduje, že mají rády texty, které podněcují představivost.
- Pouze 7 žáků čte výhradně, když musí.
- 20 žáků vnímá, že jejich rodiče mají radost, když čtou. Pouze 1 žák si myslí, že spíše ne.
- 1 žák rád čte, ale nemá žádné zajímavé knihy. Zbytek třídy vnímá nabídku knih ke čtení okolo sebe za dostačující.

I z těchto odpovědí cítíme silný potenciál, který nám pomůže následnou intervencí více zacílit na konkrétní potřeby žáků. Můžeme pozorovat, jak žáci vnímají, že obecně vzato je čtení žádoucí aktivitou. Odpovědi rovněž svědčí o tom, že vztah žáků ke čtení je spíše pozitivní, avšak ne zcela a nalezneme zde i výjimky (např. žáky, kteří čtou pouze, když musí). Považujeme za důležité brát nadále ohled zejména na fakt, že žáci v některých stěžejních tvrzeních nejsou názorově jednotní, a intervenční činnost tak bude možná potřeba

více individualizovat. K hlubšímu zamyšlení vede i zjištění, že žáci nemají rádi texty nutící je k přemýšlení. Soudíme, že čtení si žáci v tuto chvíli příliš spojují s odbornými/naučnými texty a procesem učení se nových znalostí, je tomu ale opravdu tak?

#### Otázka č. 15, 16 a 17

Důležitou úlohu v rozvoji čtenářské gramotnosti plní i instituce knihovny. Kromě nabídky širokého repertoáru textů dokáže lidem nabídnout i poradenství a nejrůznější vzdělávací či zájmové akce. Je důležité zajistit žákům snadný přístup k rozmanité literatuře, a to jak v rámci velkých městských knihoven, tak i na nižší úrovni ve školách či přímo v domácnostech. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zeptat žáků, zda služeb městské či školní knihovny využívají. Překvapivě žádný žák nevyužívá obou knihoven zároveň. 4 žáci si půjčují knihy ve školní knihovně, 5 žáků navštěvuje městskou knihovnu. Více než polovina (12) žáků však uvedla, že si knihy nepůjčuje vůbec ani v jedné z knihoven.

Jelikož s rozmachem informačních technologií dlouhodobě vzrůstá zájem lidí o elektronické knihy, považujeme za vhodné ověřit, zda již i děti podléhají tomuto trendu – viz otázka č. 16: Nikdo z vybraných žáků neuvedl, že by elektronické knihy četl pravidelně. 10 žáků vždy raději volí klasické papírové knihy. Pouze 4 žáci již alespoň jednu elektronickou knihu někdy přečetli. Dalších 7 žáků sice nikdy knihu v elektronické podobě nečetlo, ale rádo by tuto možnost vyzkoušelo.

Když jsme si udělali zběžnou představu o celkovém počtu knih v domácím prostředí žáků, zajímalo nás dále v otázce č. 17, jak žáci vnímají své rodiče a jejich četnost čtení knih. Primárně jsou to totiž právě rodiče, od koho děti přebírají vzorce chování. Úkolem žáků bylo určit, jak často čte jejich matka a otec (papírovou i elektronickou) knihu. Výsledky předkládáme v tabulce:

|              | <b>Každý den</b> | <b>Alespoň 1x za týden</b> | <b>Alespoň 1x za měsíc</b> | <b>Méně často</b> |
|--------------|------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| <b>Matka</b> | 5                | 5                          | 5                          | 6                 |
| <b>Otec</b>  | 2                | 5                          | 4                          | 8                 |

**Tabulka 3 – Frekvence čtení rodičů**

Dva žáci z osobních důvodů nemohli uvést údaje o otci. Jak vidíme, nejvíce žáků volilo možnost, že jejich rodiče čtou méně než jednou měsíčně. Zajímavé by jistě bylo i zjištění, proč tomu tak je, na což však v tomto dotazníku již nezbyl prostor. Jistě také nelze brát odpovědi žáků za definitivně vypovídající, přesto však závěr z tohoto šetření je poměrně jasný: Nezanedbatelný počet žáků vnímá, že jejich rodiče čtou spíše méně. Taktéž je patrný rozdíl mezi ženami (matkami) a muži (otci).

#### Otázka č. 18

V neposlední řadě jsme chtěli zjistit, jak žáci vnímají svou vlastní schopnost čtení (co se týče techniky a formování vlastního čtenářství). Opět jsme využili úlohy ze šetření PIRLS a škálové hodnocení.

Většina dětí své čtení hodnotí jako dovednost, ve které jsou dobré a je pro ně snadná. Nenašel se žák, který by s tímto tvrzením nesouhlasil, pouze u 4 žáků se objevily jisté pochyby (žáci uvedli možnost *spíše nesouhlasím*). Jeden žák si navíc myslí, že je pro něj čtení těžší než pro jeho spolužáky, a 4 další děti se k tomuto tvrzení částečně klaní také. Zhruba polovina dětí současně přiznává, že je pro ně těžké číst texty s obtížnými slovy. Souhrnně lze tedy říci, že ve třídě některé děti ze svého pohledu nemají se čtením výrazný problém, ale také děti, které si ve čtení nevěří a ve srovnání s ostatními své dovednosti hodnotí spíše průměrně až podprůměrně.

|  | <b>Rozhodně souhlasím</b> | <b>Spíše souhlasím</b> | <b>Spíše nesouhlasím</b> | <b>Rozhodně nesouhlasím</b> | <b>Celkový počet odpovědí</b> |
|--|---------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| <b>Čtení mi většinou jde.</b>  | 9                         | 8                      | 4                        | –                           | 21                            |
| <b>Čtení je pro mě snadné.</b>                                       | 6                         | 10                     | 5                        | –                           | 21                            |
| <b>Dělá mi problémy číst příběhy, ve kterých jsou obtížná slova.</b> | 4                         | 6                      | 10                       | 1                           | 21                            |

|  |   |   |    |    |                            |
|--|---|---|----|----|----------------------------|
| <b>Čtení je pro mě těžší než pro spoustu mých spolužáků.</b> | 1 | 4 | 10 | 5  | 20 (1 žák odpověď neuvedl) |
| <b>Čtení je pro mě těžší než ostatní předměty.</b>           | – | 2 | 9  | 10 | 21                         |
| <b>Čtení mi prostě nejde.</b>                                | – | 3 | 7  | 11 | 21                         |

**Tabulka 4 – Hodnocení vlastního čtení**

Otázka č. 19

Žáci hlasovali, které literární žánry je nejvíce baví číst. Počet odpovědí žáků byl neomezený, taktéž měli žáci možnost uvést i jiné žánry, které jim v základním výběru chybí. Pro přehlednost uvádíme žánry seřazeny od největšího počtu hlasů po nejmenší.

| <b>Žánrové zařazení</b>  | <b>Počet hlasů</b> |
|--|--------------------|
| Humorné knihy (komedie)  | 13                 |
| SCI-FI, fantasy knihy  | 13                 |
| Dětské knihy (pohádky, říkadla, leporela, pověsti pro děti...)                     | 12                 |
| Detektivní knihy   | 11                 |
| Hororové knihy   | 8                  |
| Naučné knihy (encyklopedie, cestopisy, historické knihy...)                        | 6                  |
| Romantické knihy   | 3                  |
| Poezie   | 2                  |
| Jiné: napínavé knihy, dobrodružné knihy, thriller, drama, hororové komedie, komiks | 1 x každý          |

**Tabulka 5 – Literární žánry**

Žánrové zařazení jsme společně s žáky napřed diskutovali, abychom došli k vzájemné shodě, které konkrétní texty můžeme k jednotlivým žánrům řadit. Žáci rozlišovali mezi

žánry spíše intuitivně (neboť problematikou literárních žánrů se prozatím v hodinách nezabývali), případně pomocí jim známých textů, s jejichž zařazením jsme jim dopomohli. Z tabulky je zřejmé, že zájmy žáků jsou velmi pestré. Z pohledu čtenářské gramotnosti toto považujeme za žádoucí jev, neboť si žáci mohou přímo mezi sebou rozšiřovat povědomí o různých typech textů, a nemusí to tak být vždy učitel, kdo „přichází s něčím novým“. Tento fakt vede k utváření a rozšiřování čtenářských teritorií (žáci se dovedou vrátet ke svým oblíbeným knihám, zkouší zajímavost různých literárních žánrů a vyhledávají rozmanitost textů)<sup>12</sup>. Za povšimnutí stojí i značný počet hlasů pro dětskou literaturu, který si vysvětlujeme především tím, že vybraní žáci stojí na pomezí mladšího a staršího školního věku. Z celkového počtu 74 odpovědí navíc vyplývá, že průměrně každý žák zvolil 3 odpovědi, což také oceňujeme.

#### 20. otázka

Na závěr jsme se rozhodli žáků zeptat, zda mají svou oblíbenou knihu. A pokud ano, prosili jsme je, aby uvedli její název (a nejlépe i autora tak, aby šla kniha dohledat). 5 žáků zvolilo odpověď neví, 2 žáci odpověděli, že žádnou oblíbenou knihu nemají. Zbýlých 14 žáků svou oblíbenou knihu uvedlo, za což jsme rádi a považujeme to za další příznivou skutečnost. Někteří z těchto žáků se ještě navíc nedokázali rozhodnout jen pro jednu knihu, proto jsme s ohledem na co největší vypovídající hodnotu dotazníku nechali žáky napsat i více knih. Jejich seznam předkládáme v následující tabulce. Poskytuje nám hrubý přehled o tom, jaké typy textů jsou pro žáky poutavé. Pro zajímavost dělíme odpovědi dívek a chlapců, knihy na jednom řádku vždy uvedl jeden žák. Taktéž pro úplnost a autenticitu uvádíme i tematické série a knihy, jejichž přesné vydání (autora) se nám nepovedlo dohledat, značíme je symbolem hvězdičky\*.

---

<sup>12</sup> Blíže viz *Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: výstup projektu Podpora práce učitelů (PPUČ)*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021.

| Odpovědi dívek  | Odpovědi chlapců   |
|---|--|
| M. Motlová: Český Špalíček  | A. Spiegelman: Maus  |
| J. R. R. Tolkien: Pán Prstenů, Hobit aneb cesta tam a zase zpátky<br>Knihy T. Pratchetta*<br>Sherlock Holmes*             | A. Griffiths: Ztřeštěný dům na stromě<br>D. Karpysyn: Revan (Star Wars)<br>R. Stannard: Strýček Albert a pátrání po kvantech |
| C. Cowell: Jak vycvičit draka<br>S. Cawthon, K. Breed-Wrisley: Stříbrné oči   | M. Beting: Neymar: můj příběh  |
| J. Kelly: Doktorka pro příšerky<br>P. Butchart: Špionka, která jedla kvěťákový mozeček<br>E. Boček: Poslední aristokratka | M. Fearing: Pozemšťan!<br>J. Kinney: série Deník malého poseroutky*  |
| V. Válková: série Kouzelný atlas – putování časem (př. Karel IV. – Únos v Paříži)   | K. Širai: Zaslíbená země nezemě  |
| A. Osemanová: Srdcerváci<br>D. Adams: Stopařův průvodce galaxií   |  |
| Cube Kid: Deník malého Minecraft'áka*   |  |
| J. Kinney: série Deník malého poseroutky*   |  |
| J. Kinney: série Deník malého poseroutky*   |  |

Tabulka 6 – Oblíbené knihy

Repertoár textů, které žáci uvedli, je velmi rozmanitý, což odpovídá i žánrovému rozpětí z předchozí otázky. Nemáme za překvapující, že se ve výčtu objevují i texty založené na grafickém zpracování – komiks, manga, grafický román. Většina uvedených knih je běžnou literaturou pro děti a mládež, ale nalezneme zde i knihy pro pokročilejší čtenáře. Z odborného hlediska nám ve výčtu schází knihy oceněné (např. cenou Magnesia Litera). Prakticky však považujeme za nejdůležitější fakt, že většina dětí má svou oblíbenou knihu

a jsou schopné ji doporučit ostatním. Toto vnímáme za cenný základ, jež můžeme nadále rozvíjet. Oblíbenou knihu uvedlo 9 z 12 dívek a 5 z 9 chlapců.

### **3.3.4 Závěrečné zhodnocení dotazníku**

Dotazník nám poskytl povrchní, avšak pro naše účely dostačující, přehled o vztahu žáků ke čtení. Všichni žáci přistoupili k vyplnění dotazníku velmi zodpovědně, za což jsme jim i poděkovali. Troufáme si tvrdit, že souhrnně je vztah těchto žáků ke čtení dobrý zejména v tom smyslu, že není odmítavý. Rozhodně je zde ale prostor pro zlepšení u valné většiny žáků, a to v různých oblastech. Cítíme značnou potřebu rozvíjet u žáků smysl pro vzájemné sdílení a budování intenzivnějšího prožitku ze čtení. Taktéž by bylo dobré nabídnout žákům další zdroje kvalitní různorodé literatury, a částečně se tak pokusit zastat jednu z funkcí školní knihovny, která dle našeho názoru nemá dostačující úroveň (nabídka knih je sice pestrá, ale knihovna díky mnohému stěhování nemá zaveden žádný systém uspořádání knih, a je více než obtížné se v ní orientovat), což se také projevilo v žákovském dotazníku, kde pouze 4 žáci z 21 uvedli, že školní knihovnu aktivně využívají. S ohledem na čtenářskou gramotnost by bylo dobré představit žákům různé čtenářské strategie a postupně odbourat jejich strach ze čtení delších a náročnějších textů. Z výsledků dotazníku cítíme potřebu žáky motivovat a zároveň je v jejich čtení (a učení se) nenásilně podpořit.

## **3.4 Pretest – text Černá kočka**

Před samotnou intervenční prací s žáky jsme potřebovali ověřit, jaká je skutečná úroveň čtenářské gramotnosti vybraných žáků v praxi. Za tímto účelem jsme žákům zadali pretest, jehož výsledky uvádíme níže.

