

Rozvoj čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních školách

Kateřina Kedrová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Kedrová
Osobní číslo:	H20840
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Rozvoj čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních školách.

Vymezení terminologie k rozvoji čtenářských strategií žáků 1. stupně v alternativních a inovativních školách.

Zpracování metodiky výzkumu, stanovení výzkumného problému, výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli 4. a 5. ročníků ve vybraných alternativních a inovativních školách.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Shrnutí výsledků výzkumu a následné doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Springer.
- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: early years education in practice*. Routledge & Taylor & Francis Group.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* Edika.
- Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Host.

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

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

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracovala samostatně a použitou literaturu jsem řádně citovala; v případě publikace výsledků budu uvedena jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti v prostředí alternativních a inovativních škol. Hlavním cílem bylo popsat, jak učitelé v alternativních a inovativních školách rozvíjejí čtenářskou gramotnost. Teoretická část se zabývá terminologií v oblasti čtenářství, klíčovým tématem - čtenářskou gramotností, zdůrazňuje také význam motivace a porozumění textu, a zároveň představuje principy alternativního vzdělávání, včetně konkrétních vzdělávacích směrů. Kromě hlavního cíle se práce zaměřuje také na dílčí cíle, mezi které patřilo odhalit volbu prostředků, které učitelé využívají při výuce čtení a zjistit, jak učitelé alternativních a inovativních škol motivují žáky ke čtení. Praktická část staví na kvalitativní metodologii a využívá metodu polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy 1. stupně alternativních a inovativních škol. K analýze rozhovorů byla využita technika otevřeného kódování. Závěrečná část shrnuje hlavní zjištění a nabízí doporučení využitelná jak pro alternativní či inovativní, tak i pro tradiční základní školy.

Klíčová slova: čtenářství, vztah ke čtení, čtenářská gramotnost, alternativní škola, inovace ve vzdělávání

ABSTRACT

The thesis focuses on the development of reading literacy in alternative and innovative schools. The main aim was to describe how teachers in alternative and innovative schools develop reading literacy. The theoretical part deals with the terminology in the field of reading, the key topic - literacy, it also emphasizes the importance of motivation and comprehension of the text, and presents the principles of alternative education, including specific educational directions. In addition to the main objective, the thesis also focuses on sub-objectives, which include uncovering the choice of resources teachers use in teaching reading and identifying how alternative and innovative school teachers motivate students to read. The practical part builds qualitative methodology and uses the method of semi-structured interviews with teachers 1st grade teachers of alternative and innovative schools. An open coding technique was used to analyse the interviews. The final section summarises the main findings and offers recommendations applicable to both alternative or innovative and traditional primary schools.

Keywords: readership, reading attitude, reading literacy, alternative school, Innovation in education

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za její vstřícné vedení, cenné rady, podporu a trpělivost, kterou mi po celou dobu zpracování této práce věnovala.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 ČTENÁŘSTVÍ.....	16
1.1 ČETBA	17
1.2 ČTENÍ	18
1.3 ČTENÁŘ.....	19
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	21
2.1 ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	22
2.2 MOTIVACE V RÁMCÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	23
2.3 POROZUMĚNÍ TEXTU	23
2.4 STRATEGIE A METODY ROZVÍJEJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	26
3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.1 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY	34
3.1.1 Montessori pedagogika	34
3.1.2 Waldorfská pedagogika.....	36
3.1.3 Daltonská pedagogika	36
3.2 INOVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ	37
3.3 MODERNÍ ALTERNATIVY VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
3.3.1 Program Začít spolu	39
3.3.2 Domácí vzdělávání.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	43
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	44
4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	44
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.5 FÁZE REALIZACE VÝZKUMU	48
4.5.1 Přípravná fáze.....	49
4.5.2 Realizace výzkumného šetření	49
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	51
5.1 CESTY ČTENÁŘSKÉHO POROZUMĚNÍ: METODY, SDÍLENÍ A REFLEXE	53
5.2 CESTY LITERÁRNÍHO RŮSTU	62
5.3 OD JISKRY K PLAMENU	68
5.4 STAVITELÉ MOSTŮ	73

6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	80
6.1	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE	82
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	86
ZÁVĚR.....		88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		91
SEZNAM OBRÁZKŮ		97
SEZNAM TABULEK.....		98
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		99
SEZNAM PŘÍLOH.....		100

ÚVOD

V dnešní digitální době jsou děti a žáci již od útlého věku obklopeni moderními technologiemi, které jim nabízejí nekonečné možnosti zábavy, komunikace i učení. Mobilní telefony, počítače či tablety se často stávají přirozenou součástí jejich každodenního života a mnohdy i hlavním způsobem trávení volného času. Přesto se i dnes najdou žáci, kteří ve volných chvílích sahají po knize, nechávají se pohltit příběhem a vstupují do světů plných fantazie, dobrodružství a emocí. Právě četba jim umožňuje rozvíjet představivost, jazyk i schopnost soustředění. Kniha se pro ně nestává jen zdrojem informací, ale i prostředkem prožívání a objevování. Tato různorodost přístupů ke čtení nás vede k zamyšlení nad tím, jak lze u žáků rozvíjet pozitivní vztah ke čtení v době, kdy mají tolik jiných podnětů na dosah.

Základem pro budování pozitivního vztahu ke čtení je vnitřní motivace žáka, ale také vliv okolního prostředí, především rodičů a učitelů. Ti by měli děti aktivně podporovat a ukazovat jim, že čtení může být cestou k objevování světa i k osobnímu růstu. Ovšem není podstatná jen schopnost umět číst, ale především dovednost pracovat s textem, orientovat se v jeho obsahu, kriticky jej vyhodnocovat a umět využívat informace v každodenních situacích. Proto se tato diplomová práce zaměřuje na to, jak je čtenářská gramotnost rozvíjena v prostředí alternativních a inovativních škol, které přistupují k rozvoji čtenářské gramotnosti jiným způsobem než tradiční modely.

První kapitola teoretické části vymezuje základní terminologii vztahující se k oblasti čtenářství, která obsahuje stěžejní pojmy jako je četba, čtení a čtenář. Druhá kapitola se věnuje klíčovému tématu – čtenářské gramotnosti, ve které jsou zmíněny roviny čtenářské gramotnosti. Podstatným prvkem této kapitoly je i motivace, která nejen souvisí s jednou z rovin čtenářské gramotnosti, také je důležitá pro její samotný rozvoj. Nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je i porozumění textu, čtenářské strategie a metody sloužící k její podpoře. Poslední kapitola se zabývá problematikou alternativních i inovativních škol a jejich obecnou charakteristikou. V rámci klasických reformních škol jsou detailně rozebrány školy s Montessori, Waldorfskou a Daltonskou pedagogikou. Mezi moderními alternativy je uvedený vzdělávací program Začít spolu (Step by Step) a charakteristika domácího vzdělávání.

Praktická část práce je založena na kvalitativním výzkumném přístupu. Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat, jak učitelé v alternativních a inovativních školách rozvíjejí

čtenářskou gramotnost. V rámci práce byly kromě hlavního cíle stanoveny také cíle dílčí, jejichž úkolem bylo odhalit volbu prostředků, které učitelé využívají při výuce čtení v alternativních a inovativních školách, a zjistit, jak učitelé alternativních a inovativních škol motivují žáky ke čtení. K získání dat bude využita metoda polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 1. stupně základních škol s alternativním a inovativním zaměřením ve Zlínském kraji. Následná analýza bude provedena pomocí techniky otevřeného kódování. Závěrečná část práce nabídne souhrn klíčových zjištění ve vztahu ke stanoveným cílům a přinese doporučení, která mohou být inspirací nejen pro pedagogy působící v alternativních a inovativních školách, ale také ve školách tradičních.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSTVÍ

Rozvoj čtenářských dovedností se často pojí s řadou pojmů, které na první pohled působí podobně, ale ve skutečnosti označují odlišné aspekty práce s textem. Aby bylo možné porozumět tomu, jak čtení ovlivňuje vzdělávací proces a jaké kompetence u žáků rozvíjí, je nezbytné se nejprve zaměřit na vyjasnění základní terminologie. Pojmy jako čtení, četba, čtenářství a čtenářská gramotnost nejsou zaměnitelné – každý z nich odráží jinou rovinu vztahu k textu, jeho porozumění a praktickému využití.

Pojem čtenářství označuje cílenou a systematickou podporu rozvoje čtenářských kompetencí, na kterou se zaměřují různé instituce, jako jsou školy, knihovny či další organizace. Čtenářství však nezahrnuje pouze samotný akt práce s textem, ale i rozvoj čtenářských zájmů, návyků, schopnosti výběru vhodné literatury a literárních dovedností. Tyto složky jsou úzce provázány s celkovým procesem čtenářského rozvoje (Lepilová, 2014).