Zvolili jsme literární text s názvem Černá kočka koncipovaný společně se sadou úloh tak, jak jej předkládá publikace Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro 1. stupeň základního vzdělávání (ČŠI, 2013, s. 33). Soubor těchto úloh je inspirován mezinárodním šetřením PISA, TIMSS a PIRLS a výsledky českých žáků z posledních let. Jsme si vědomi, že úlohy jsou koncipovány pro vyšší ročníky 1. stupně základní školy, máme však za to, že pro žáky právě nastupující do 6. ročníku, u kterých jsou dlouhodobě pozorovány obtíže s porozuměním textu, je náročnost těchto úloh adekvátní. Přidanou hodnotu také spatřujeme v jejich odborném zpracování.



Pretest vyplnilo 21 žáků, stejně tak jako předchozí dotazník o vztahu ke čtení. Každou úlohu jsme ohodnotili 1 bodem, největší možný počet bodů byl tedy 15. Odpověď byla počítána jako správná pouze v případě, že žák splnil celé zadání dané otázky. V tabulce 7 uvádíme počet bodů a množství žáků, které jej dosáhlo; v tabulce 8 poté nalezneme úspěšnost v jednotlivých úlohách.

|                                      |           |           |           |           |           |           |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Počet bodů</b>                    | <b>15</b> | <b>14</b> | <b>13</b> | <b>12</b> | <b>11</b> | <b>10</b> | <b>9</b> | <b>8</b> | <b>7</b> | <b>6</b> | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |
| <b>Počet žáků, kteří jej dosáhli</b> | –         | 1         | 2         | 5         | 1         | 3         | 5        | 3        | 1        | –        | –        | –        | –        | –        | –        |

Tabulka 7 – Souhrnné výsledky žáků v pretestu

|   | <b>Počet správných odpovědí</b> | <b>Počet špatných odpovědí</b> | <b>Odpovědi celkem</b> |
|---|---------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| <b>Úloha č. 1</b> otevřená<br>Vyvozování závěrů     | 10                              | 11                             | 21                     |
| <b>Úloha č. 2</b> uzavřená<br>Vyhledávání informací | 14                              | 7                              | 21                     |
| <b>Úloha č. 3</b> otevřená<br>Vyvozování závěrů     | 9                               | 12                             | 21                     |
| <b>Úloha č. 4</b> otevřená<br>Vyhledávání informací | 16                              | 5                              | 21                     |
| <b>Úloha č. 5</b> otevřená<br>Interpretace          | 7                               | 14                             | 21                     |
| <b>Úloha č. 6</b> otevřená<br>Vyvozování závěrů     | 18                              | 3                              | 21                     |
| <b>Úloha č. 7</b> uzavřená<br>Vyvozování závěrů     | 21                              | –                              | 21                     |

|   |    |    |    |
|---|----|----|----|
| Úloha č. 8 uzavřená<br>Posuzování textu   | 20 | 1  | 21 |
| Úloha č. 9 uzavřená<br>Interpretace       | 19 | 2  | 21 |
| Úloha č. 10 otevřená<br>Posuzování textu  | 12 | 9  | 21 |
| Úloha č. 11 uzavřená<br>Interpretace      | 20 | 1  | 21 |
| Úloha č. 12 otevřená<br>Posuzování textu  | 11 | 10 | 21 |
| Úloha č. 13 uzavřená<br>Interpretace      | 10 | 11 | 21 |
| Úloha č. 14 otevřená<br>Vyvozování závěrů | 15 | 6  | 21 |
| Úloha č. 15 uzavřená<br>Vyvozování závěrů | 15 | 6  | 21 |

**Tabulka 8 – Úspěšnost v jednotlivých úlohách pretestu**

Na první pohled jsme byli výsledkem potěšeni. Nejlepšího výsledku dosáhla dívka se 14 body, nejhorší výsledek byl 7 bodů. Podíváme-li se ovšem na výsledky podrobněji, zjistíme, že:

- 9 žáků získalo více než polovinu možných bodů.
- Zbylých 12 žáků získalo ale méně než polovinu možných bodů.
- Všichni žáci odpověděli správně pouze na jednu jedinou otázku a to otázku č. 7, ve které měli určit, která vlastnost z nabídky nejvíce odpovídá hlavní postavě černé kočky.

- Nejvíce chybných odpovědí (14 z 21) se objevilo u otázky č. 5, kde měli žáci doplnit vhodné slovo na vynechané místo v textu. Důležité je zmínit, že tuto otázku žáci většinou přeskakovali (tedy nevyplnili vůbec).
- Jako náročná se pro žáky jeví i otázka č. 3, ve které je úkolem vysvětlit, co znamená *křičet halasně*. I když by žáci toto spojení neměli ve své aktivní slovní zásobě, význam bylo možné odvodit z kontextu příběhu, přesto 12 žáků odpovědělo chybně (některé odpovědi se významem blížily, např. odpověď „*halasně = vysoce*“, ale bylo evidentní, že řada žáků vůbec textu či otázce neporozuměla).
- Další otázkou s větším množstvím chyb byla otázka č. 1 (špatně odpovědělo 11 žáků z 21), ve které bylo úkolem uvést vlastnost postavy a doložit své tvrzení textem. Chybné odpovědi většinou spočívaly ve vynechání jednoho pokynu ze zadání, tedy žáci buď a) uvedli vlastnost postavy, ale nedoložili ji příkladem, nebo vymysleli příklad, který nepocházel z textu; b) žáci vypsali odpovídající pasáž z textu, ale nedefinovali, o jakou vlastnost se jedná.
- Nedodržení zadání se často objevovalo v otázkách, kde měli žáci dokládat svá tvrzení textem či měli vypsát více příkladů (a uvedli například jen jeden apod.).
- Důležitým poznatkem je pro nás také to, že přibližně polovině žáků dělaly problém otázky č. 12 a 13, které se týkaly souvislosti dvou předložených textů. V otázce č. 12 měli žáci určit vypravěče textu, v otázce č. 13 pak vybrat správnou možnost, která popisuje souvislost mezi texty. Většina chybných odpovědí patrně pochází z nevědomosti, kdo je to vypravěč textu. Někteří žáci si jej např. spletli s autory. Nadto se nám vyjevil ještě jeden zajímavý fakt, a to, že ačkoliv spolu tyto dvě otázky souvisí (tedy když žáci dokázali určit vypravěče textu, neměli by mít v následující otázce problém určit správnou souvislost, protože ta je s vypravěčem bezprostředně spojena). Přesto se našli žáci, kteří v jedné otázce odpověděli správně a v druhé chybovali – v libovolném pořadí. Objevila se tak např. následující odpověď:

Ot. č. 12: „*Kdo vypráví příběh (text 1)?*“ – „*Tatínek.*“

Ot. č. 13: „*Jak spolu souvisí první a druhý text?*“ – „*První text povídaly hračky smutnému vodníčkovi. V druhém textu si o příběhu povídají.*“

Je zřejmé, že tito žáci neporozuměli textu 1 či textu 2, ovšem takto nelogické odpovědi se nám povrchově jeví spíše jako neporozumění oběma textům včetně zadání

příslušných otázek v kombinaci s nepozorností žáků. Pro úplnost dodáváme, že se částečně jedná o žáky s dyslexií/dysgrafií. Přesto považujeme tyto výsledky za vypovídající, neboť všichni žáci měli na vypracování dostatek času a porozumění zadání bylo vícekrát v průběhu práce ověřováno.

- Souhrnně je zřejmé, že žáci více chybovali v otevřených úlohách, kde museli samostatně dopsat odpověď. V uzavřených otázkách s nabídkou možností procentuálně více uspěli.
- Očekávali jsme, že žáci budou znatelně více chybovat v úlohách týkající se vysuzování z textu. Tato naše domněnka se potvrdila jen částečně – vysuzování pochopitelně bylo pro žáky celkově náročnější, ale (alespoň v tomto textu) v mnohem menší míře, než jsme čekali. Naopak se projevil potíže s doslovným porozuměním, slovní zásobou (př. co znamená *halasně*, co je to *slůj*) a dodržěním zadání.

Jak jsme již naznačili, při opravě nám přišly výsledky žáků velmi dobré, což nás chvílemi nutilo začít uvažovat i nad tím, zda byl náš prvotní odhad čtenářské gramotnosti žáků správný a zda jsme nezvolili příliš jednoduché zadání pretestu. Po podrobnějším zkoumání viz výše ale máme za to, že jeho náročnost byla zvolena přiměřeně k věku a schopnostem všech žáků. Nikdo ze žáků nedosáhl plné bodové hranice, zároveň všem žákům práce s textem trvala minimálně 40 minut čistého času. Výsledky žáků jsou velmi různorodé, u všech z nich však cítíme potenciál a možnost posouvat se. Je však příznivé, že můžeme navázat na pevný základ čtenářské gramotnosti z 1. stupně.

### **3.5 Způsoby intervence**

Po vyhodnocení úvodního dotazníku a pretestu jsme naplánovali stěžejní způsoby intervence, jež popisujeme níže. Některé byly do hodin cíleně vneseny autorkou této práce, jiné (zejména pravidelné dílny čtení, tvorba čtenářského deníku, seznámení se s literárními žánry apod.) již byly běžnou součástí výuky dané vyučující českého jazyka, pouze jsme se více zaměřili na jejich konkrétní podobu. Přirozeně jsme do našeho výzkumu zahrnuli všechny tyto činnosti týkající se rozvoje ČG. Jejich následnost a propojení jsme společně konzultovali tak, aby výuka měla jasný koncepční rámec, a to nejen pro nás jako učitele, ale především pro žáky.

Průběh výzkumu a jednotlivé činnosti jsme průběžně reflektovali a vyhodnocovali vhodnost dalších dílčích kroků. Např. projevila-li se při čtení textu vyšší míra neporozumění užitým jazykovým prostředkům, bezprostředně jsme věnovali nejdříve více času doslovnému porozumění a obohacení slovní zásoby, a až posléze jsme se zaměřili na původně plánovanou obtížnější (např. interpretační) práci s textem.

Dbali jsme na vhodné střídání aktivit a snažili jsme se alespoň částečně obsáhnout všechny složky čtenářské gramotnosti. Vždy pro nás bylo důležité zaměření se na vzájemné sdílení, ale také na sebereflexi/sebehodnocení žáků a jejich vlastních schopností (cíleně jsme těmto oblastem věnovali více času, ale pokud to z nějakého důvodu nebylo možné, volili jsme alespoň formu stručné závěrečné reflexe hodiny).

### **3.5.1 Zhodnocení pretestu se žáky**

V pretestu žádný žák nedosáhl plného počtu bodů. Jako první intervenční krok jsme tedy zvolili společné zhodnocení testu se žáky. V následující hodině (dokud měli žáci pretest v „čerstvé paměti“) jsme jim rozdali zpět jejich vyplněné úlohy a společně si připomněli, o čem text byl. Záměrně jsme se doptávali na důležité pasáže textu, které žáci prvotně sami nezmiňovali. Po této rekapitulaci jsme s žáky postupně prošli všechny úlohy a jejich správné odpovědi, přičemž jsme kladli důraz na dokládání informací přímo v samotném textu. Na základě chyb, které se v úlohách opakovaly nejčastěji, jsme pak společně s žáky formulovali několik doporučení pro další obdobnou práci s textem, zejména:

- a) Důkladně číst zadání úlohy. Pokud má úloha více částí, je důležité zaměřit se na všechny (tedy např. pojmenovat vlastnost + uvést příklad). Pokud má být příklad z textu, je potřeba danou pasáž citovat/parafrázovat, nelze si vymýšlet vlastní příklady (i když jsou ze života či z vlastní praxe).
- b) Graficky si značit informace v textu. Lépe se v něm poté orientuje.
- c) Odpověď musí vycházet z textu, máme-li na výběr, volíme tu nejvhodnější (naše reálné zkušenosti nemusí vždy odpovídat psanému v textu).
- d) Pokud nerozumíme určitému slovu, snažíme se odvodit jeho význam z kontextu.

### 3.5.2 Úvodní motivace ke čtení

O tom, jaký vztah mají žáci ke čtení, jsme se již mnohé dozvěděli z úvodního dotazníku. Přesto jsme se v jedné z prvních hodin rozhodli na toto téma zaměřit znovu a započít s žáky otevřenou diskusí. Společně jsme na tabuli současně tvořili myšlenkovou mapu na téma „čtení“. Zaznamenávali jsme, co si pod tímto pojmem představíme, co pro nás znamená; také jaký vztah ke čtení můžeme mít, a co vše jej formuje; dotkli jsme se čtení jako dovednosti, jejíž techniku se musíme mnohdy složitě učit; pokoušeli jsme se formulovat smysl čtení, co nám přináší a zda nám něco může i brát. Přirozeně jsme se dostali k poněkud hlubokým úvahám, zároveň jsme se ale nebránili ani volným asociacím, které mají žáci se čtením spojené (žáci zmiňovali např. spánek, odpočinek, konkrétní knihy, filmy, spojitost s prarodiči, školou apod.). Podoba myšlenkové mapy byla ponechána zcela na žácích a tom, co do diskuze vnesli. Jako učitelé jsme pouze korigovali formální zápis mapy a podněcovali diskusí (nakonec však žáci adekvátně reagovali jeden na druhého a mnoho zajímavých otázek pokládali i sami). Posléze jsme žáky požádali o zpracování grafického plakátu. Položili jsme otázku „Proč číst?“ a úkolem každého žáka bylo (i v závislosti na podobě vytvořené myšlenkové mapy) zaznamenat alespoň jeden důvod, se kterým se osobně ztotožňuje. Výsledný plakát si pak žáci (ze své vlastní iniciativy, kterou však velmi vítáme) pověsili na nástěnku. Plakát zobrazuje **obrázek č. 1**.