Na pojetí čtenářství pohlízejí mnozí autoři shodně či ve vzájemně blízkém významovém rámci. Kargerová (2019) ve své publikaci uvádí, že čtenářství představuje specifický proces, jehož cílem je podnítit u čtenáře zájem o práci s textem a přirozenou cestou tak posilovat porozumění čtenému. Významnou roli v tomto procesu sehrávají především vzdělávací instituce, mezi nimiž zaujímá klíčové místo škola. S názorem, že rozvoj čtenářství probíhá primárně prostřednictvím vzdělávacích institucí, se ztotožňuje i Trávníček (2019). Podobný pohled nabízí také Havlínová (2019), která čtenářství definuje jako „vztah ke čtení podložený čtenářským zájmem, který závisí nejen na schopnosti číst, ale také na dovednosti vybírat si knihy ke čtení. Čtenářství je založeno i na čtenářském návyku, tedy na způsobu, jak čtenář zachází s knihou, jak často a kde čte.“ (Havlínová, 2019, s. 15). Odlišnou perspektivu však přináší Gejgušová (2015), která ve své publikaci spíše zdůrazňuje vliv rodinného prostředí a vrstevnických skupin. Opírá se přitom o výsledky výzkumu, jehož závěry ukazují, že pokud škola neprojevuje dostatečnou podporu mimoškolní četby a učitelé aktivně nerozvíjejí čtenářskou gramotnost svých žáků, může to vést k poklesu žákovy motivace k dobrovolnému čtení.

V rámci této kapitoly je důležité také vymezit tzv. zlatý věk čtenářství, který se týká žáků 4. a 5. ročníku (8. až 10. rok života) - v tomto období využívají své specifické dovednosti a schopnosti související již se čtenářskou gramotností. Dovednost umět číst, která obnáší schopnost porozumění psané řeči, je procesem, který se čtenář učí postupně během

vzdělávacího procesu. Tato schopnost obnáší porozumět danému textu, umět o něm hovořit, přemýšlet o něm – součástí je také umět vše sepsat do písemné formy. V tomto období jsou žáci schopni o přečteném plynule hovořit a aplikovat všechny schopnosti a dovednosti spojené se čtením a čtenářstvím. V této věkové kategorii jsou žáci obeznámeni se synonymy, antonymy apod., díky kterým se jim rozvíjí slovní zásoba. Tyto znalosti jim dopomáhají k převypravování textů (Lepilová, 2014).

1.1 Četba

Četbu lze chápat jako cílenou činnost zaměřenou na práci s knihou, která vychází z vnitřní motivace a osobního zájmu číst. Z toho vyplývá, že jde o vybudovaný vztah ke knihám, o vlastní prožitek z přečteného. Důležitou roli hraje také správná volba knihy na základě pocitu, aby čtenář docílil co největšího uspokojení z přečtené literatury. Jedná se o dlouhodobou činnost, kdy si čtenář vybere knihu, kterou poté čte. Nejdůležitějšími zdroji četby na základních školách jsou jak čítanky, tak také učebnice. Podstatným prvkem je věková kategorie žáků, díky které se nadále rozvíjejí řečové dovednosti a myšlení (Lepilová, 2014).

Můžeme se setkat s mnohými druhy četby, mezi které patří mimočítanková četba – pod tímto souslovím si lze představit seznam konkrétní vybrané literatury, se kterou může učitel na prvním stupni základní školy ve vyučovacích hodinách českého jazyka pracovat. Žáci si mohou zvolit libovolnou četbu z vypracovaného seznamu děl, kterou čtou mimo vzdělávací instituci. Souvislou četbu lze charakterizovat jako četbu zvolených knih, kdy žáci hromadně v hodině českého jazyka čtou určitá díla. Doporučená a povinná četba – tyto pojmy velmi úzce souvisejí se čtenářským deníkem, kdy si žáci zapisují podstatné informace o svých přečtených knihách buď v elektronické podobě či podobě tištěné. Čtenářský deník může specifikovat učitel, který stanoví určitá kritéria, jak čtenářský deník má vypadat. Žáci si tedy ze seznamu doporučené a povinné četby, zpracovaným učitelem, vyberou kteroukoliv knihu, kterou si přečtou (mimo základní školu, nejlépe v domácím prostředí), kterou následně zpracují do svého čtenářského deníku. U individuální četby mají větší svobodu žáci ve smyslu, že si vyberou libovolnou knihu, kterou si ve svých volných chvílích přečtou. Mohou se inspirovat učitelem, který jim může doporučit konkrétní autory, díla či žánry, ale volba a rozhodnutí je jen na samotném žákovi (Gejgušová, 2011).

1.2 Čtení

Termín čtení označuje specifickou dovednost, která spadá do oblasti jazykových schopností a zaměřuje se především na práci s textem. Tato aktivita nám poskytuje nejen nové poznatky, ale také hlubší prožitek. Významnou roli zde hrají prvky jako rytmus a intonace řeči, které jsou klíčové pro rozvoj této schopnosti. Proto pro její rozvíjení je podstatné jak už čtení, tak také pravidelná četba. Pojmu čtení lze rozumět i tak, že se jedná o čas, který čtenář věnuje čtení. Tento proces už zahrnuje vnímání a zpracování textu - pochopení obsahu, ale také schopnost hledat vztahy a souvislosti mezi myšlenkami, dekódování písmen, slov, vět a souvětí, čímž se posiluje schopnost komplexního porozumění (Lepilová, 2014, podle Trávníček, 2008).

Havlíková (2019) ve své knize zmiňuje techniky čtení, které spolu velmi úzce souvisejí. Autorka zdůrazňuje, že je velmi podstatné začínat číst nahlas – na základě hlasitého čtení se u jedince klade důraz na správnou výslovnost slov, na plynulost slovních spojení, správnou artikulaci a tempo, aby text působil jednotně. Jakmile jedinec ovládá veškerá tato kritéria hlasitého čtení a dosáhl tak určité úrovně dobrého čtenáře, může plynule přejít k tichému čtení, které je už velmi individuální - každý z nás si může číst v jiném tempu, můžeme se do daného obsahu více ponořit a vnímat tak příběh více intenzivněji a hlouběji, více nad textem rozmyšlíme, máme ze čtení úplně jiný prožitek, než když čteme nahlas. Samozřejmě je důležité tyto dvě techniky prolínat, abychom se zdokonaľovali jak v hlasitém čtení, díky kterému rozvíjíme jiné parametry čtení, tak v tichém čtení, abychom se stále učili lépe se ponořit do čtených slov a významů.

Zkušený čtenář by měl disponovat schopností využívat různé čtenářské přístupy a zároveň rozvinutými dovednostmi, které mu umožní efektivně pracovat s textem. Mezi takové dovednosti patří například **racionální čtení** – nejpodstatnějším cílem tohoto způsobu je porozumění smyslu čtení. U **orientačního čtení** si čtenář vybírá konkrétní úseky textu, aby nahlédl na jeho strukturu z hlediska obtížnosti, orientuje se také na záměr autora, věnuje pozornost také tomu, jak jsou členěny jednotlivé kapitoly apod. **Kurzorické čtení** spočívá v tom, kdy si čtenář při čtení všimá klíčových slov obsažených v textu. **Selektivní čtení** – čtenář si při čtení všimá jen konkrétních úseků, které jsou pro něho výhodné z hlediska zájmu o dané období či témata (Fasnerová, 2018, podle Papík, 1992).

1.3 Čtenář

Důležité je si uvědomit, že čtenářem se člověk nestává tehdy, pokud pouze knihy čte. Tento pojem vyžaduje určitý proces, který zahrnuje aktivní zájem o literaturu, vlastnictví knih, zpracovávání čtenářských deníků, volbu knih, diskusi a interpretaci přečteného textu (Lepilová, 2014).

Je důležité si uvědomit, že i když většina z nás techniku čtení ovládá, každý čtenář přistupuje k textu jinak – lišíme se v míře četnosti čtení, hloubky porozumění, vztahu ke čtení nebo úrovně čtenářských dovedností. Z tohoto důvodu bývají čtenáři v odborné literatuře rozdělováni do různých kategorií.

Na základě tzv. jednoduchého modelu čtení si lze vymezit základní čtyři skupiny čtenářů: **dyslektici** – tito čtenáři mají své slabiny v dekódování textu, pod kterým si lze představit schopnost identifikovat písmena, celá slova a věty. Při dekódování je důležitá znalost abecedy a správného pravopisu daných slov. Ovšem, co se týče lingvistického porozumění, s tím čtenáři nemají až takový problém – ovládají pochopení významu slov a rozumí textu jako celku. Nejedná se ovšem o diagnózu nazývanou dyslexie, jde pouze o označení této skupiny. Dalším typem jsou tzv. **dobří čtenáři**, kteří vynikají jak v rovině dekódování textu, tak v lingvistickém porozumění. Do skupiny **nečtenářů** patří jedinci, kteří mají problém s dekódováním textu i s lingvistickým porozuměním. Jsou přezdívaní též jako „slabí čtenáři“. Posledním typem jsou **čtenáři s deficitem v porozumění**, kteří na rozdíl od první skupiny, kdy dyslektici mají své slabiny v dekódování textu, jsou tito čtenáři v této úrovni zběhlejší, ovšem naopak mají problém s lingvistickým porozuměním, což u dyslektiků je tomu opakem (Presslerová & Rusnáková, 2015, podle Gough & Tunmer, 1986).

V souvislosti s typologií čtenářů nelze opomenout čtenářské kontinuum, které představuje nástroj sloužící k pochopení vývojové cesty dítěte od nečtenáře k samostatnému a přemýšlivému čtenáři. Tento model mapuje jednotlivé fáze čtenářského zrání – od počátečního kontaktu s knihou až po schopnost interpretovat text a využívat ho v reálném životě. Struktura čtenářského kontinua v rámci projektu PŠÚ (Pomáháme školám k úspěchu) zahrnuje šest oblastí (např. čtenářské chování, porozumění textu, dekódování) a šest navazujících úrovní čtenářské vyspělosti, od fáze předčtenáře po samostatného čtenáře. Pro ukázkou lze uvést oblast Čtenářské chování, která v sobě například zahrnuje výběr textů za účelem prožitku. **Předčtenář** preferuje materiály na základě vizuální přitažlivosti

zahrnující převážně ilustrace. **Začínající** čtenář si utváří představu o svých čtenářských preferencích. **Postupující** čtenář si začíná individuálně volit literaturu, která mu přinese smysluplné a obohacující čtenářské potěšení. **Pokročilý** jedinec si už s jistotou vybírá knihy k uspokojení svých prožitků. Pro **zdatného** čtenáře je charakteristické, že se začíná odklánět od literatury, která je určena dětským čtenářům, proto směřuje k náročnějším textům. **Samostatný** jedinec záměrně sahá po složitější literatuře, odpovídající jeho zájmům a radosti ze čtení (Janotová, Tauberová, Košťálová, Podešvová, Potužníková, & Nová, 2018).

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Už od raného dětství se u jedince začíná rozvíjet gramotnost, která obnáší specifický dynamický proces utvářející se v průběhu celého našeho života. Gramotnost je tedy jedna z nejdůležitějších dovedností, které kdy mohlo lidstvo získat. A proč je tento pojem klíčem k rozvoji společnosti?

Gramotnost lze charakterizovat jako dovednost umět číst, psát a počítat. Tato základní úroveň gramotnosti je u jedince utvářena v prvních letech povinné školní docházky a tvoří tak dobrý začátek pro další rozvoj. V pedagogice je tento termín spojován se schopností uplatňovat konkrétní dovednosti a určité znalosti, mezi které patří např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost a další (Mareš, Průcha, & Walterová, 2013).

Ve spojitosti se čtenářskou gramotností se lze také setkat s pojmem *funkční gramotnost*, která zahrnuje komplex určitých dovedností, které jsou nedílnou součástí každodenního života. Mezi složky funkční gramotnosti patří mimo čtenářskou také matematická, finanční, přírodovědná, jazyková, dokumentová, sociální, umělecká a informační gramotnost (Fasnerová, 2018). Konkrétně se tedy jedná o dovednosti související s porozuměním složitějších textů, grafů, vyplnění dokumentů apod. (Mareš, Průcha & Walterová, 2013). Opakem funkční gramotnosti je funkční ngramotnost neboli funkční analfabetismus, který představuje nedostatečné dovednosti a schopnosti týkající se čtení a psaní (Fasnerová, 2018, podle Gavora & Zápotočná, 2003).

Pojem **čtenářská gramotnost** je v odborné literatuře definován různými způsoby. Obvykle se vztahuje k procesu čtení, během kterého dochází k interakci mezi čtenářem a textem. Klíčovým aspektem je, aby text čtenáře upoutal natolik, aby vyhověl čtenářovým představám. Čtivost je ovlivňována několika faktory, kterými jsou: délka vět, náročnost a srozumitelnost daných pojmů, bohatá slovní zásoba apod. Lze tedy říci, že čtenářská gramotnost je jedním z nejdůležitějších činitelů ovlivňujících nejen kvalitu života, ale také společnost a celý svět. Bez čtenářské gramotnosti by jedinec nemohl vést kvalitní život, což se odvíjí od její dosažené úrovně (Fasnerová, 2018, podle Doležalová, 2005).

Čtenářskou gramotnost lze také chápat jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Fasnerová, 2018, podle Průcha, Walterová & Mareš, 2008, s. 34).

Na základě další definice čtenářské gramotnosti si lze představit určitou schopnost porozumět psanému sdělení, umět nad textem přemýšlet, používat jej a pomocí toho dosahovat svých cílů a zdokonalovat se ve svých vědomostech (Ficová, 2023).

Při rozvíjení čtenářské gramotnosti může být jedinec ovlivňován několika faktory, které se dělí do dvou skupin. Lze hovořit o faktorech endogenních (vnitřních) a exogenních (vnějších). Mezi **endogenní faktory** spadají například vrozené předpoklady, osobnostní charakteristiky a zkušenosti. Roli zde hrají také věk a intelektuální úroveň. Do této kategorie patří také schopnosti týkající se aktivní práce s informacemi, čtenářská dovednost a strategie.

Exogenní faktory se rozdělují podle toho, jaký vliv má aktuální prostředí na žáka, který se nejčastěji pohybuje v prostředí školním či rodinném. Ve školním prostředí na žáka působí několik vlivů, mezi které patří: vyučovací metody, kompetence pedagogů, učební zdroje, materiály, pomůcky a prostředky. V rodinném prostředí může být žák ovlivněn na základě ekonomického, sociálního zázemí, jazykem, vztahem mezi nejbližšími členy, dostupností materiálů ke čtení, mimoškolních aktivit spojených se čtenářskými aktivitami apod. (Hejsek, 2015).

2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Fasnerová, Nováková a Petrová (2017) ve své knize uvádějí šest kategorií, mezi kterými se čtenářská gramotnost vzájemně prolíná. **Doslovné porozumění** charakterizuje rovinu na první příčce, představující porozumění textu jak už jednotlivých částí, tak komplexního textu. **Vysuzování a hodnocení** se týče kritického posudku textu, což znamená nejen pochopit a interpretovat daný text, ale také ho zkoumat z hlediska jeho kvality, struktury a záměru. Je tedy důležité textu porozumět z různých úhlů pohledu. Pojem **metakognice** představuje proces v rámci čtení, díky kterému si čtenář uvědomuje své myšlení a strategie při čtení. Čtenář se zamýšlí nad tím, zda rozumí čtenému textu či klíčovým pojmům. Dále například tento proces zahrnuje u čtenáře uvědomění, zda zvolil správné tempo čtení v rámci obtížnosti textu. Lze tedy říci, že metakognice hraje velmi podstatnou roli v rámci práce s textem. **Sdílení** zahrnuje schopnost diskutovat s dalšími čtenáři o tom, jak danému textu kdo porozuměl, jaké z něho mají jedinci prožitky, dojmy. Velmi podstatnou rovinou je také **aplikace**, která charakterizuje schopnost využívat přečtené v rámci každodenního života. Podstatnou a také poslední rovinou je **vztah ke čtení**, tedy aby jedinec měl kladný přístup a zájem ke čtení.

2.2 Motivace v rámci čtenářské gramotnosti

V návaznosti na předchozí kapitolu věnovanou rovinám čtenářské gramotnosti byl jako klíčový aspekt zdůrazněn vztah ke čtení. Právě ten podle Havlínové (2019) sehrává zásadní roli při osvojování čtenářských dovedností. Autorka ve své knize uvádí, že jakákoliv výuková metoda, využívaná na prvním stupni základní školy, nemusí dostatečně dobře žáky naučit číst. Uvádí, že je nejvíce podstatné zabránit tomu, aby žáci neztratili touhu číst. Osvědčilo se tzv. čtenářské okénko, které slouží k představování čtenářských deníků s různými podobami a obsahem.

Motivovat žáky nemusí pouze rodiče nebo učitel, mohou být motivováni z vlastní vůle, díky které pociťují vnitřní zájem se něco dozvědět, něčeho dosáhnout (vnitřní motivace). Takový čtenář si vždy najde chvíli k tomu, aby si mohl číst. Jiní čtenáři potřebují povzbudit například formou pochvaly, aby v sobě probudili vlastní chtíč ke čtení a nebyli tak motivováni skrze vnější okolí (Havlínová, 2019).