### 3.5.3 Dílny čtení

Do výuky jsme zařadili pravidelné dílny čtení. Ty se konaly 1x týdně vždy ve středu poslední vyučovací hodinu. Při plánování jsme vycházeli z východisek čtenářských dílen blíže popsanych v kapitole 2.3. Forma dílny čtení byla ustálená, jednalo se vždy o úvodní minilekci, alespoň 20 minut nerušeného čtení, práci s textem a vzájemné sdílení.

Zakládali jsme si především na tom, abychom žákům ponechali volnost ve výběru knihy. Naším stěžejním cílem byla podpora čtenářství a kladného vztahu ke čtení. Přesto jsme však soustavně nosili do hodin i nabídku několika námi vybraných knih – v počátku jsme je žákům krátce představili, pokaždé je pak před hodinou měli k dispozici a mohli si kteroukoliv z nich vybrat (primárně proto, aby měli žáci přístup k populární či nové literatuře pro děti a mládež, sekundárně pro případ zapomenutí knihy apod.).

S tituly knih jsme pracovali i nadále. Úkolem žáků bylo např. krátké představení knih, jež daný den četli, a vytvoření krátkého záznamu o knize (seznámení se s bibliografickými údaji, krátké zhodnocení či doporučení ostatním). Žáci se učili popsat svá očekávání (pokud pro ně kniha byla nová), formovat svůj názor na knihu, zamýšlet se nad jejím obsahem i formou. Zhruba v polovině naší intervence, kdy si již žáci na dílnu čtení a její metody navykli, jsme se rozhodli vyzkoušet i aktivitu pomocí prohození knih. Žáci si cíleně prohodili knihy mezi sebou (nebo vybrali z nabídky učitele) tak, aby každý z nich tuto hodinu četl knihu, kterou nezná. Výstupem pak bylo závěrečné zhodnocení, jak se vybraná díla žákům četla, zda je zaujala a proč. Při jakémkoliv hodnocení jsme žáky vybízeli k zamyšlení se nad pozitivy i negativy a jejich odůvodnění.

V organizaci dílny čtení bylo naší snahou postupovat systematicky a zohledňovat čtenářské schopnosti i znalosti žáků. Vždy jsme se zaměřili na určitou oblast textu (např. postavu a její vzhled/vlastnosti/vztahy; místo a čas děje; autora či čtenáře). Práci s textem jsme záměrně volili kratší a méně náročnou, neboť nám záleželo především na dostatečně dlouhé době samostatného čtení a cíleném přemýšlení nad textem. Hojně jsme využívali Vennovy diagramy a různorodé kreativní grafické organizéry<sup>13</sup>.

Značný důraz jsme kladli i na reflexi. Žáci si vyzkoušeli např. reflexi přečteného metodou volného psaní, které pak následně dobrovolně sdíleli s ostatními. Taktéž jsme s žáky vyzkoušeli psaní literárních dopisů (žáci si ve dvojicích prostřednictvím krátkých vzkazů sdíleli své dojmy z četby<sup>14</sup>). Pravidelně jsme střídali sdílení ve dvojicích, větších skupinách i v rámci celé třídy. Povětšinou jsme reflexi zaměřovali na jeden vybraný aspekt, ale neopomíjeli jsme ani celkový dojem z četby (spolu s hodnocením vlastního čtení – co žákům činilo v průběhu čtení potíže apod.).

### **3.5.4 Čtenářský deník**

Všechny třídy napříč ročníkem musely přečíst v 2. pololetí školního roku jednu libovolnou beletristickou knihu a zpracovat čtenářský deník. Tento typ aktivity je obecně spojen s přílišným formalismem a pro žáky často představuje spíše neoblíbený, nudný a zdoluhavý

---

<sup>13</sup> Viz Hubálková, Šafránková: *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd*. Dobříš: Šafrán, 2016.

<sup>14</sup> Viz Košťálová, Hana, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas a Miloš Šlapal. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

úkol, se kterým vyhledávají pomoc rodičů či internetu. Abychom takovouto situaci eliminovali, rozhodli jsme se čtenářský deník pojmout kreativněji, přičemž jsme kladli důraz na skutečné přečtení knihy a autentické přemýšlení nad knihou. Více podstatné (než např. délka samotného záznamu) pro nás bylo kvalitní zpracování.

Čtenářský deník se sestával z 5 úkolů. Se zadáním byli žáci nejprve podrobně seznámeni a všechny úkoly vycházely z naší předešlé společné práce (v hodinách českého jazyka a konkrétně hlavně v dílnách čtení). Prvním úkolem žáků bylo identifikovat knihu, tedy zaznamenat hlavní bibliografické údaje o knize – název knihy, jméno autora a rok vydání, případně nakladatelství či překlad. Druhým úkolem bylo vytvořit časovou osu. V té žáci rozdělili obsah děje knihy do (maximálně) 5 nejdůležitějších částí, které opatřili nadpisem a stručně okomentovali. Další, v pořadí třetí, úkol cílil na práci s postavami. K dispozici byl žákům klasický Vennův diagram. Úkolem bylo vybrat si jednu postavu z knihy (libovolnou, nemusela být hlavní) a do diagramu zakreslit, v čem si jsou s vybranou postavou podobní a v čem nikoliv. Tedy co mají společné, v čem se od nich postava odlišuje a v čem jsou rozdílní oni. Celkem musel diagram obsahovat alespoň 8 prvků. Čtvrtý úkol byl tvořivý a žáci měli na výběr z následujících možností: tvorba nové titulní obálky knihy, převyprávění části příběhu za pomoci změny žánru, vytvoření minutového traileru (videa) ke knize, tvorba komiksu s alespoň 6 okénky odpovídající zápletky knihy, sepsání vymyšleného rozhovoru s autorem knihy ve vybraném časopise. Každý žák si mohl vybrat zpracování úkolu dle svých preferencí a také podle vhodnosti k jím vybrané knize. Závěrečnou úlohou čtenářského deníku bylo hodnocení knihy, a to pomocí přidělení hvězdiček (nejvíce pěti) a stručného komentáře, odůvodnění. K dispozici měli žáci i návodné otázky, např.: *Proč sis zvolil zrovna tuto knihu? Jak se ti líbil výběr postav, byla ti některá (ne)sympatická a proč? Jak se ti líbil konec knihy, vytvořil bys jiný? Jak se ti kniha četla?*

### **3.5.5 Čtení s porozuměním, čtenářské strategie, RWCT**

Nad rámec běžných aktivit v hodinách jsme cílili hlavně na čtení s porozuměním a systematický rozvoj čtenářských strategií. Dle našeho akčního plánu jsme se zaměřovali hlavně na texty literární, avšak ne výlučně (práci s informativními texty však dále nezahrnujeme).



Za stěžejní jsme zvolili práci s otázkami. Pomocí pracovních listů a diskuse jsme se společně s žáky zamýšleli nad úryvkem z textů. Žáky jsme vybízeli k předvídání, hledání souvislostí, ověřování jejich tvrzení v textu, shrnování informací... Z metod jsme hojně zapojovali především řízené čtení a čtení s předvídáním. Po celou dobu jsme kladli důraz na grafické značení informací v textu (zpočátku jsme jej cíleně nacvičovali např. vyznačením hlavních a vedlejších postav, promluv, popisu prostředí, stěžejních pasáží textu aj. tak, aby jej žáci nadále používali bez vyzvání i v následné práci s jakýmkoliv textem). Taktéž jsme žáky učili používat nové způsoby záznamů z četby (mimo jiné např. podvojný deník). Představili jsme si šestero základních novinářských otázek „*Kdo? Co? Kdy? Kde? Proč? Jak?*“, které žákům pomáhaly excerpovat nejdůležitější momenty textu. Postupně jsme se snažili vést žáky k vlastní formulaci otázek (a to přes oblast doslovného porozumění k vyvozování z textu a vlastní interpretaci).

Cílená intervence probíhala v přibližném rozsahu 1x týdně, po domluvě s vyučující jsme však dbali na vhodné propojení práce s textem i spolu s pravopisnou, slohovou a literárně-teoretickou složkou výuky. Snažili jsme se tak žákům přiblížit fakt, že literární teorie, historie, gramatická a pravopisná pravidla aj. nejsou izolovanými složkami českého jazyka, nýbrž se komplexně podílí na významu daných komunikátů. Konkrétně jsme intervenční metody zaměřené na čtenářskou gramotnost propojili s probíraným učivem – s literárními formami (próza, poezie, drama) a základními žánry (pohádka, bajka, legenda, pověst ad.). Z hlediska slohové výchovy jsme se nejvíce dotkli útvaru vyprávění a popisu postavy. Např. formulace hlavní myšlenky či poučení jsme se s žáky dotkli již při seznámení se s žánrem bajky, poté si jej žáci zkoušeli hledat i na jiných literárních textech. Nejvíce efektivní nám v tomto ohledu připadala forma skupinové práce.

Kromě samotného obsahu textu jsme s žáky promýšleli i úlohu autora (jak a jakými prostředky ovlivňuje znění textu) a popis předpokládaného čtenáře (komu je text určen). Tam, kde to bylo možné, jsme mnohdy cíleně využívali nejen psané vyjádření, ale i kreslené (obrázkové). Máme za to, že vyjádření pomocí kresby pomohlo slabším žákům k utvrzení myšlenek, a bylo tak vhodným mezikrokem před vyjádřením psaným/mluveným.

Žáky jsme také seznámili s metodou literárních kroužků (viz kapitola 2.2.2), kterou měli možnost vyzkoušet si na 3 beletristických textech (J. K. Rowling: Harry Potter; V. Matocha:

Prašina, F. Tichý: Transport za věčnost). Obecně jsme směřovali k samotné interpretaci textu, ale především také na to, aby si žáci vyzkoušeli různé role a spolu s nimi i různé způsoby nahlížení textu.

### 3.5.6 Ustálené prvky v literatuře

V souvislosti s rozvojem porozumění textu jsme vyhodnotili za důležité seznámit žáky i s ustálenými prvky v literatuře a jejich funkcí. Jedná se především o opakující se slova a slovní spojení, uspořádání textu či perspektivu vyprávění, ovšem nelze opomenout ani grafické zpracování, vizuální prvky aj. (Šafránková, 2015). Máme za to, že uvědomění si propojení obsahové a formální stránky (tedy nejen co je napsáno, ale i jak je to napsáno) pomůže žákům k lepšímu uchopení textu a jeho přesnější analýze.

Pro práci s ustálenými prvky jsme zvolili lekci K. Šafránkové a J. Kopecké, již jsme přizpůsobili potřebám našich žáků. Lekce vychází z knihy *Nový domek pro myšku* od P. Horáčka. Jsme si vědomi, že kniha je určena spíše mladším žákům, avšak pro námi zvolenou aktivitu a s přihlédnutím k nižším čtenářským dovednostem žáků ji považujeme za adekvátně zvolenou. Žáky jsme nejprve rozdělili do dvojic, poté obdrželi proužky papíru s textovými úryvky a kartičky s ilustracemi. Text na papírku vždy odpovídal textu jedné strany knihy, stejně tak každá kartička obsahovala obrázek z příslušné strany. Úkolem žáků bylo ve dvojicích seřadit text správně za sebou a ve shodném pořadí k němu přiřadit i odpovídající ilustrace. Pro zajištění dostatečné náročnosti jsme žákům záměrně neprozradili začátek vyprávění ani nepřiblížili obsah textu. Jediné, co předem znali, byl název a autor knihy. Když měli všichni žáci text seřazený, měli možnost zkonzultovat svůj výsledek s další dvojicí a případně svou práci pozměnit. Dalším krokem bylo společné sdílení, jaké strategie žáci při práci zvolili, co jim napomáhalo v orientaci a co naopak činilo potíže, zda se jim lépe pracovalo s textem či obrázky a proč. Cílem bylo dojít ke shodě, které prvky a jakým způsobem napomáhají čtenáři k pochopení textu. V tomto konkrétním případě se jednalo např. o ustálené otázky, kterými se myška ptá na možnost bydlení; charakteristický způsob jednání myšky s ostatními zvířátky (nebezpečných se bojí); návaznost ilustrací – někdy je myška před norou, někdy již nakukuje do ní; mění se velikost jablka, které má s sebou apod.

Závěrem jsme žákům předložili samotnou knihu, aby si dokázali lépe představit, jak ji všechny zmíněné prvky komplexně utváří.

### 3.5.7 Tvůrčí psaní

Abychom obsáhli co možná nejkompexněji úskalí práce s textem, považovali jsme za důležité zaměřit se i na samotnou produkci různých typů textu. Reagovali jsme tak i na data vyšlá z úvodního dotazníku a rozhodli jsme se využít toho, že většina žáků vlastní tvorbu označila za oblíbenou.

Pravidelně jsme s žáky pracovali např. s volným psaním (v rámci evokace na začátku hodiny, po čtení textu, v reflexi na konci hodiny) a v dílnách čtení, kdy žáci svou tvorbou reagovali na přečtený text (jeho modifikace, dokončení, literární dopisy apod.).

Účelně jsme také propojili individuální tvorbu s naukou o literárních formách a žánrech. Žáci si opakovaně zkoušeli psát různé typy vypravování a pracovat s popisem postavy. Nadto se seznámili i s pojetím dramatu a poezie. Prostřednictvím (více i méně) řízeného čtení a rozboru textu docházeli k porovnání jednotlivých typů textů a jejich účinku na čtenáře. Opět je nutno podotknout, že po celou dobu jsme dbali především na odpovídající náročnost textu – pokud naším cílem bylo sledovat formu a způsob podání textu, volili jsme text obsahově méně náročný.

Některé hodiny jsme zacílili i přímo na podporu tvůrčího psaní. Žáci zpravidla tvořili text dle zadaných kritérií a zadání, která podněcují kreativní myšlení např: „*Zaznamenejte krátce svůj dnešní den z pohledu své levé ponožky.*“ či „*Ve dvojici sepište rozhovor, ve kterém řešíte problém s úplným bláznem, který na vše reaguje nelogicky.*“<sup>15</sup> aj. Důraz jsme následně kladli na dobrovolné sdílení a zpětnou vazbu.