Pojem „motivace“ lze chápat jako souhrn činitelů, kteří mohou mít vnitřní i vnější charakter a určitým způsobem mají vliv na chování jedince (Mareš, 2013). Jiný pohled na definici téhož pojmu zastává Reeve (2018), který motivaci považuje za určitý stav odehrávajícího se uvnitř jedince. Daná osoba pociťuje obrovskou touhu něco změnit, převážně se jedná o změnu sebe samého, změnu svého chování, myšlenky, styl života, práci apod.

2.3 Porozumění textu

Jelikož pro čtenářskou gramotnost je porozumění textu klíčovou součástí, proto je také nezbytné si uvést, co si pod samotným pojmem porozumění představit. Mareš, Průcha a Walterová (2013) v pedagogickém slovníku uvádějí, že porozumění představuje určitou schopnost, díky které jedinec dokáže pochopit podstatu konkrétního sdělení v různorodé podobě. Další fází porozumění je schopnost umět danou informaci zpracovat – porozumět jí, najít v ní smysl a podstatu věci. V závěrečné fázi porozumění je nedílnou součástí využívat potřebné informace v každodenním životě. Porozumění má nejen několik fází, ale také úrovní. Nejjednodušší úrovní je převod buď do jiného jazyka či jiné formy (jedinec je schopen osvětlit například ironii, různé symboly apod.). Další úrovní je interpretace, u které je klíčové objasnění vlastními slovy, vyjádření toho, co je pro jedince podstatné či nepodstatné. Nejtěžší úrovní je extrapolace, pod kterou si lze představit domýšlení či odhad, které se opírají o naši hypotézu, nikoli o data vyplývající z určitého tvrzení.

Čtení taktéž vykazuje určité porozumění, bez kterého by tato činnost nebyla komplexní. Porozumění textu není klíčovým zdrojem pro získávání informací, ovšem samotný text je velmi specifický díky písemným jazykovým prostředkům, které nám poskytují informace. Tato sdělení mohou být doplněna tzv. neverbálními prostředky, pod kterými si lze představit například schémata, tabulky či obrázky. Vše je obsaženo v určitém řádu, který představuje tzv. strukturu textu (Gavora, 2012).

Gavora (2012) také ve své knize zmiňuje, že je velmi významné pro práci s textem, aby žáci byli hlavními aktéry svých zájmů. Zároveň i učitel je výrazným subjektem ve vzájemné interakci, proto je podstatné, aby žáky vedl správným směrem – k aktivitám zaměřených k porozumění a zapamatování textu. Tyto aktivity lze prosadit ve třech následujících fázích: před čtením textu, během čtení a po jeho přečtení. Čtení nezačíná tím, že čtenář započne číst řádek po řádku. Činnosti před čtením textu by se měly realizovat ještě dříve, než čtenář začne číst text. Tzv. předčítací aktivity zahrnují například objasnění toho, za jakým účelem a cílem jdeme číst (užitek). Učitel s žáky zkouší na základě otázek vyvozovat, o čem daný text může být (žákům napomáhá nadpis textu), na co se žáci budou v textu zaměřovat (informace, struktura) apod. Učitel se s žáky může pokoušet o propojení vyvozených informací se souvislostmi, které žáci už znají – tématem je například zvíře a žáci už z přírodovědy vědí, kde se toto zvíře vyskytuje, čím se živí apod. Při následném čtení se žáci nejen soustředí na text, ale také na své hypotézy, které si vyvodili před čtením. Tento proces napomáhá k lepšímu porozumění textu, proto je tento postup považován za nejdůležitější – tzv. předčítací aktivity.

Je neodmyslitelné, aby učitel během čtení textu volil vhodné metody a dokázal tak udržovat žákovu pozornost během čtení, jak uvádí Gavora (2012). Novotný (2021) ve své knize vymezuje čtyři fáze čtení, které se od sebe odlišují na základě čtenářovy pozornosti vůči čtení. První fází je tzv. naivní čtení, kdy se čtenář naplno věnuje textu, je jím posedlý, taktéž i jeho tématem. Při této fázi je pozornost orientována pouze na text. Jakmile se čtenář ocitá ve druhé fázi, začíná proces uvědomování – téma textu, obsah, záměr. Jak už zmiňoval Gavora (2012) ve své knize – žáci si během této fáze potvrzují své hypotézy, které si před čtením stanovili apod. V této fázi tak čtenář nevěnuje přílišnou pozornost samotnému textu, jelikož se velmi opírá o své domněnky. Další fáze už zahrnuje odpoutání pozornosti od čtenářových domněnek a začíná tak proces uvažování nad tím, jaký je záměr textu, co spisovatel chtěl textem říci a jak text působí na čtenáře – jedinec vnímá prožitek z knihy. Čtenář přemýšlí i nad tím, zda rozumí tvrzením stejně, jak jim mohl rozumět sám autor,

či nikoliv, a snaží se přijít k závěru, proč se například porozumění liší (Novotný, 2021). Protože si čtenář sám klade otázky například Co ve mně text vyvolává? Proč se tak cítím, když právě toto čtu? Proč mě toto zajímá?, ocitá se tak v tzv. první rovině záměrné reflexe – podstatou pozornosti je poté čtenář a to, jaký má vztah k textu. Poslední fáze představuje proces, kdy se čtenářova pozornost upíná více k faktorům, které mohou ovlivňovat porozumění textu – zkušenosti, žákovy prekoncepty. Jedinec se v této fázi nachází v tzv. druhé rovině záměrné reflexe, kdy si pokládá nejen otázky proč, ale i jak – jakým způsobem: Jakým způsobem je ovlivněno to, že se právě takto cítím, když čtu tento odstavec? (Novotný, 2021).

V další fázi – při čtení je klíčové, jak se samotné čtení realizuje – zda žáci čtou samostatně či ve dvojicích nebo ve skupinách, nahlas nebo potichu a jaké učitel volí postupy – zasahování do textu (kladení otázek k porozumění či zpětná vazba o technice čtení).

V závěrečné fázi učitel volí vhodné aktivity, které po přečtení textu napomůžou k jeho pochopení. Podle stanovených kritérií mohou žáci z textu vyhledávat informace, určovat klíčová slova textu apod. Učitel může žáka naučit porozumět textu dvojím způsobem odlišující se stupněm zvládnání této činnosti: epizodické instruování (hlavním aktérem je učitel, který je v roli průvodce – zmiňuje žákovi přesné postupy vedoucí k porozumění textu, radí mu, na jaký úsek se v textu zaměřit, jak postupovat apod.) a systematické nacvičování postupů na porozumění textu – hlavním aktérem je žák, který si osvojuje určité postupy vedoucí k porozumění, žák dokáže efektivně pracovat s textem apod. (Gavora, 2012).

V této části navazujeme na předchozí pasáž, která se věnovala problematice porozumění textu – aspektu tvořícímu jeden ze základních pilířů práce s textem. Správné porozumění čtenému předpokládá aktivaci kritického myšlení, jež hraje zásadní roli nejen v procesu učení, ale také při samotném čtení. Na základě kritického myšlení je jedinec schopen analyzovat informace, rozpoznat pravdivé či nepravdivé údaje, identifikovat nedůvěřivé zdroje – díky všem těmto atributům si jedinec vytváří subjektivní názor (Centrum rozvoje charakteru, ©2025). Autorka Manniová definuje pojem kriticky myslet jako „přemýšlet do hloubky o informacích, brát do úvahy zdroje a cesty informací, zvažovat argumenty, vazby a souvislosti.“ (Manniová, 2012, s. 116).

Gavora (2012) ve svém díle uvádí, že je důležité si před samotným čtením stanovit záměr a konkrétní cíl čtení, což je pro kritické myšlení klíčové. Jak už z textu vyplývá, kritické myšlení obnáší určité vyšší myšlenkové operace, mezi které patří analýza (čtenář rozděluje text na úseky, aby mu lépe porozuměl, vyhledává informace a nachází souvislosti

mezi nimi), syntéza (založená na porovnávání nových a starých informací, argumentaci, vysvětlování významů) a hodnocení - čtenář si utváří vlastní názory, je schopný kategorizovat podstatné a méně podstatné informace (Manniová, 2012).

2.4 Strategie a metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Promyšlené čtenářské strategie a metody sehrávají klíčovou roli při podpoře žákovy hlubšího porozumění textu. Čtenářské strategie představují soubor mentálních procesů, které čtenář uplatňuje při práci s textem. Pomocí těchto strategií jedinec dokáže text vnímat, přemýšlet o něm, porozumět mu, čímž dochází k aktivní práci se získanými informacemi (Krejčí, n.d.).