Mimo prozaické texty měli žáci možnost vyzkoušet si i práci s poezií – konkrétně tvorbu životabásně, akrostichu či kaligramu. Při práci s poezií jsme se rozhodli zaměřit se především na prožitek z četby a následné sdílení dojmů z textu, velmi jsme tak ocenili příležitost nechat žáky vyjádřit své pocity nejen slovně, ale i výtvarně – za což děkujeme vyučující výtvarné výchovy dané třídy.

---

<sup>15</sup> Zadání viz Lukešová, T. a R. Nekuda. *Kreativní zápisník*. Brno: U veveryky, 2017.

### 3.5.8 Sdílení a metakognitivní strategie

Jak jsme již zmínili, stěžejním bodem našeho akčního plánu bylo klást důraz na vzájemné sdílení (chápaní a prožitků) četby. Reflexe se staly pevnou součástí všech našich aktivit zmíněných výše. Zpočátku jsme považovali za důležité především nastavit bezpečné a přátelské prostředí, sdílení jsme se proto rozhodli nechat na dobrovolné bázi. Neznamená to však, že bychom žáky ke vzájemnému sdílení nepodněcovali – naopak jsme je k němu opakovaně i jmenovitě vyzývali, ale současně jsme ponechali tzv. pravidlo stop (tedy pokud žákovi byla situace nepříjemná, nebyl ke sdílení nucen). Byli jsme si vědomi rozdílného přístupu a ochoty žáků ke sdílení, to nás vedlo i k častějšímu střídání různých metod. Průběžně a s ohledem na zvolené aktivity jsme kombinovali skupinové sdílení v kruhu, diskuze ve větších skupinách, v uměle i volně vytvořených dvojicích i individuální reflexi, a to v mluvené i písemné formě či formou pohybu. V případě potřeby jsme žákům vždy poskytli návodné otázky, na co se v konkrétní reflexi mohou zaměřit. Cílili jsme na sdílení nejen porozumění textu, ale i pocitů a prožitku ze čtení.

Zároveň jsme žáky v reflexích vedli i k hodnocení vlastní práce, konkrétněji k hodnocení průběhu vlastního čtení. K tomu nám pomohly např. již zmíněné reflektivní karty<sup>16</sup> s otázkami typu: „*Čeho na mě bylo moc? S čím jsem potřeboval/a pomoci? Co jsem si musel/a porcovat? Jak jsem přispěl/a k řešení? Kdy jsem zažil/a horké chvíle? Co zvládám levou zadní?*“. Postupně jsme otázky a náměty sdílení více konkretizovali. Odpovědi si žáci písemně zapisovali do svých sešitů – primárně kvůli tomu, aby jim s postupem času dopomohli ohlédnout se za svým pokrokem, sekundárně kvůli nácviku formulace myšlenek.

Při skupinové práci jsme využívali i žákovského sebehodnocení, tedy ocenění druhých a hodnocení společné práce ve skupině (s ohledem na samotnou práci s textem i obecně na celkovou atmosféru a kvalitu spolupráce).

## 3.6 Zhodnocení intervence

Celkový průběh intervence hodnotíme velmi kladně. Žáci se povětšinou aktivně zapojovali do všech výše zmíněných aktivit a spolupracovali, i když ne vždy to pro ně bylo jednoduché (zejména byli-li v uměle vytvořených skupinách).

---

<sup>16</sup> Viz JOB – spolek pro inovace, dostupné z: <https://jobvzdelavani.cz/reflektivni-karty/>

Za nejvíce přínosné považujeme zavedení dílen čtení. Jejich realizace probíhala 1× týdně, přičemž hodiny odpadaly pouze ve výjimečných případech (prázdniny či školní akce). Styl práce byl pro žáky nový, ale rychle si jej osvojili a na dílny čtení se těšili. Osvědčilo se nám důsledně dbát na prvotní minilekce, které žákům přiblížily a ulehčily následnou samostatnou práci. V hodinách, kdy (většinou z důvodu časové tísně) byly úvodní lekce stručné či více teoretické (bez konkrétních příkladů), žáci potřebovali větší míru dopomoci a při práci s textem zůstávali více na povrchu (např. při tvorbě otázek zpravidla zůstávali v rovině doslovného porozumění, v reflexi se omezovali na strohá vyjádření). Nutné je zmínit i výběr knih, jež si žáci ke čtení zvolili. Zejména z hlediska náročnosti se mezi knihami objevovala díla pro zkušené čtenáře (př. knihy T. Pratchetta), tak naopak i pro čtenáře začínající a dětské (př. L. Středa: Kosí bratři). Většina knih však pocházela z populární produkce pro děti a dospívající. Velkým negativem, se kterým jsme se v průběhu dílen čtení setkávali, bylo nenošení knih u některých žáků. Ti často své vlastní knihy zapomínali a následně si půjčovali tituly ze školní knihovny, což ovšem činili zcela nahodile – opakovaně se tak stávalo, že žáci na začátku dílny čtení zjistili, že mají knihy cizojazyčné, encyklopedické, velmi náročné apod., což samotné dílny čtení velmi narušovalo. Čtení pokaždé jiného díla navíc zcela odporovalo námi sledovaným cílům. Ačkoliv jsme situaci s žáky probírali a připomínali nastolená pravidla a jejich funkci, situace se zlepšila vždy jen krátkodobě (či v momentě, kdy si knihy žáci po celou dobu nechávali připravené ve škole). Do hodin jsme také neustále museli pro případ potřeby nosit nabídku knih, neboť školní knihovna nedisponovala dostatečným množstvím kvalitní novodobé literatury. Uspořádání děl v knihovně navíc bylo značně chaotické, což je možným důvodem, proč žáci tuto knihovnu téměř nevyužívají (viz kapitola 3.3 a úvodní dotazník o vztahu ke čtení). Velice jsme vítali, že si žáci knihy navzájem doporučovali a půjčovali. I když v některých případech nešlo o příliš kvalitní literaturu, máme tuto skutečnost za velmi pozitivní a podporující kladný vztah ke čtení i formaci čtenářského společenství. Veliké oblibě se ve třídě díky doporučení žáka těšila komiksová kniha Maus od A. Spiegelmana.

Překvapivým momentem pro nás bylo sledovat, s jakou chutí žáci přistupovali ke společnému sdílení. Prezentovat výsledky své, především tvořivé, práce vždy chtěla alespoň polovina žáků. Při sdílení v rámci celé třídy jsme tak v průběhu intervence museli začít využívat i dřívka se jmény (losování), abychom zajistili, že má šanci vyjádřit se

opravdu každý. Pokud však šlo o sdílení vlastních pocitů, dojmů a zkušeností, byla situace trochu odlišná. Žáci zpočátku působili nejistě a preferovali intimnější sdílení ve dvojicích či samostatně utvořených skupinách. Přispívali k tomu i situace, kdy žáci nerespektovali odlišné názory ostatních a měli tendence reagovat přehnaně a hanlivě. V takovém momentě jsme vzájemné sdílení museli pozastavit a situaci řešit, aby nedošlo k narušení jinak podnětného prostředí. Považujeme za důležité, aby žáci sdíleli své myšlenky s vědomím, že každý má právo na vlastní názor a nemusí se bát říci, co si doopravdy myslí a jak situaci vnímá. Žáci také preferovali spíše ústní než písemné reflexe, což máme za pochopitelné, neboť ústní vyjádření je žákům přirozenější a nejsou zde příliš vázáni formou. Funkčním kompromisem tak bylo užití grafických organizérů, které považujeme za velmi přínosné. Žáci tak měli možnost vyjádřit se obrazově, písemně i svou práci slovně okomentovat. Zároveň se tím učili stručnému, a přitom výstižnému vyjádření se. Příklad práce žáků zobrazuje **obrázek č. 2 a č. 3**.

Náročná pro žáky byla oblast hodnocení. Např. ve čtenářském deníku mnohdy žáci zůstávali u hodnocení „*Kniha se mi ne/libila.*“, které postrádalo podrobnější odůvodnění. Tyto potíže jsme však předem očekávali. Pomocí návodných otázek a aktivit jsme se snažili žáky vést k různým aspektům, které lze v textech nahlížet a hodnotit. Snažili jsme se postupovat systematicky a nejprve zadávat žákům konkrétní instrukce, na co se mají zaměřit (př. zda hlavní postava textu udělala něco neočekávatelného, zda by chtěli žít v prostředí dané knihy, zda se v textu vyskytuje přímá řeč a zda je psána spisovným jazykem apod.). Tento způsob práce se nám osvědčil, neboť v závěrečných reflexích už spousta žáků návodných otázek nevyužívala a sami přicházeli s leckdy hlubokými myšlenkami a zajímavými postřehy. Obdobná situace nastala i v oblasti sebehodnocení žáků a hodnocení jejich vlastního učení se (a čtení). Podporu jsme žákům poskytli především v možnosti škálového hodnocení („*Vyjádři známkou, jak se ti dnes text četl.*“) ve spojení s návodnými otázkami vážícími se ke konkrétním skutečnostem (*Měl jsem potíže přečíst některá slova? Jakým způsobem jsem situaci vyřešil? Musel jsem některou pasáž textu číst vícekrát? Stalo se mi, že jsem textu nerozuměl či se v něm ztratil? Kolik jsem přečetl stránek za vymezenou dobu? aj.*).

Za důležité požadujeme rozvíjet i dovednost žáků naslouchat si. V diskuzích při sdílení jsme se proto spíše drželi role pozorovatele či moderátora a vedli jsme žáky, aby reagovali

vzájemně sami na sebe (přičemž méně aktivní žáky jsme k reakcím doslovně vyzývali, např. „*Kryštofe, co si myslíš o tom, co teď říkala Anička?*“). Diskuzi jsme striktně drželi v slušné a respektující atmosféře.

Dle očekávání nejnáročnější aktivitou pro žáky byla práce s textem zaměřená na oblast vysuzování a interpretace, což ale vnímáme vzhledem k stále poměrně nízkému věku žáků za pochopitelné. Osvědčilo se nám čtení jednoho společného textu, přičemž vždy jsme nejdříve krátce ověřili doslovné porozumění, a až posléze jsme se pouštěli do hlubšího rozboru. Společné řízené čtení v kombinaci s předvídáním a následná tvorba sdíleného porozumění textu fungovala velmi dobře.

Zajímavé bylo sledovat, jak rozdílně žáci přistoupili k řazení textu v lekci *Nový domek pro myšku* (viz kapitola 3.5.6). Někteří začínali řazením textu, jiní řazením obrázků. Většina dvojic začínající samotným textem však posléze vyhodnotila tento krok za příliš náročný. Žáci zpravidla zvládli přiřadit k sobě jednotlivé úseky, kdy myška navštívila konkrétní noru, ale chybovali v posloupnosti těchto událostí (tedy noru kterého zvířátka myška navštívila první, kterou posléze apod.). Na chybné seřazení však přišli záhy sami, když zjistili, že pořadí obrázků seřazených dle jejich textu nesouhlasí. Za stěžejní vyhodnotili velikost jablka, které se v průběhu vyprávění zmenšuje. Tímto či obdobným způsobem se všechny dvojice kromě jedné dokázaly dobrat správného výsledku. V závěrečné reflexi a po seznámení se s podobou celé knihy žáci sami reflektovali překvapení nad tím, jaké množství detailů utváří celistvý příběh této, na první pohled „jednoduché“, dětské knihy.

Posledním bodem, k němuž bychom se chtěli podrobněji vyjádřit, je průběh vlastní literární tvorby žáků. Příznivě žáci přistupovali k tvořivé činnosti v rámci reflexe přečteného (tedy např. vymýšlení alternativního konce knihy, obměně žánru, přepsání textu z pohledu postavy aj.). Žákovské práce byly již od počátku povětšinou zdařilé (po obsahové stránce), neboť se žáci pohybovali v jasně určeném rámci tvořeném (1) zadáním práce a (2) formou a obsahem výchozího textu. Kritéria, kterých se při své práci museli držet, tak byla pro žáky jasná a srozumitelná a text jim tím pomáhal utvářet. Stejně tak tomu bylo při tvorbě literárního útvaru vyprávění a popisu postavy v rámci slohového vyučování. Opačná situace však nastávala při tvorbě kreativního zaměření, kdy bylo zadání často velmi krátké. Pro většinu žáků byl obtížný zejména prvotní krok – tedy vůbec začít text psát. Zde vnímáme

veliký posun v rámci počáteční fáze intervence, kdy tento problém mělo větší množství žáků a následně setrvali u běžných motivů či text téměř nerozvinuli (**obrázek č. 4**), a koncem intervenčního období, kdy žakovské výtvary obsahovaly již originální a neotřelé nápady z hlediska obsahu i formy (**obrázek č. 5 a 6**). Zcela novou byla pro žáky i metoda volného psaní. To jim (dle průběžné reflexe) nejprve přišlo zcela nepřírozené a tím i těžké. Každým dalším pokusem se však práce žáků zlepšovaly a někteří na konci intervence opravdu byli schopni psát více než 2 minuty vkuse.

Souhrnně hodnotíme intervenci za funkčně sestavenou. Jednotlivé hodiny byly koncipovány dle třífázového modelu E-U-R (včetně dílen čtení). Při výběru konkrétních aktivit jsme zohledňovali především počet přítomných žáků, aktuální atmosféru ve třídě (např. při kázeňských problémech jsme volili spíše práci individuálního charakteru) a reflektovali jsme nově vyzorované skutečnosti (např. volné psaní či tvoření otázek zpočátku činilo větší potíže, proto jsme se rozhodli jej zařazovat častěji a postupně zvyšovat úroveň náročnosti).