Čtenářské **strategie** lze rozdělit podle odlišných hledisek. Při zkoumání přístupů ke klasifikaci čtenářských strategií byla identifikována tři klíčová hlediska. Prvním hlediskem je dělení strategií podle *typologie čtení*, mezi které patří kurzorické, selektivní, studijní a kontrolní čtení (Najvarová 2010). V podkapitole zabývající se pojmem čtení je také uvedeno, že zkušený čtenář by měl ovládat rozmanité techniky a metody práce s textem, které může využívat například u kurzorického či selektivního čtení. Tyto termíny jsou zde poté rozebrány (Fasnerová, 2018, podle Papík, 1992). Najvarová (2010) ve své publikaci dále popisuje kontrolní čtení (lze označit i jako kurzorické), při kterém si čtenář všímá vyznačených slov, díky kterým se lépe orientuje v daném textu. Jestliže si jedinec vybírá text určený pro získání a zapamatování nových podstatných informací či k prohloubení osvojených poznatků, v tomto případě lze hovořit o studijním čtením.

Dalším hlediskem v rámci klasifikace čtenářských strategií jsou *fáze čtenářského procesu*, při kterých čtenář využívá možné strategie v různých etapách čtení – před čtením, během a po čtení (Najvarová, 2010). S ohledem na dříve uvedené informace týkající se práce s textem v podkapitole Porozumění textu, Gavora (2012) ve své publikaci zdůrazňuje důležitost aktivní účasti žáků, kteří by měli při čtení vystupovat jako hlavní činitelé svých vlastních zájmů. Proto by měl pedagog žáky angažovat do aktivit vedoucí k dostatečnému porozumění textu, které je možné využívat ve třech fázích čtení, které zde byly již uvedeny. Činnosti před čtením se týkají vyvozujičích otázek zaměřených na obsah textu (o čem text bude). Při čtení již pedagog klade žákům interpretační otázky vedoucí k porozumění přečteného. Po čtení žáci z textu získali mnoho informací, se kterými nadále pracují – vyhledávání klíčových slov.

Poslední klasifikací čtenářských strategií je dělení *podle přístupů k učení z textu*, mezi které patří postoj povrchový (charakteristickým rysem je zapamatování si informací

zpaměti bez většího porozumění a myšlení v souvislostech) nebo hloubkový (opak povrchového).

Najvarová (2010) se opírá o výzkum, během kterého, na základě zvolených metod pozorování a rozhovoru, bylo u žáků při práci s textem zjištěných až 22 strategií. Posléze byly tyto dílčí strategie shrnuty do kontextu základních čtenářských strategií, jejichž autorkou je Tompkinsonová (2006). Z výzkumů tak vyplynuly následující strategie: *předvídání* (žák si domýšlí, co se v příběhu může stát dál, a vymýšlí vlastní konec podle toho, co už četl nebo co sám zažil), *propojování* *propojování informací* (čtení mezi řádky, díky porozumění kontextu je čtenář schopen si domyslet význam dosud neznámé informace), *vytváření mentálních obrazů* (v hlavní roli představa a fantazie skrze získaných informací), *kladení otázek* (rozhovor směřovaný k autorovi – snaha získat odpovědi na otázky, které jedince během čtení napadnou), *identifikace hlavních myšlenek* (volba podstatných údajů), *vytváření souhrnů* (shrnutí text vlastními slovy), *kontrolování* (zvýraznění sdělení pro lepší orientaci v textu pro následnou práci s informacemi), *hodnocení* - prezentace formou diskuse o přečteném, hodnocení struktury textu (Najvarová, 2010, podle Tompkinsonová 2006).

Ve spojitosti s pojmem čtenářské strategie úzce souvisí termín čtenářské dovednosti. I když představují způsoby, na základě kterých jedinec pracuje s textem a informacemi, přesto je mezi nimi rozdíl, který je zapotřebí definovat. Čtenářské dovednosti lze chápat jako samočinné procesy, které čtenář využívá při práci s textem bez potřeby vědomí. Projevují se především plynulostí, zvoleným tempem a efektivitou čtení. Jsou nezbytné pro správné rozpoznávání slov i porozumění obsahu sdělení (Najvarová, 2010).

V roce 2010 Česká školní inspekce vytvořila metodický dokument s názvem *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, ve kterém jsou obsaženy následující strategie a metody podporující rozvoj čtenářské gramotnosti: **Čtení s otázkami**. Žáci pracují ve dvojici, čtou si vzájemně text a po přečtení se oboustranně vyptávají na různé informace týkající se textu. Nejdůležitější podstatou této metody je, aby žák dostatečně textu porozuměl a kvalitně ho zanalyzoval. Tato metoda se nejdříve realizuje společně s učitelem, poté, až jsou žáci natolik zkušení, si začínají klást otázky ve dvojici.

Čtení s předvídáním – jak už z názvu vyplývá, žáci mají za úkol předvídat děj, který bude plyně navazovat na přečtený úsek. Žáci čtou text společně, ale příběh je rozdělen na tři části. Jakmile se čtení po určitém úseku zastaví, žáci mají za úkol domyslet následující příběh, ale musí respektovat danou linii textu.

Debata s autorem je čtenářská strategie, která napomáhá rozvoji porozumění textu a zároveň posiluje komunikativní kompetence žáků. Při této čtenářské strategii učitel uplatňuje organizační metody jako jsou: rozhovor, diskuse, vysvětlování apod. Učitel daný text čte sám, ale příběh po určitých úsecích přeruší. V této chvíli má učitel pro žáky připravené otázky, které rozvíjí porozumění přečteného. Následně se žáci ptají učitele, aby se utvrdili v dalších svých hypotézách ohledně textu.

Metody a strategie rozvoje čtenářské gramotnosti tvoří vzájemně provázaný celek, který podporuje efektivní práci s textem a porozumění jeho významu. Podle klasifikace dle Pearsona a Millera (2002) se čtenářské strategie dělí na: *sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření smyslových představ, usuzování a předvídání, vymezování hlavních myšlenek a témat, syntéza a hodnocení* (Krejčí, n.d., podle Miller & Pearson, 2002). Pro rozvoj strategie s názvem *sledování porozumění* lze využít metodu s názvem Věty ano x ne. Žáci skrze získané informace z textu odpovídají na otázky, kdy určují pravdivost nebo lež daných tvrzení. Podobnou metodou je Popletený text, který musí žáci poupravit dle vizuální předlohy. Dalším příkladem je metoda Běhací omalovánkový diktát, při kterém žáci vykreslují obrázek dle sdělení, která jsou rozmístěná v prostoru třídy.

Čtenářskou strategii *hledání souvislostí* lze prohlubovat za pomoci metody Podvojného deníku. Během užití této metody se u žáků rozvíjí kritické myšlení a je určená spíše pro žáky vyšších ročníků. Žáci pracují s předem připravenou tabulkou, která obsahuje dva sloupce. Do jednoho z nich si žáci vypíší libovolnou část z knihy, kterou následně svými slovy okomentují – čím je tato pasáž obohatila, čím je zajímavá, zda souhlasí v této části s chováním postav a proč. Zajímavostí u této metody je, kdy se žáci učí rozpoznat citaci či přímou řeč od vlastního popisu v rámci komentáře. Využívanou známou metodou při zdokonalování této strategie při práci s textem je I.N.S.E.R.T.

Aktivitty využívané před čtením, během a po čtení podporují čtenářskou strategii, při které si žák sám (nebo učitel žákovi) klade otázky směřující k textu. Před čtením můžeme použít otázky – *Jaký děj by mohl v příběhu probíhat? Jaké nové poznatky si mohu z textu odnést? Z jakého důvodu autor zvolil daný titul? Během čtení lze zvolit následující interpretační otázky – Jaké emoce může právě nyní postava prožívat? Jaký je důvod toho, co se teď událo? Co by mohlo nastat, kdyby se postavy zachovaly jinak?* Jakmile žáci text dokončí, je podstatné jim položit otázky – *Plyne z textu nějaké ponaučení? Jak by se mohl příběh dát vyvíjet? Vim, co autor chtěl svým sdělením předat?* Během těchto metod si čtenář

rozvíjí také strategie v souvislosti s usuzováním (jedinec může vyčíst mezi řádky informace, které nejsou součástí textu – určení doby, ve kterém se děj odehrává na základě popisu postav, charakteristickým oblečením) a předvídáním - návrhy, jaký děj bude mít pokračování (Krejčí, n.d.).

I.N.S.E.R.T. fáze uvědomění si významu nových informací a reflexe – typická metoda kritického myšlení, která se nejčastěji využívá při čtení odborného textu. I.N.S.E.R.T v sobě ukrývá následující klíčová slova: Interactive (interaktivní), Noting (poznámkový), System for (systém pro), Effective (efektivní), Reading and (čtení a), Thinking (myšlení) (ARPOK, © 2004-2025). Pro tuto metodu jsou důležité specifické symboly, díky kterým si žáci v průběhu čtení zaznamenávají informace. Mezi tyto symboly patří fajfka (známá informace), minus (rozpor mezi hypotézou a pravdivou informací), plus (nová zajímavá informace) a otazník (informace, kterým žáci neporozuměli). Následně s těmito informacemi žáci pracují za pomoci složeného papíru na proužky. U informací, u kterých si žáci zaznačili otazník, pracují dále s odbornou literaturou, aby poté našli jejich význam (Fasnerová, 2018).

Pětilístek – tuto metodu (rozvíjející opět kritické myšlení) lze využívat nejen při představě nového učiva či při shrnutí tématu, je vhodná i v situaci, kdy žáci neporozuměli tématu či učivu. Spočívá v tom, že si sami žáci shrnou podstatné informace o daném učivu, díky kterým si odhalí souvislosti mezi pojmy. Pětilístek, jak už z názvu vyplývá, je pětiřádková aktivita, která obsahuje slova vystihující nějaké téma: první řada (podstatné jméno), druhá řada (dvě přídavná jména), třetí řádek (tři slovesa), čtvrtá řada (čtyři slova – věta), poslední pátý řádek - synonymum podstatného jména (Altmanová, 2014).

Mezi alternativní metody týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti spadá například **metoda párového (sborového) čtení** používající se převážně u začínajících čtenářů. Nejen, že tato metoda podporuje u čtenářů zájem číst, ale také formuje jejich čtenářskou techniku. Metoda spočívá v tom, že zkušenější čtenář čte paralelně se čtenářem, který má se čtením problémy. Jde o to, aby jedinec udržel vhodné tempo zároveň se zkušeným čtenářem. Tato fáze se nazývá simultánní čtení. Ve fázi zvané „nezávislé čtení“ už daný jedinec čte bez případné pomoci. Metoda párového čtení je velmi náročná, proto se nevyužívá v hodinách čtení s celou třídou, ale využívá se především v domácí přípravě (zvýšená efektivita), kdy hraje velmi podstatnou roli spolupráce mezi učitelem a rodiči (Fasnerová, 2018).

Tvorba vlastní knížky, čtenářské portfolio – jedná se o metodu, při které si v podstatě žáci vytvářejí tzv. čtenářské deníky, do kterých si zapisují (rozvoj taktéž písarské

gramotnosti) veškeré informace o knize a textu – vznik knihy, zajímavosti o autorovi, pohled na ilustrace apod. Je zřejmé, že portfolio méně zkušeného čtenáře bude mít jiný rozměr (více obrázků, méně textu), než čtenářský deník či portfolio čtenáře zkušenějšího.

Čtenářská dílna je ucelená výuková metoda, která – na rozdíl od izolovaných metod, jako je například pětílístek či I.N.S.E.R.T – nabízí systematicky vystavěný prostor pro individuální čtení, sdílení čtenářských zkušeností a zároveň podporuje dlouhodobé rozvíjení čtenářských strategií. Tato výuková metoda je založená na motivaci a spočívá v tom, že učitel dá žákům možnost vybrat si libovolnou knihu podle jejich zájmu, kterou si žáci v hodině čtení budou v tichosti číst. Během čtení si žáci budou zapisovat nejruznější výpisy, informace, zajímavosti týkající se příběhu, které následně představí svým spolužákům tak, aby je namotivovali si danou knihu přečíst. **Poslední slovo patří mně** – tato metoda je podobná předchozí. Na rozdíl od předešlé metody, při této žáci čtou stejný text, ale každý jedinec má jiný úryvek, ke kterému si opět píše informace, které ho zaujaly. Poté je prezentuje svým spolužákům s odůvodněním, co ho zaujalo, proč si zvolil právě daný úryvek apod.

Vzhledem k úzké provázanosti čtenářských strategií a metod lze uvést příklad další metody, která jasně zahrnuje prvky práce se čtenářskými strategiemi. Metoda **Učíme se navzájem** je primárně zaměřená pro starší žáky, nicméně již v 5. ročníku ji lze uplatnit v případě, pokud jsou žáci zkušenějšími čtenáři. Je podstatné, aby žáci dokázali *předvídat*, o čem text může být či jak bude následovat, *shrnout veškeré informace*, *klást otázky směrem k textu* a *objasňovat jejich odpovědi*. Žáci spolupracují ve čtveřici na základě čtyř zmíněných kroků, aby si jednotlivec konkrétní oblast nadále osvojil. Následně zvolený text prezentují ostatním žákům (Fasnerová, 2018).

3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Na přelomu 19. a 20. století se školství a celkové pojetí vzdělávání stalo předmětem kritiky. Převážně pedagogové, rodiče, ale i někteří odborníci či političtí představitelé projevovali neshodu a obávali se, zda vzdělávání dostatečně rozvíjí mladou generaci (Průcha, 2012). V reakci na tyto podněty kritika postupně nabývala na intenzitě, až nakonec vedla ke vzniku tzv. reformní pedagogiky. Jednalo se o specifické pedagogické koncepce, které se vymykaly pojetím tradičních škol. Jejich cílem bylo iniciovat změny, jež by vedly ke zlepšení přístupu ke vzdělávání a výchově (Kasperová, 2008). Reformní pedagogické hnutí bylo ve světovém kontextu spojováno s významnými osobnostmi, mezi které například patřila Maria Montessori či John Dewey. V období první republiky se k reformnímu směru hlásili také čeští pedagogové, například Václav Příhoda, Otakar Chlup a další, kteří usilovali o modernizaci tehdejšího pojetí vyučování. Zároveň prosazovali, aby všichni pedagogové různých škol dosáhli vysokoškolského vzdělání (Kolář, 2012).

Reformní pedagogika byla taktéž úzce spojována s pojmem pedocentrismus. J. Dewey svoji koncepci opíral o psychologii, filozofii a pedagogiku, a tak díky tomu nově odstartoval tzv. éru edukační filozofie neboli pedocentrismus. Jako reformátor tehdejšího školství a vzdělávání zastával názor, že svoboda (možnost rozhodovat o tom, co a jak se jedinec učí), demokracie (samostatnost myslet, respekt k druhým, využívání potenciálu) a individualita (emoce, vůle, myšlení, jednání, způsob učení jedince) jsou hlavními pilíři výchovy. Kritizoval také samotné kurikulum, které neodpovídalo jeho idejím – neobsahovalo odkaz na žákovy zkušenosti a zájmy (Hejlová, Opravilová, Uhlířová, & Bravená, 2013)

Nejen Dewey, ale i známá Švédka Ellen Keyová zdůrazňovala individualitu jako hlavní symbol výchovy jedince. Tento názor vyzdvihovala ve svém spise s názvem *Století dítěte* (1900). Dále poukazovala na důležitost svobody a přirozené výchovy – podle ní by vychovatel neměl žádnými způsoby omezovat dítě, měl by být pouze v roli podporovatele a měl by vytvářet takové podmínky a situace, aby se dítě přirozeně rozvíjelo. Stejně výchovné parametry přenášela i do školského prostředí – vyzdvihovala individuální schopnosti žáků, proto i kurikulum mělo tyto zásady respektovat. Co se týče samotné výuky, preferovala samostatnost jedince, témata ve spojitosti se životem, a s tím tak spojené i reálné zkušenosti ze života. Výuka týkající se čtení měla být stavěna na kvalitní literatuře – neztotožňovala se s tehdejšími prostými čítankami. Vyučovací proces podle Keyové měl umožnit práci ve skupinách a měl probíhat podle toho, jaké si žáci sami zvolili

předměty. Autorka svými názory ve svém spise vyprovokovala popud k tzv. hnutí nové výchovy (Kasperová, 2008).

Díky tomuto procesu započaly změny ve školství – nejdříve nastaly úpravy v rámci tříd a předmětů, časem se změny projevovaly i ve vzdělávacích systémech. Nově také vznikaly reformní školy – například Montessori, Waldorfská, Daltonska škola a další (Alternativní školy, © 2001-2025a). Jelikož tyto školy vznikaly na základě reakce na kritiku a nesouhlas s tehdejšími pojetí školství, proto se nazývají jako reformní. Průcha (2012) tak rozlišuje alternativní školy do tří skupin: klasické reformní (Montessori, Waldorf, Dalton a další), církevní (katolické, protestantské, židovské) a moderní alternativy (projekt Začít spolu).