### 3.7 Posttest

V červnu 2023 jsme ukončili období intervence a zadali žákům posttext k ověření úrovně čtenářské gramotnosti. Opětovně jsme vycházeli z příručky Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro 1. stupeň základního vzdělávání (ČŠI, 2013, s. 42–45), vybrali jsme text s názvem Vana času (pův. Nesbo, J. Doktor Proktor a vana času. Brno: Jota, 2012).

Posttext vyplnilo celkem 19 žáků, z nichž všichni dosáhli nadprůměrného výsledku. Test obsahoval 9 otázek, přičemž některé z nich obsahovaly i podotázky, celkem tak žáci mohli získat maximálně 14 bodů. Této hranice dosáhl jeden žák. Nejvíce (konkrétně 8) žáků dosáhlo celých 13 bodů, což považujeme za velmi příznivý výsledek. Nejméně získaných bodů bylo 9, takového výsledku dosáhli 3 žáci. Přesné rozmezí získaných bodů předkládáme v následující tabulce č. 9.

| Počet bodů                    | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Počet žáků, kteří jej dosáhli | 1  | 8  | 4  | 1  | 2  | 3 | – | – | – | – | – | – | – | – | – |

Tabulka 9 – Souhrnné výsledky žáků v posttestu



Tabulka č. 10 zobrazuje úspěšnost žáků v jednotlivých úlohách posttextu.

|   | <b>Počet správných odpovědí</b> | <b>Počet špatných odpovědí</b> | <b>Odpovědi celkem</b>     |
|---|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| <b>Úloha č. 1</b> uzavřená<br>Vyhledávání informací | 19                              | –                              | 19                         |
| <b>Úloha č. 2</b> otevřená<br>Vyvozování závěrů     | 19                              | –                              | 19                         |
| <b>Úloha č. 3</b> uzavřená<br>Vyhledávání informací | 19                              | –                              | 19                         |
| <b>Úloha č. 4</b> uzavřená<br>Interpretace          | 16                              | 3                              | 19                         |
| <b>Úloha č. 5</b> uzavřená<br>Vyvozování závěrů     | 7                               | 12                             | 19                         |
| <b>Úloha č. 6</b> otevřená<br>Interpretace          | 7                               | 9                              | 16<br>Nezodpověděli 3 žáci |
| <b>Úloha č. 7</b> uzavřená<br>Vyhledávání informací | 19                              | –                              | 19                         |
| <b>Úloha č. 8</b> otevřená<br>Interpretace          | 18                              | –                              | 18<br>Nezodpověděl 1 žák   |
| <b>Úloha č. 9</b> otevřená<br>Tvořivá činnost       | 16                              | 3                              | 19                         |

**Tabulka 10 – Úspěšnost žáků v úlohách posttestu**

Stoprocentní úspěšnost jsme zaznamenali v otázkách č. 1, 2, 3 a 7, všechny cílily na doslovné porozumění textu. V otázce č. 4, zaměřené více na vysuzování a hledání souvislostí, chybovali 3 žáci, což stále považujeme za příznivý výsledek.

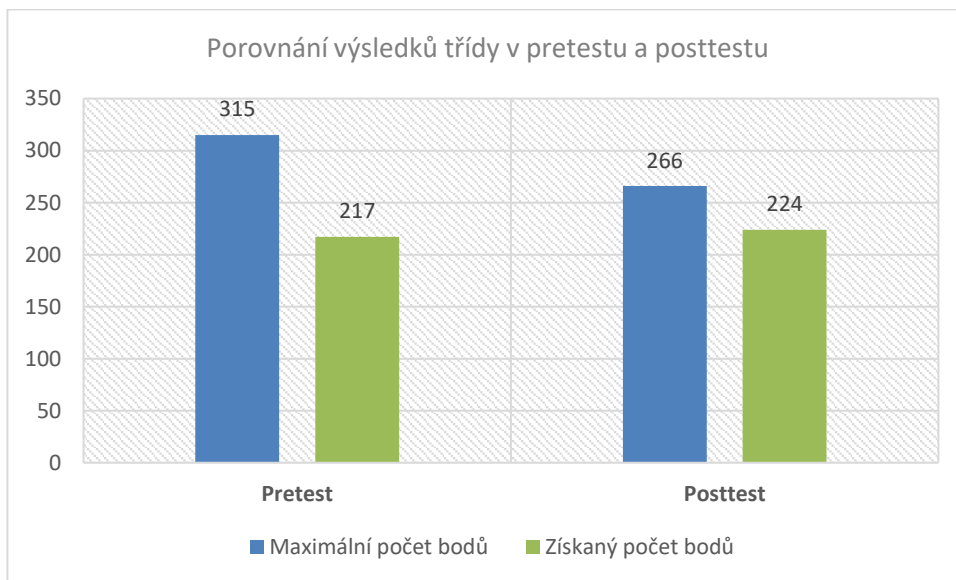
Nutné je podrobněji rozebrat otázku č. 5. Ta obsahovala 5 tvrzení (A–E), u kterých měli žáci rozhodnout, zda jsou (v návaznosti na text) pravdivé, či nikoliv. Ačkoliv úloha též směřovala k doslovnému porozumění textu, velká chybovost se objevovala zejména u tvrzení *A) Nasypte mýdlo do vany času naplněné ze čtvrtiny vodou, B) 1 dl mýdla je pro dospělého na 1 cestu, D) Plně se soustřed'te jenom na čas vaší cesty*. Správné odpovědi jsou následující: vana je naplněná ze  $\frac{3}{4}$  vodou (nikoliv  $\frac{1}{4}$ ); v návodu je uvedeno množství 1 dcl, což se rovná 1 dl, a tedy tvrzení je správné; soustředit se uživatel musí nejen na čas, ale i místo cesty. Soudíme, že chyby pochází spíše z roztržitosti a nepřesného čtení. Dle tabulky však můžeme vidět, že pouze 7 žáků zvládlo všech 5 tvrzení zhodnotit správně, zatímco 12 žáků udělalo jednu či více chyb.

V otázce č. 6 bylo úkolem žáků posoudit, zda na základě informací z textu existuje místo, na které se vanou času nedá vycestovat, a svou odpověď podpořit úryvkem z textu. 3 žáci na tuto otázku vůbec nedokázali odpovědět. 1 žák sice odpověděl správně, ale svůj výrok nepodpořil žádným argumentem ani citací (počítali jsme proto odpověď jako chybnou). Správně tedy otázku zodpovědělo pouze 7 žáků z 19.

Otázky č. 8 a č. 9 s textem souvisely již volně. Otázka č. 8 cílila na celkové pochopení textu a na dovednost promýšlet text v souvislostech. Všichni žáci odpověděli správně, neboť jejich odpovědi logicky souvisely s textem. 1 žák otázku vůbec nezodpověděl. Závěrečná úloha č. 9 spočívala v samostatném tvoření žáků. Jejich úkolem bylo vymyslet jiný přístroj na cestování časem, popsat jej a využít nákres (obdobně jako tomu bylo ve výchozím textu). 16 žáků si s touto otázkou poradilo velmi dobře, nápady byly napříč třídou značně rozličné a kreativní. Každý žák tak získal 2 body (jeden za nákres, druhý za popis). 1 žák obdržel pouze 1 bod, neboť přístroj nakreslil, ale nijak nepopsal. 2 žákům jsme odpovědi neuznali, neboť jejich přístroje neodpovídaly zadání (nesouvisely s cestováním časem nebo se jednalo o totožné předměty).

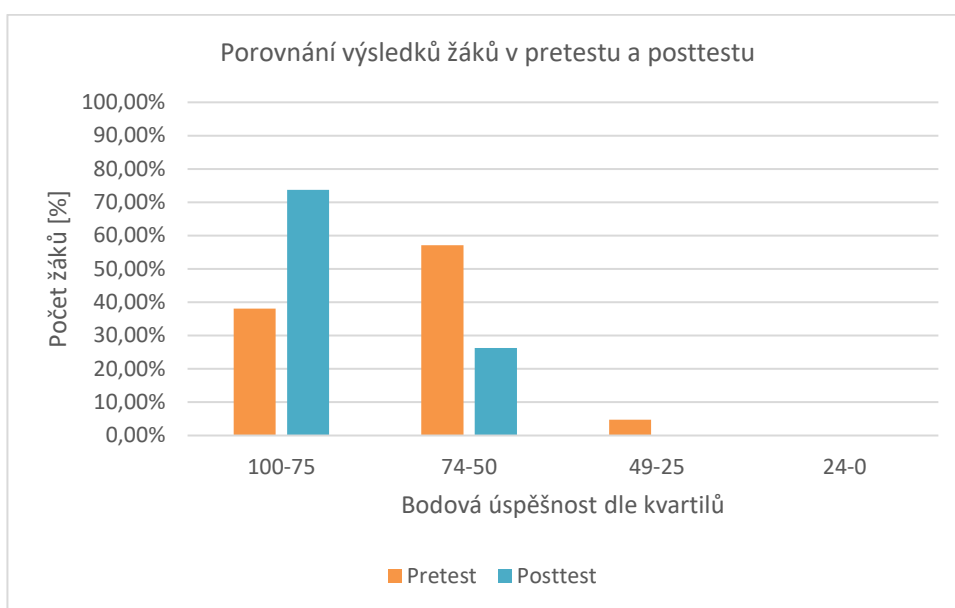
Porovnáme-li výsledky pretestu a posttestu, máme za to, že posun žáků v rámci práce s textem a čtenářské gramotnosti je evidentní. Procentuální úspěšnost třídy v pretestu činila

přibližně 69 % a v posttestu 84 %. Výsledky obou testů znázorňuje následující **graf č. 2** zobrazující maximální možný počet bodů (jehož mohla třída dosáhnout celkem) a body za třídu skutečně získané.



**Graf 2 – Porovnání výsledků za třídu v pretestu a posttestu**

Zlepšení je patrné i ve výsledcích jednotlivých žáků. Podíváme-li se na **graf č. 3**, můžeme pozorovat, že pretest dokončilo přibližně 38 % žáků s nadprůměrným výsledkem, nejvíce a to až 57 % žáků uspělo s průměrným výsledkem a kolem 5 % žáků dokonce s podprůměrným výsledkem. V posttestu se situace zlepšila. Všichni žáci se již pohybovali v horní polovině úspěšnosti a většina z nich (až 73 % žáků) navíc již v samotném 4. kvartilu.



**Graf 3 – Porovnání výsledků jednotlivých žáků v pretestu a posttestu**

Oceňujeme zejména značný pokrok u některých žáků – např. *dívka V*, která získala v pretestu nejméně bodů (7 bodů z 15), uspěla v posttestu s 12 body ze 14. Dívka K získala v pretestu 8 bodů z 15 a v posttestu dosáhla dokonce plného počtu bodů.

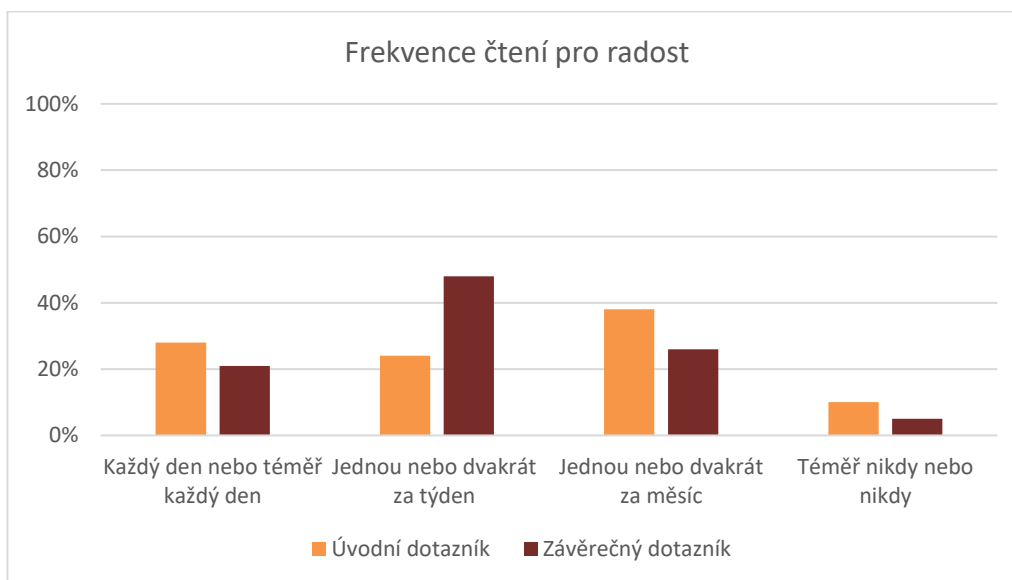
### 3.8 Vývoj vztahu ke čtení

Závěrem intervence jsme zcela subjektivně pocítovali nejvýznamnější posun právě v oblasti kladného vztahu ke čtení a rozvoji čtenářství. Rozhodli jsme se naše domněnky tedy ještě ověřit krátkým závěrečným dotazníkem sestávajícím se z 6 otázek. Dotazník vyplnilo 19 žáků.

Nejdříve jsme zjišťovali záliby žáků mimo školu (stejně jako v úvodním dotazníku o vztahu ke čtení). Odpovědi se od původních výsledků příliš nelišily, nejvíce žáci stále uváděli hraní počítačových her a sledování videí, trávení času venku a s kamarády. V oblasti čtení jsme zaznamenali jen mírný posun, neboť jej jako svou zálibu uvedlo 5 žáků, tedy o 2 více než v úvodním dotazníku.

Zajímalo nás také, jaká je frekvence čtení žáků mimo školu. 4 žáci uvedli, že mimo školu čtou téměř každý den; 9 (nejvíce) žáků čte jednou nebo dvakrát za týden; 5 žáků uvedlo frekvenci jednou či dvakrát za měsíc a 1 žák zvolil možnost nikdy. Z výsledků vyplývá, že celkově alespoň 1× týdně čte 13 žáků z 19, což považujeme za pozitivní zjištění.