Ve své knize Kolář (2012) vysvětluje pojem alternativní jako něco rozdílného či nestandardního. V rámci pedagogiky uvádí, že podstata tohoto termínu, a to nejen v teorii, ale také v praxi, spočívá ve zkoumání a hledání nových cest či postojů s cílem, aby se výchova a vzdělávání staly účinnějšími. Co se týče alternativních škol, ty byly specifické svojí netradiční výukou, která zahrnovala odlišné metody, cíle, přístupy, obsahy, způsoby hodnocení apod. Zaměřovaly se na výše zmíněný pedocentrismus, který byl pro tyto školy klíčový. Tyto školy byly známé tím, že preferovaly pozitivní klima, zájem k učení, samozřejmě individualitu a schopnost spolupráce.

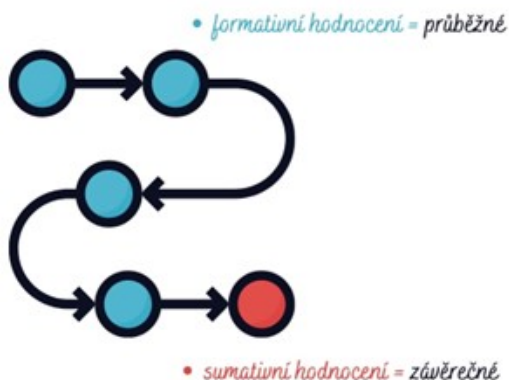
Alternativní školy bývají také nazývány jako školy hrou, díky vymykající se organizaci vyučovacího procesu. Učitelé preferují zpracování učiva formou her, vybízejí žáky k diskusi, k řešení problémů atd. (Pospíšilová, 2024). Alternativní školy se od tradičních škol liší na základě následujících východisek: žáci si budují vlastní touhu po poznání světa a nových věcí, interakce mezi žáky a pedagogy je na velmi přátelské bázi – učitelé žáky motivují, pobízejí je k rozvoji jejich kvalit a předpokladů, respektují jejich osobní individualitu a vývojová specifika. Dále alternativní školy spolupracují s rodiči, žáci zastávají roli aktivních subjektů ve výuce, klade se důraz na mezipředmětové vztahy a propojování témat mezi nimi, výuka nezačíná typickým zvoněním, ale iniciátory jsou žáci. Poslední odlišností je hodnocení formou slovního hodnocení (Hromková, 2024).

Odlišná filozofie alternativních škol se promítá i do způsobu hodnocení. Tyto školy nehodnotí žáky formou tradičního sumativního (závěrečného, shrnujícího) hodnocení, je pro ně typické převážně hodnocení slovní. Slovní hodnocení lze definovat jako verbální popis ze strany učitele vyobrazující žákův průběžný výkon. Učitel staví na pozitivní zpětné vazbě, ovšem v hodnocení zmiňuje i negativní výkony, které detailně rozebírá a následně navrhuje vhodná řešení, která by mohla žákovy výkony vylepšit (Kovářiková & Vališová, 2021, podle

Kolář a kol., 2012). Slovní hodnocení se nezaměřuje pouze na hodnocení znalostí, ale bere v úvahu i žákovy schopnosti a dovednosti (Alternativní školy, © 2001-2025c).

Slovní hodnocení tak podporuje žákovu vnitřní motivaci, nedochází tak k demotivaci skrze typickou klasifikaci formou známek. Toto hodnocení však obnáší i nějaké nevýhody, kterými jsou například: pravidelně se opakující věty, pocity vděku směrem k učiteli, časová náročnost (Březinová, Kozdas & Rakoušová, 2021).

V některých školách vyučující na základě vzdělávacího programu Začít spolu, které spadají pod další formy alternativního vzdělávání, se může hodnotit skrze formativní hodnocení (Pitříková, 2023). Formativní hodnocení se projevuje motivací, doporučením pomůcek či rozhovorem, který probíhá mezi učitelem a žákem – konverzují o žákových názorech týkající se jeho procesu učení (co se mu daří/nedaří). Učitel, aby podpořil dosažení cílů žáka, mu poskytuje průběžnou zpětnou vazbu (hlavní pilíř formativního hodnocení). Cílem tohoto hodnocení je informovat žáky o jejich průběhu učení a motivovat je ke zlepšení jejich výsledků. Na tento proces navazuje tzv. sumativní hodnocení, které je charakterizováno jako hodnocení závěrečné (Učíme společně, 2021).



Obrázek 1 Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením

(zdroj: Učíme společně, 2021)

3.1 Klasické reformní školy

Mezi klasické reformní školy patří například Montessori pedagogika, Waldorfská, Daltonská škola a další. Tato kapitola bude zaměřená na základní charakteristiky a informace jednotlivých zmíněných alternativních škol.

3.1.1 Montessori pedagogika

Montessori pedagogiku charakterizuje motto, které vyslovila italská lékařka a pedagožka Maria Montessori: „*Pomoz mi, abych si pomohl sám.*“ Kvůli jejímu neobyčejnému pohledu na dítě a na školství založila nový směr pedagogického myšlení. Maria Montessori pracovala v psychiatrické léčebně v Římě, kde byla nejen v pozici asistentky, ale také se věnovala dětem s různými obtížemi. Následně, mezi lety 1898-1900, působila ve vedení školy, které bylo orientováno na vzdělávání tzv. léčebných učitelů. Mezi její důležité životní milníky patří založení Domu dětí - první předškolní zařízení (Lukášová, 2013). Díky tomuto se přestala věnovat lékařství a naplno se zabývala pedagogickou činností. V Domě dětí kladla důraz na smyslovou výchovu, vedla děti k prvopočátečnímu čtení, psaní a počítání – vše se snažila prolínat praktickými činnostmi (Montessori centrum Brno, 2018).

Maria Montessori také byla spisovatelkou a často přednášela druhým své poznatky a pojetí o vzdělávání a výchově. Byla také zakladatelkou sdružení s názvem Opera Montessori, na základě které šířila do světa své metody (Lukášová, 2013).

Maria Montessori se za svůj život nepřestala vzdělávat – vystudovala nejen medicínu, filosofii a psychologii, ale také se zaměřovala na antropologii, biologii a pedagogiku. Všechny poznatky ze všech oblastí přenášela do své praxe (Montessori centrum Brno, 2018).

Montessori pedagogika se od tradičního vzdělávání liší nejen tím, že nelpí na memorování učiva, ale snaží se o tzv. školu zkušeností pro život. Také žádnými způsoby neporovnává žáky – nehledá rozdíly mezi nimi (vzdělávat se touto metodou může každý bez ohledu na jeho fyzický, psychický či zdravotní stav). Tato metoda se snaží nebudovat u žáků až moc velkou touhu po uznání, zdravým způsobem podporuje sebevědomí žáků, ve výuce se neobjevují tresty ani napomínání, žáci se necítí pod tlakem, používají pomůcky v závislosti na jejich individuální vývoj a potřeby (Roková, 2022).

Montessori vzdělávání preferuje individualitu každého jedince, podporuje samostatnost, nabízí svobodu. Podle Marie Montessori by měly být tyto atributy dodržovány ve všech vývojových fázích jedince (Isaacs, 2018). Každý žák má tedy právo organizovat

svoji činnost – rozhoduje o tom, kde a s kým bude pracovat. Žák se nebojí udělat chybu, protože zde se chybou učí – cílem je, aby si žák chybu našel a následně ji opravil (Pitříková, 2023).

Prostor třídy v Montessori škole bývá specificky přizpůsoben tak, aby podporovala pohyb žáků, vzájemnou spolupráci, měla místo pro Montessori pomůcky a materiály (Montessori ČR, n.d. b). Montessori hračky jsou speciálně vyrobeny tak, aby podněcovaly žákovy smysly – také rozvíjejí žakovu kreativitu, rozvíjejí motorické dovednosti. Organizované prostředí napomáhá k hlubšímu porozumění napříč jak vzdělávacím obsahem, tak k vzájemné interakci. Zároveň se dbá na pořádek a vracení pomůcek na požadované místo – žáci si na konci své aktivity vždy po sobě vše uklidí (Berg, 2024).

Samotná výuka probíhá v blocích o 90 minutách, kdy žáci pracují vlastním tempem jak samostatně, tak převážně ve skupinách či dvojicích. Jak už bylo zmíněno, ve třídě je dostatek prostoru pro volný pohyb žáků, lavice se objevují zřídka a učitelská katedra obvykle není součástí třídy. Žáci za svoji práci bývají slovně hodnoceni (Pitříková, 2023). Ve třídě jsou žáci různých věkových skupin, proto práce ve skupinách je často různorodá. Starší žáci často pomáhají těm mladším – jsou si vzájemnou motivací a inspirací (Navrátilová, 2013).