Z následujícího **grafu č. 4** lze vyčíst mírné zlepšení oproti výsledkům úvodního dotazníku v počátku školního roku. Stále však asi 30 % žáků čte pouze jednou či dvakrát za měsíc nebo téměř nikdy, což považujeme za skutečnost nadále žádoucí další intervenční kroky.



**Graf 4 – Porovnání frekvence čtení pro radost v úvodním a závěrečném dotazníku**

Dále většina žáků uvedla, že je čtení baví, myslí si, že jim čtení jde a pokud textu nerozumí, vědí, co mohou udělat (aby mu porozuměli). Vyrovnané jsou reakce ohledně potřeby většího času na čtení – 9 žáků by více času na čtení ocenilo, 10 žáků nikoliv. Překvapivým zjištěním pro nás bylo, že pouze 8 žáků si rádo s ostatními povídá o tom, co čtou, a 11 žáků toto rádo nemá. Z následné diskuze se žáky vyplynulo, že rádi sdílí své dojmy z četby v rámci školních hodin, ale není to pro ně běžnou činností mimo školu.

Z proběhlých aktivit žáci velmi kladně hodnotili především dílny čtení, tvorbu vlastních příběhů a volné psaní. Tyto 3 aktivity se také objevily jako nejčastější odpovědi na otázku, co za činnosti by žáci chtěli zachovat v hodinách českého jazyka i pro příští rok. Velmi nás potěšilo, že zrovna tyto metody připadají žákům atraktivní, a považujeme to za významný přínos našeho výzkumu. Rozporuplně se žáci staví k práci s textem, neboť zde velmi silně záleží na výběru konkrétní metody a podobě její realizace (skupinové, individuální apod.). Čtenářský deník polovina žáků hodnotí kladně, polovina negativně. Toto zjištění je pro nás též důležité, neboť pomáhá identifikovat oblasti, které je možno s žáky dál rozvíjet.

14 žáků uvedlo, že se v průběhu naší společné práce seznámilo s novou knihou, která je zaujala. Většinou se jednalo o knihy, které si žáci v průběhu roku vzájemně doporučovali, avšak tuto skutečnost vnímáme za více než žádoucí. Z hlediska náročnosti titulů též došlo k viditelnému posunu. Konkrétně žáci zmiňovali např. komiksovou sérii *Amulet* (K. Kibuishi, 2020), vícekrát se opakovalo již zmiňované souborné vydání komiksu *Maus* (A. Spiegelman, 2012), hororový bestseller *Znetvoření* (S. Cawthon, K. Breed-Wrisley, 2022), fantasy příběh *Arila: Stíny citadely* (R. S. Starý, 2022), knižní zpracování na motivy seriálu *Mandalorian* (J. Schreiber, 2022), chlapani nezávisle na sobě zmiňovali i knihu *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo* (V. Borůvková, 2018), dobrodružný příběh *Trosečníci z Vlaštoky* (A. Ransome, 1988), objevila se i dívčí literatura *Odvracená tvář lásky* (C. Hoover, 2016), *Dívka na kusy* (K. Glasgow, 2018) či *Ztracená princezna* (C. Glynn, 2020) a knihy ze série *Holky na vodítku*, konkrétně *Jmenuji se Alice* (I. Březinová, 2002). Vítaným prvkem je za nás i rozličnost literárních žánrů.

### 3.9 Výsledky výzkumu

Z posttestu vyplývá, že míra čtenářské gramotnosti žáků se oproti původnímu stavu zvýšila. Kladně hodnotíme, že pokrok je patrný u všech žáků, ačkoliv v rozdílné míře. Největší vzestup jsme zaznamenali u žáků s původně velmi průměrnými či podprůměrnými výsledky. V rovině doslovného porozumění si je již většina žáků jistá, avšak stále velmi záleží na rozsahu a míře členění textu. Ačkoliv v posttestu žáci dostali chvályhodných výsledků, subjektivně test hodnotili jako značně náročný. Pokrok žáci učinili i v rovině vysuzování a interpretace, ačkoliv zde je stále veliký prostor pro zlepšení.

Čtenářské návyky si žáci vybudovali zejména díky pravidelným dílnám čtení. V těch také spatřujeme největší potenciál k rozvoji vztahu ke čtení. Zvolené metody dovedly žáky aktivizovat, možnost vyjádřit se kreativním způsobem (graficky, pohybově) žáky více motivovala i k následné práci. Vyzdvihnout chceme také skutečnost, že zaujetí stejnou knihou velmi pozitivně ovlivnilo atmosféru kolektivu. Na základě závěrečného dotazníkového šetření usuzujeme, že vztah žáků ke čtení se zlepšil. Stále však velké množství žáků vnímá čtení spíše jako činnost náležící školnímu prostředí než jako prostředek zábavy ve volném čase.

Přínos našeho výzkumu spatřujeme zejména v seznámení žáků se čtenářskou gramotností a její důležité úloze v každodenním životě. Máme za to, že si žáci za dobu naší intervence osvojili základní principy čtenářských strategií a vytvořili (případně upevnili) pozitivnější vztah ke čtení, jenž je dále možno rozvíjet. Cenné je pro nás zejména potvrzení skutečnosti, že průběžné zařazování metod podporujících kritické myšlení a přemýšlivé čtenářství tak, jak jsme je popsali výše, opravdu může vést ke zlepšení čtenářské gramotnosti i za relativně krátký čas.

### **3.10 Návrhy na další práci ve třídě**

Doporučujeme pokračovat v námi navrženém modelu práce a nadále pravidelně zařazovat aktivity na podporu čtenářské gramotnosti, především s ohledem na rovinu vysuzování a analýzu textu společně s metakognitivními strategiemi.

S přihlédnutím k hodnocení žáků považujeme za žádoucí zachování dílen čtení v rozsahu 1× týdně, přičemž navrhujeme zvýšit úroveň s nimi spojených minilekcí, např. zaměřit se více i na formu textu. Je ovšem potřebné s žáky připomenout si či znovu nastavit stěžejní pravidla dílny čtení a dbát na důsledné nošení vlastních knih a jejich připravení před začátkem dílny.

Pokud nedojde ke zlepšení vybavenosti školní knihovny, je nadále potřebné žákům poskytnout přístup ke kvalitní literatuře pro děti a mládež. Vítáme však i zmíněné doporučování si knih mezi žáky navzájem, které pomáhá utvářet příznivou atmosféru a formaci čtenářského společenství. Pokud nastane situace, že jedno dílo zaujme větší množství žáků najednou, spatřujeme veliký potenciál i v možnosti čtení a rozboru textu společně. Konkrétně zmiňovanou knihou Maus (A. Spiegelman, 2012) je možno navázat i na historický kontext popisovaných událostí či téma tolerance, a text tak využít i v rámci mezipředmětových vztahů.

Za žádoucí pokládáme i zachování čtenářského deníku bez tíhnutí k přílišnému formalismu a s důrazem na podporu přemýšlivého čtení. Ke zvážení předkládáme možnost zavedení většího počtu ale zato rozsahem kratších záznamů z četby. Spolu s tím doporučujeme vytrvat i v rozvoji vyjadřování a argumentace především v souvislosti s hodnocením. Nabízí se například tvorba krátkých recenzí či písemných doporučení.

Vhodné je nadále pracovat s programem RWCT, avšak doporučujeme nestřídat velké množství metod v krátkém časovém horizontu, nýbrž vybrat pouze pár aktivit a průběžně je opakovat, aby si žáci důkladně osvojili jednotlivé principy práce. Následně je pak možné zařadit i další nové typy aktivit. Potřeba je nadále prohlubovat dovednost ptát se a tvořit otázky (viz L. Ščamburová, Š. Klumparová: *Vliv využívání strategie kladení otázek na porozumění žáků a jejich motivaci ke čtení* in Greger et al., 2020).

Čtenářská gramotnost je bezpochyby jednou z nejdůležitějších dovedností člověka současné doby a je důležité věnovat jejímu rozvoji v hodinách dostatek prostoru a času.

### **3.11 Diskuze**

Výzkumem jsme ověřili, že pravidelné zařazování aktivit zaměřených na kritické myšlení a přemýšlivé čtení prokazatelně vede ke zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti a že kladný vztah ke čtení je jednou z podstatných podmínek tohoto rozvoje, tudíž je třeba jej taktéž soustavně podporovat. Náš výzkum ovšem narážel i na limity, jež považujeme za nutné popsat.

Výzkumné šetření a průběh naší intervence se striktně týkal pouze hodin českého jazyka, a to s frekvencí 1× týdně. Aby byla čtenářská gramotnost rozvíjena co nejefektivněji, je nutné pracovat s odpovídajícími metodami napříč všemi naukovými předměty (viz kapitola 1.2) pravidelně a v co možná největší časové dotaci. Vzhledem k rozsahu a možnostem našeho výzkumu jsme se také zaměřili výhradně na práci s literárními texty, není tak možné vyjádřit se k úrovni čtenářské gramotnosti žáků u textů informativních apod.

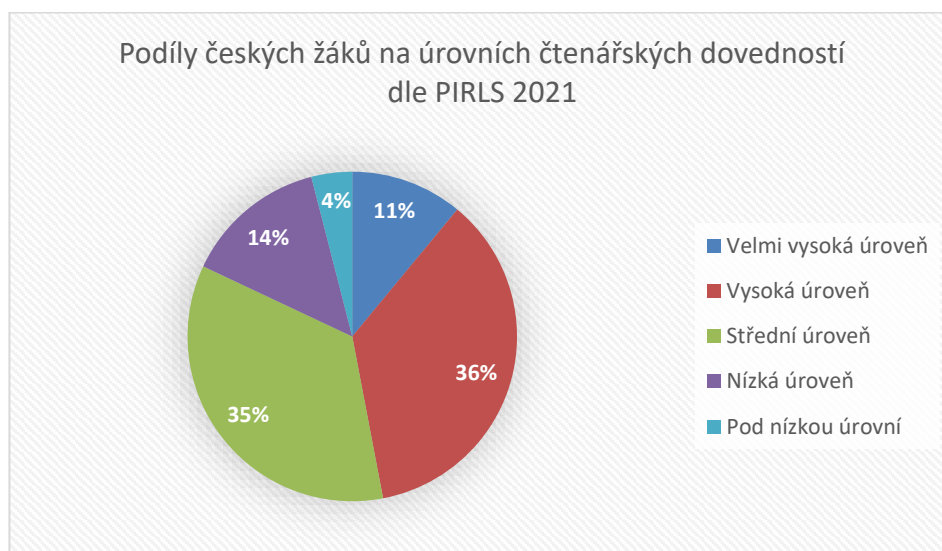
Naší snahou bylo jednotlivé intervenční kroky propojit s tematickým plánem učiva 6. ročníku tak, abychom poukázali na fakt, že aktivity podporující čtenářskou gramotnost a vztah ke čtení lze do hodin českého jazyka řadit zcela přirozeně. Současně tím chceme vyvrátit tvrzení, že metody rozvoje ČG se obtížně propojují s běžným učivem. Jsme si ale vědomi, že tematické plány (potažmo školní vzdělávací programy) se mohou lišit napříč školami, a nelze tak brát námi realizovaný postup za jediný správný. Tomu odpovídá i skutečnost, že intervence byla zacílena na potřeby konkrétních žáků, a sloužit tak může pouze jako inspirace pro obdobné účely.



Nelze opomenout, že testové úlohy námi použité v rámci pretestu a posttestu vychází z charakteru šetření PIRLS, a jsou tak určeny pro žáky vyšších ročníků 1. stupně ZŠ. Ačkoliv tedy můžeme pozorovat zjevné zlepšení ve výsledcích námi vybraných žáků, úroveň čtenářské gramotnosti je přesto stále spíše nižší a je třeba ji nadále rozvíjet.

Vliv na výsledky žáků v pretestu a posttestu mohou mít i následující faktory: (1) Žáci nejsou zvyklí pracovat samostatně s podobnými typy zadání (zejména s ohledem na delší rozsah textu i podobu testových otázek). (2) Práce nebyla podmíněna ohodnocením známkou, což mohlo mít u některých žáků vliv na jejich motivaci a míru úsilí/zamýšlení se nad textem. (3) Do výzkumné skupiny jsou zařazeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ačkoliv se jim při testu dostávalo odpovídající pomoci dle podpůrných opatření, stále pro ně bylo samotné čtení textu i dílčí úlohy náročnější. (4) Žáci ukončovali poslední dvojročí 1. stupně ZŠ za doby covidových opatření. Netroufáme si soudit, zda online výuka nese podíl na nižší úrovni čtenářské gramotnosti žáků při vstupu na 2. stupeň, avšak považujeme za vhodné tuto skutečnost zmínit.

Následující **graf č. 5** předkládá výsledky žáků dle úrovně čtenářských dovedností z šetření PIRLS 2021<sup>17</sup>. Můžeme vidět, že až 47 % žáků se pohybuje na vysoké úrovni, 36 % žáků na střední úrovni a až 18 % žáků dosahuje nízké úrovně ČG.



**Graf 5 – Podíly českých žáků na úrovních čtenářských dovedností dle výsledků PIRLS 2021**

<sup>17</sup> Viz ČŠI: *Národní zpráva PIRLS 2021*, s. 70. Dostupné z: [Narodni-zprava\\_PIRLS\\_2021\\_final.pdf \(csicr.cz\)](#)

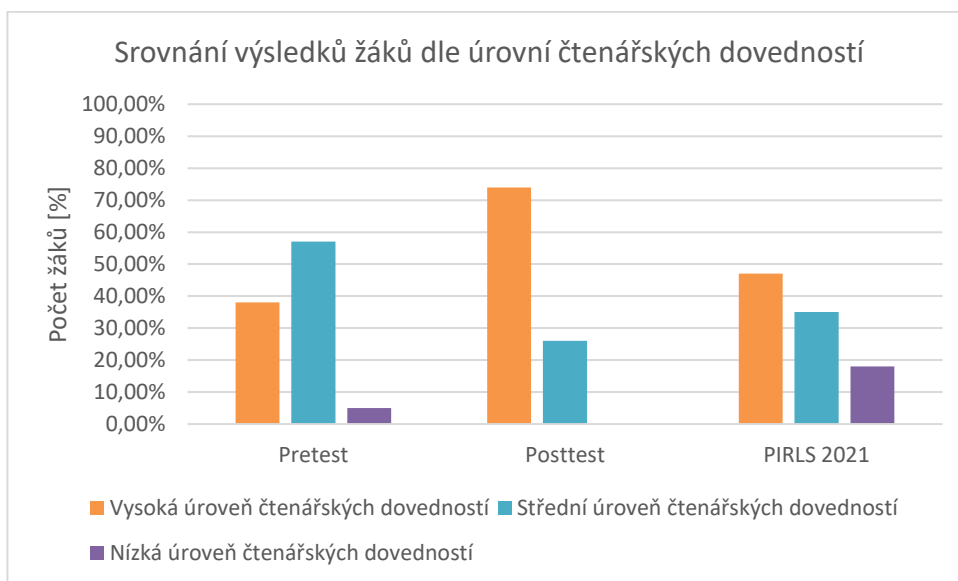
**Střední úroveň čtenářských dovedností** je dle šetření PIRLS při práci s literárními texty definována tím, že „žák umí vyhledat a reprodukovat explicitně uvedené informace, události, pocity; umí vyvodit bezprostřední závěry o událostech a příčinách jednání postav a interpretovat důvody pocitů či jednání postav a podložit je vhodnými důkazy z textu“<sup>18</sup>. **Vysoká úroveň** předpokládá práci s náročnějším textem a z hlediska dovedností je definována „rozpoznáním podstatných událostí a detailů informace umístěné na různých místech v textu; vyvozením závěrů o vztazích mezi událostmi, záměry, jednáním a pocity postav; propojováním informací a interpretací k vysvětlení událostí, vlastností a pocitů postav a rozpoznání významu a použití vybraných jazykových prostředků (metafory, obrazného vyjádření).“<sup>19</sup>.

Na základě tohoto popisu dovedností soudíme, že výsledky žáků v námi prováděném posttestu (viz graf č. 3 v kapitole 3.7) by spadaly právě do těchto dvou úrovní čtenářských dovedností šetření PIRLS. Dle našeho mínění poslední kvartil úspěšnosti (rozmezí 100 až 75 %) odpovídá charakteristice vysoké úrovně čtenářských dovedností, nižší kvartil (rozmezí 74 až 25 %) odpovídá střední úrovni čtenářských dovedností. Všechny slabší výsledky již řadíme do nízké úrovně. Na základě této analogie je možné srovnat výsledky našeho pretestu a posttestu s výsledky českých žáků v šetření PIRLS 2021 viz **graf č. 6**. Nutno však předeslat, že srovnání je pouze orientační a slouží k utvoření hrubé představy o vývoji a stavu námi sledovaných čtenářských dovedností žáků.

---

<sup>18</sup> Viz ČŠI: Popis mezinárodních úrovní čtenářských dovedností in *Národní zpráva PIRLS 2021*, s. 72. Dostupné z: [Narodni-zprava\\_PIRLS\\_2021\\_final.pdf \(csicr.cz\)](#)

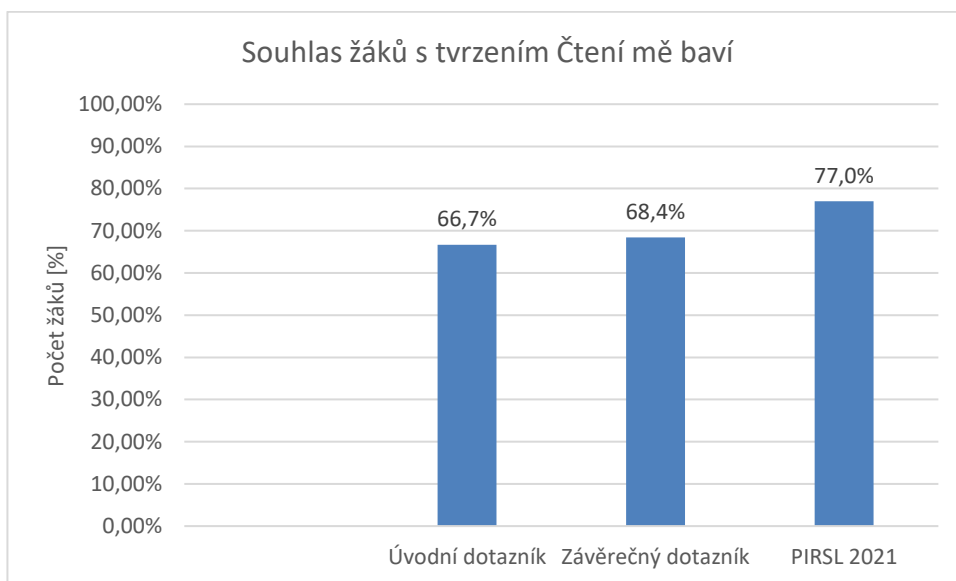
<sup>19</sup>Viz ČŠI: Popis mezinárodních úrovní čtenářských dovedností in *Národní zpráva PIRLS 2021*, s. 72. Dostupné z: [Narodni-zprava\\_PIRLS\\_2021\\_final.pdf \(csicr.cz\)](#)



**Graf 6 – Srovnání výsledků žáků dle úrovní čtenářských dovedností**

Z grafu je vidno, že v průběhu našeho testování všichni žáci dosáhli úrovně vysoké či střední, a již zde nenacházíme žáky s nízkou úrovní čtenářských dovedností. V porovnání s výsledky PIRLS 2021 jsou výsledky posttestu příznivější, což si však vysvětlujeme menším počtem testovaných žáků a především jejich vyšším věkem (námi testování žáci navštěvují 6. ročník ZŠ, zatímco šetření PIRLS se účastní žáci 4. ročníku ZŠ). Z tohoto důvodu také nezahrnujeme velmi vysokou úroveň čtenářských dovedností.

Větší výpovědní hodnotu má dle našeho názoru hodnocení oblíbenosti četby samotnými žáky. V našem úvodním dotazníku uvedlo přibližně 66,7 % žáků, že s tvrzením *Čtení mě baví* rozhodně souhlasí nebo spíše souhlasí. V závěrečném dotazníku se oblíbenost mírně zvýšila a s tvrzením souhlasilo již 68,4 % žáků. Oproti výsledkům PIRLS 2021 je to sice méně, ale stále se jedná o více než nadpoloviční většinu žáků. S přihlédnutím k dalším výsledkům dotazníku máme za to, že potenciál k dalšímu zlepšení je zde značný (i méně motivovaní žáci si již našli témata knih, která jsou pro ně zajímavá; postupné osvojování čtenářských strategií vede k hlubším zážitkům z četby apod.). Porovnání výsledků zobrazuje následující **graf č. 7**.



**Graf 7 – Souhlas žáků s tvrzením *Čtení mě baví***

## **Závěr**

Diplomová práce seznamuje s problematikou čtenářské gramotnosti a jejím rozvojem ve výuce. Teoretická část práce předkládá možné pohledy na čtenářskou gramotnost, blíže popisuje její jednotlivé roviny, vyjadřuje se k ukotvení čtenářské gramotnosti v kurikulu českého vzdělávání a k dlouhodobým výsledkům českých žáků ve výzkumech ČG. Dále také popisuje možnosti, jimiž lze rozvíjet ČG a kritické myšlení ve výuce, zejména program RWCT a dílny čtení.

Praktická část práce představuje akční výzkum, jehož cílem bylo ověřit, zda se systematickým uplatňováním metod rozvíjejících kritické myšlení a ČG zvýší celková úroveň čtenářských dovedností vybraných žáků a zda se zlepší jejich vztah ke čtení.

Akční výzkum vychází z přesvědčení, že úroveň čtenářské gramotnosti žáků vstupujících do 6. ročníku ZŠ je na příliš nízké úrovni. Toto zdání potvrzuje úvodní šetření sestávající se z pretestu ověřujícího čtenářské dovednosti žáků a úvodního dotazníku, jenž mapuje vztah žáků ke čtení. Následně jsou naplánovány a realizovány intervenční kroky, z nichž nejvýznamnější je zavedení dílen čtení, rozvíjení čtenářských strategií a podpora čtení s porozuměním. Z hlediska rozvoje vztahu ke čtení je důraz kladen především na formování vnitřní motivace číst, utváření čtenářských návyků a na podporu vzájemného sdílení čtenářské zkušenosti. Výzkum je zakončen posttestem, který prokazuje, že úroveň čtenářské gramotnosti se mírně zvýšila u všech zapojených žáků. Závěrečné dotazníkové šetření rovněž dokládá posun i v rámci utváření a posilování kladného vztahu ke čtení. Stále však spatřujeme rezervy především v dovednostech interpretace a posuzování textu, případně v rozvoji metakognitivních strategií a v míře oblíbenosti čtení jako volnočasové aktivity žáků. Závěrem proto formulujeme doporučení pro další práci ve třídě, mezi které patří zachování dílen čtení a zvyšování úrovně jednotlivých minilekcí; zajištění nabídky různorodé kvalitní literatury; další postupné osvojování metod RWCT a čtenářských strategií a v neposlední řadě také rozvoj dovednosti tvorby hlubších otázek a věcné argumentace.

Diplomová práce sekundárně upozorňuje na naléhavou potřebu rozvoje čtenářské gramotnosti jakožto klíčové kompetence pro život v soudobé společnosti a zobrazuje akční výzkum jako účinný způsob zkvalitňování pedagogické praxe z pozice učitele.

## Seznam literatury

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Martin CHVÁL a Jana STRAKOVÁ, ed. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-224-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Potrál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (22), 2006a. ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (23), 2006b. ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (24), 2006c. ISSN 1214-5823.

JANÍK, Tomáš. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., V. Švec. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SUSMAN, Gerald. *Action Research: A Sociotechnical System Perspective*. London: Sage Publication, 1983.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání

pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

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

## Seznam internetových zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. Dostupné z: Čtenářská gramotnost ve výuce, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) (npi.cz)

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: Mezinárodní šetření PISA 2018 - Národní zpráva (csicr.cz)

FOLTÝNOVÁ, Darina. *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. [online] Brno: Pedagogická orientace, 2009, roč. 19, č. 2, s. 72–88. [cit. 2023-02-20]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1224/933>

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Metodický portál: Články [online]. 17. 10. 2017, [cit. 2023-03-06]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21535/ROZVIJENI-POCATECNI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html>

HEJNÝ, Milan, Jitka HOUFKOVÁ, Darina JIROTKOVÁ, Veronika LAUFKOVÁ, Dana MANDÍKOVÁ, Karel STARÝ a kol. *Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání* [online]. ČŠI, 2013. ISBN 978-80-905370-7-1. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Ctenarske,-matematicke-a-prirodovedne-ulohy-pro-prvni-stupen-zakladniho-vzdelavani>

HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Metodický portál: Články [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2023-02-26]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_ZPM/um/um/TJ\\_akni\\_vyzkum.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akni_vyzkum.pdf)



JANOTOVÁ, Zuzana, Simona BOUDOVÁ, Martina HAVLÍČKOVÁ, Barbora HALBOVÁ, Dana PRAŽÁKOVÁ, Veronika FIEDLEROVÁ, Tomáš PAVLAS a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-32-0. Dostupné z: [Narodni-zprava\\_PIRLS\\_2021\\_final.pdf \(csicr.cz\)](#)

KOUBEK, Petr. *Metodická doporučení pro rozvíjení čtenářské gramotnosti*. Metodický portál: Články [online]. 24. 01. 2012, [cit. 2023-03-20]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14941/METODICKA-DOPORUCENI-PRO-ROZVIJENI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html>

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010. [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* [online]. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2018, roč. 2, č. 1, s. 29–61. [cit. 2023-03-06]. ISSN 2533-7890. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02\\_Laufkova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf)

LAUFKOVÁ, Veronika a Karel STARÝ. *Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu* [online]. Pedagogika, 2015, roč. 65, č. 4, s. 392–412. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [\(PDF\) Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu \(researchgate.net\)](#)

LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. *Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky*. [online] Pedagogika, 2014, roč. 64, č. 3, s. 287–306. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped\\_2014\\_3\\_03\\_Metakognice\\_287\\_3\\_06.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped_2014_3_03_Metakognice_287_3_06.pdf)

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole* [online]. Pedagogika, 2003, roč. 40, č. 3., s. 300–308. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942%20title=>

PETRASOVÁ, Alica. *Od kritického myšlení ke globálnímu občanství: příklady dobré praxe* [online]. Praha: NIDV, 2019. ISBN 978-80-7578-011-9. Dostupné z: [https://www.nidv.cz/old/images/npublications/publications/files/kriticke\\_myshleni-web.pdf](https://www.nidv.cz/old/images/npublications/publications/files/kriticke_myshleni-web.pdf)

PLISCHKE, Jitka a Jiří KROPÁČ. *Kritické myšlení a možnosti jeho rozvíjení v technických předmětech na ZŠ* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2010/01/50.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit 2022-12-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit 2022-12-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

RICHTEROVÁ, Bohdana, Alena SEBEROVÁ, Hana KUBÍČKOVÁ, Ondřej SEKERA, Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. *Akční výzkum v teorii a praxi* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8. Dostupné z: [https://skolicky.pregradual.osu.cz/wp-content/uploads/ka12/AV\\_publicace\\_doi.pdf](https://skolicky.pregradual.osu.cz/wp-content/uploads/ka12/AV_publicace_doi.pdf)

SMRČKOVÁ, Eva. *Jak motivovat žáky základní školy ke čtení*. Praha, 2022. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury. Vedoucí práce PhDr. Veronika Laufková, Ph. D. Dostupné z: [Jak motivovat žáky základní školy ke čtení? | Digitální repozitář UK \(cuni.cz\)](#)

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v literatuře* [online]. *Kritická gramotnost*, 2015, roč. 1, č. 1, s. 25–28. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: [kriticka\\_gramotnost\\_2015\\_1\\_finalni\\_uprava4.pdf \(datocms-assets.com\)](#)

TRLICOVÁ, Adéla. *Výuka českého jazyka pomocí metody kritického myšlení*. Hradec Králové, 2020. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/v6o6c9/STAG92993.pdf>

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf> (upol.cz)

VÚP Praha. *RVP a ŠVP obecně*. Metodický portál: Články [online]. 25. 04. 2007, [cit. 2023-02-26]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1302/RVP-A-SVP-OBECNE.html>

VÚP Praha. *Čtenářská gramotnost v RVP ZV*. Metodický portál: Články [online]. 09. 05. 2011, [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V-RVP-ZV.html>. ISSN 1802-4785

WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. [online] *Orbis scholae*, 2015, roč. 9, č. 3, s. 39–51. ISSN 1802-4637. Dostupné z: [Orbis scholae 3 2015 4576.indd](#) (karolinum.cz)

## Seznam sekundární literatury

BECK, C. Informal Action Research: The Nature and Contribution of Everyday Classroom Inquiry. In: Rowell L., Bruce C., Shosh J., Riel M. (eds) *The Palgrave International Handbook of Action Research* (s. 37–48). Palgrave Macmillan, New York, 2017. Dostupné z: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-40523-4\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-40523-4_3)

ELLIOT, J. *Action-research: A framework for self-evaluation in Schools. TIQL-Working Paper No. 1*. Cambridge: Institute of Education, 1981.

GAVORA, Peter. *Čítance, písance a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete*. In Slovo o slove. Sborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, roč 12. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, s. 25. ISBN 80-8068-491-X.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2000 (1-2). ISSN 1214-5823.

McNIFF, Jean. *Action research: Principles and Practice*. London: Macmillan Education, 1988.

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

SAGOR, Richard. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria (V.A.): Association for supervision and Curriculum Development, 1992.

SCHMUCK, Richard A. *Practical action research for change*. Arlington Heights (Illinois): SkyLight Professional Development, 1997.

SCHOFIELD, Linda. *Why Didn't I Think of that? Teachers' Influence on Students' Metacognitive Knowledge of How to Help Students Acquire Metacognitive Abilities*. Kairaranga, 2012, 13(1), 56–62.

SOBOTOVÁ, Lenka. Cíle a současné podoby globálního rozvojového vzdělávání. In MÁCHAL a kol.: *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Soubor učebních textů, Brno: Lipka, 2012, s. 63–65.

STRINGER, Ernest T. *Action research: a handbook for practitioners*. Thousands Oaks (California): Sage Publications, 1996.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

WHITEHEAD, Jack. *The growth of educational knowledge*. Bournemouth: Hyde Publications, 1993.

## **Seznam příloh (obrázků)**

Obrázek 1 - Plakát na téma Proč čteme

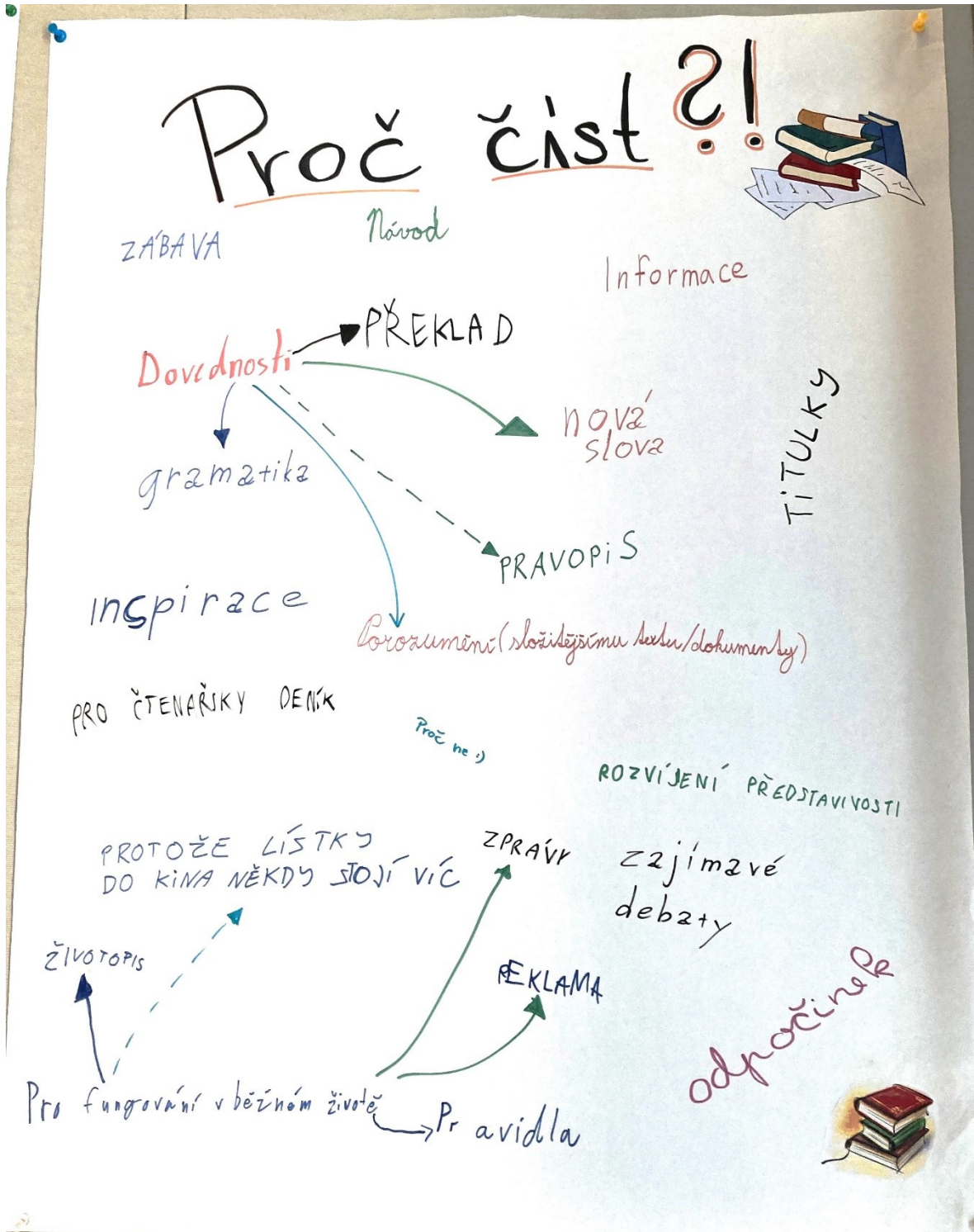
Obrázek 2 – Grafický organizér A

Obrázek 3 – Grafický organizér B

Obrázek 4 – Tvorba příběhu A

Obrázek 5 a 6 – Tvorba příběhu B

Obrázek 1 – Plakát na téma Proč čteme



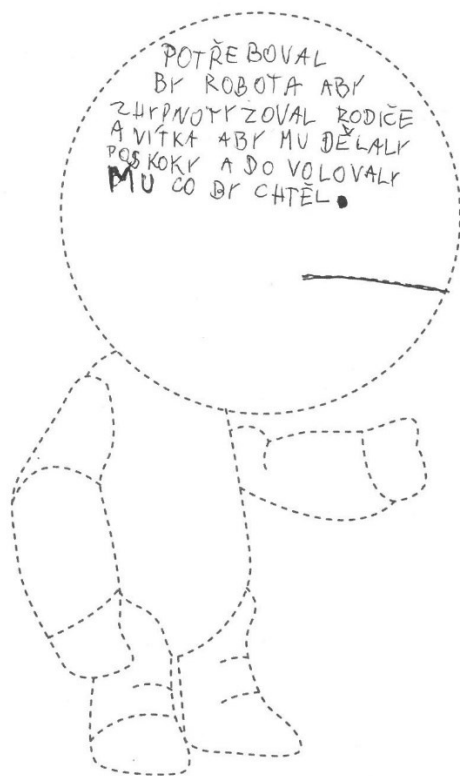
## Obrázek 2 – Grafický organizér A<sup>20</sup>

### Robot

Autor/ka FRANCESCA SIMONOVÁ

Název knihy DAREBAK DAVID

Napiš, jakou pomoc by uvítala postava z tvé knihy. V čem by jí mohl pomoci robot či jiná umělá inteligence?



#### Zdůvodnění

Vysvětli, proč hrdina potřebuje pomoc robota, PROTOŽE JE TO KLUK  
KTERÝ MÁ RÁD POHODLI A JE HROZNĚ ROZMAZLENÝ

<sup>20</sup> Šablona viz Hubálková, Šafránková: *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd*, nakladatelství Šafrán



### Obrázek 3 – Grafický organizér B<sup>21</sup>

## Robot

Autor/ka VERONIK VAŽKOVÁ  
Název knihy KRÁL KARLIV. OSUDNÝ TURNAJ

Napiš, jakou pomoc by uvítala postava z tvé knihy. V čem by jí mohl pomoci robot či jiná umělá inteligence?



#### Zdůvodnění

Vysvětlí, proč hrdina potřebuje pomoc robota. PRATOŽE CESTUJE ČASEM TAK  
ABY JÍ ŘEKL VŠECHNO CO BY POTŘEBOVALA

<sup>21</sup> Šablona viz Hubálková, Šafránková: *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd*, nakladatelství Šafrán

## Obrázek 4 – Tvorba příběhu A<sup>22</sup>

 těkavý chirurg



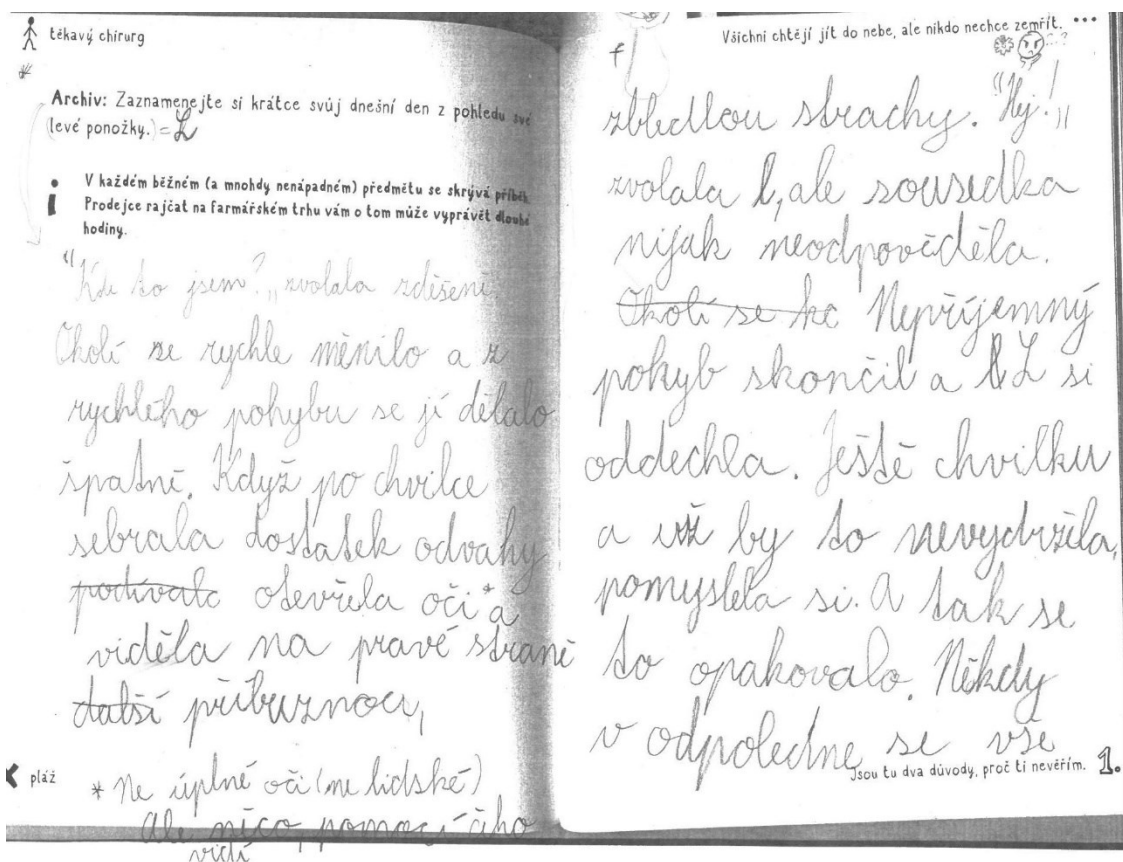
**Archiv:** Zznamenejte si krátce svůj dnešní den z pohledu své levé ponožky.

- V každém běžném (a mnohdy nenápadném) předmětu se skrývá příběh. Prodejce rajčat na farmářském trhu vám o tom může vyprávět dlouhé hodiny.

MOJE PONOŽKA VIDĚLA  
POUZE KUS MĚHO BYTU  
A MOJÍ ŠKOLNÍ SKŘÍŇKU  
PAK VŽ SE NIC NEDĚLO  
JELIKOŽ BYLA V BOTĚ.

<sup>22</sup> Šablona viz Lukešová, T. a R. Nekuda: Kreativní zápisník. Brno: U veverky, 2017. ISBN 978-80-87836-25-5.

## Obrázek 5 a 6 – Tvorba příběhu B<sup>23</sup>



změnilo. Místo s tím viděla buď Najidnou vřede byla Sama. "Kdo? Je tu nikdo?" křik volala. V těsné místě těže se jí dýchalo. Hlava se jí začala bořit. Když myslela, že se nikdy neshkončí, konečně na ni dopadl paprsek světla a zhluboka se nadechla.



<sup>23</sup> Šablona viz Lukešová, T. a R. Nekuda. Kreativní zápisník. Brno: U veverky, 2017. ISBN 978-80-87836-25-5.