Citát „*Úkolem učitele není mluvit, ale připravit a uspořádat řadu motivů pro kulturní činnost ve speciálním prostředí vytvořeném pro dítě*“, který vyslovila Maria Montessori, nejlépe vysvětluje, jakou roli má učitel v rámci tohoto typu alternativního vzdělávání. Podle tzv. dvanáctera Marie Montessori má učitel vytvářet prostředí, o které musí pečovat, musí umět využívat didaktické materiály, neustále žáky diagnostikovat - nejčastěji formou pozorování, aby dokázal nabídnout pomoc v dané situaci, když si o ni žák sám požádá. Musí umět naslouchat, respektovat, také musí v každém případě žáky pro práci zaujmout apod. (AMA School, ©2019). Základem je tedy tvorba partnerského vztahu mezi učitelem a žáky, která staví na vzájemné úctě a respektu (Montessori ČR, n.d. a).

Shrnujícími body, kterými se metoda Montessori vymyká od tradičního vzdělávání, jsou následující: speciální pomůcky místo učebnic a sešitů, volnost pohybu, práce v kolektivu, výuka stavěná na požadavcích a potřebách žáků, předměty probíhající v cyklech (blocích), slovně hodnocen postupný vývoj žáků (Navrátilová, 2013).

3.1.2 Waldorfská pedagogika

Dalším typem alternativního vzdělávání z oblasti klasických reformních škol, je waldorfská pedagogika, která byla založena rakouským filozofem a pedagogem Rudolfem Steinerem. Je považován za zakladatele filozoficko-pedagogické soustavy zvané antroposofie, zabývající se výchovou člověka. Tato koncepce byla prakticky využita v roce 1919, kdy byla poprvé otevřena waldorfská alternativní škola (Průcha, 2012). Tuto školu Steiner založil společně se svým přítelem Emilem Moltem (ředitel továrny s názvem Waldorf-Astoria), který požádal Steinera o vybudování školy pro děti jeho zaměstnanců. V těchto letech bylo striktně dáno, aby dívky a chlapci chodili na jiné školy. Rudolf Steiner si ale prosazoval názor, že škola nemá být určena pro speciální třídu lidí, všichni mohou být součástí vzdělávání bez ohledu na pohlaví a věk (Dahlin, 2017). Výuka této školy se opírala o dvě základní zásady: pedagogové musí mít vynikající znalosti a dovednosti, nejdůležitější je žákovo pochopení. Steiner také vyzdvihoval interakci mezi žákem a učitelem, při které mělo dojít až ke vzájemnému navázání duší (Kraemer, 2022).

Waldorfští učitelé zde hrají roli tzv. architektů učebních plánů – každé učivo musí být přizpůsobeno individualitě každého jedince a jeho vývojovým předpokladům, které se snaží přirozeně rozvíjet bez jakéhokoliv nátlaku (Asociace waldorfských škol České republiky, n.d.).

Přestože Montessori pedagogika a Waldorf toho mají mnoho společného a jednotlivé přístupy jsou podobné, přesto se v něčem odlišují. Příkladem rozdílu je fakt, že Waldorf poskytuje vzdělávání jak skrze mateřské, tak základní i střední školy (Zormanová, 2016).

3.1.3 Daltonská pedagogika

Pro zatím všechny zmíněné alternativní školy byla zásadní individualizace, ovšem americká představitelka Helen Parkhurstová se snažila propojit prvky individualizace s kooperací (spoluprací). V roce 1920 ve městě Dalton zkusila zviditelnit tyto prvky formou tzv. daltonského plánu. Stejně jako pohled Marie Montessori či Rudolfa Steinera nebyl na tehdejší školství ideální, také Parkhurstová viděla nedostatky skrze nedostatečnou orientaci na žáka s absencí respektu vůči žakovým dovednostem a jeho vývoji. Proto vyzdvihovala nejen individuální přístup, ale také samostatné učení. Na základě těchto zásad bylo učivo jednoho ročníku rozčleněno v rámci měsíců, známé také pod názvem měsíční programy. Tento program neobsahoval jen strukturu učiva, ale také písemné pokyny týkající se využívání pomůcek, díky kterým by měl žák plán zpracovat. Měsíční program obsahoval

také konkrétní týdenní i denní pasáže – součástí byly učitelem zpracované konkrétní úlohy (Kasperová, 2008).

V prvním a druhém ročníku je daltonský blok v časovém rozmezí dvou až tří vyučovacích hodin (jednou či vícekrát za týden). Během výuky žáci zpracovávají úkoly napříč různými předměty. Většinou daný blok začíná rozhovorem v kruhu na konkrétní téma, které žáci sami navrhnou podle jejich zájmu. Dále si společně upřesní zásady pro práci daných úloh a samostatné práce, formu hodnocení, zopakují pravidla. Stanoví si konkrétní časy, kdy proběhne hodnocení/sebehodnocení, diskuse. Na informační tabuli žáci mají vyvěšený přehled úloh v rámci daltonského bloku (Bajer & Burešová, 2025). Řešení úloh bývá většinou vystavené na přehledném místě třídy – rychlý způsob kontroly. Žáci na tabuli zaznamenávají své zpracované úkoly – učitel má ihned přehled o tom, kolik a co komu zbývá (Alternativní školy, © 2001-2025b).

Starší žáci mají stejný průběh výuky, ovšem délka bloku a náročnost úloh se liší. Někdy společně s učitelem žáci procvičují učivo v daných hodinách, jindy se žáci učí samostudiem či využívají poznatky starších žáků. Při práci využívají knihu, počítač, navzájem rozvíjejí spolupráci, komunikaci, respekt. Učí se přijímat kritiku a sebehodnotit (Bajer & Burešová, 2025). Žáci bývají zkoušeni formou testů, kdy učitel rozlišuje tři úrovně stavu získaných poznatků: ovládací (zvládnuté učivo – po nějakém čase kontrolní přezkoušení), opakovací (žák ještě musí učivo procvičovat), frustrační (nezbytný návrat k učivu, pomoc učitele). Výsledky žáků si učitel zaznamenává, aby byl schopen dále nasměrovat žáka v učení (Röhner & Wenke, 2000).

V souvislosti s tímto typem vzdělávání lze říci, že učitel a žák jsou víceméně na stejné úrovni – společně si stanovují pravidla, administrativu třídy, jakou formu a kam budou značit vypracované úkoly, jakým způsobem bude probíhat hodnocení/sebehodnocení. Na učiteli jen závisí, jakými způsoby bude vést žáky a jaké si stanoví požadavky vůči nim. Na všem ostatním se domlouvají společně (Bajer & Burešová, 2025).

3.2 Inovace ve vzdělávání

Inovaci ve vzdělávání lze charakterizovat jako vyučování různorodými, novými způsoby; obohacení výuky o nové technologie a hledání dalších možných způsobů řešení problémů, aby se výuka zefektivnila (Thompson, 2024).

Inovativní školy vznikají na popud pedagogů, kteří usilují o vizi více pestré výuky. Vznik je také ovlivněn dobou a jejími požadavky, které učitele vybízejí zavést něco nového. Aby se vytvořilo nové pojetí škol, je také důležitá spolupráce mezi učiteli, rodiči, místními podniky a finanční podpora. Základní škola JINOTAJ nabízí pro své žáky následující inovace: učení napříč obory ve vztahu s každodenními situacemi, nahlédnutí na originalitu každého jedince, zapojení moderních technologií do výuky, spolupráci se školní družinou a rodinou, každodenní pohyb v přírodě (Základní škola JINOTAJ Zlín, n.d.). Základní škola Nika v Praze poskytuje také vzdělávání s inovačními prvky. Uvedené školy charakterizují společné rysy, kterými jsou: učení žáků od 1. do 9. ročníku, důraz na individualitu každého jedince, práce s digitálními technologiemi, outdoorové výjezdy do přírody, učení opřené o situace z každodenního života a rodinný přístup (Škola Nika, 2025). Rozdílem je ztvárnění výuky, kdy učitelé Základní školy JINOTAJ vyučují vždy jeden ročník a předměty jsou víceméně totožné jako na tradičních školách. Učitelé (průvodci) Základní školy NIKA také vyučují jednotlivé ročníky, výuka ovšem probíhá v blocích jako v Montessori pedagogice, žáci pracují ve skupinách a vytvářejí projekty. Specifikem této školy jsou také názvy předmětů, jako jsou například svět v souvislostech, příprava na budoucnost, trivium (čtení, psaní, počítání). Tyto předměty jsou charakteristické pro žáky 1. ročníků.

Inovativní školy se do výuky snaží přinést efektivnější způsoby, mezi které může patřit častá projektová výuka, skupinové práce, důraz na hledání způsobu řešení, umělecké dílny, debatní kluby, kreativita, používání moderních technologií napříč předměty. Tyto školy se také odlišují způsobem hodnocení, kdy preferují projektové práce, portfolia, prezentace, průběžné hodnocení. Z učitelů se stávají průvodci, mentoři, kteří mají velký vliv v procesu výuky a iniciátoři přeměnit tradiční prvky na inovativní (Digiskola.cz, 2024).

3.3 Moderní alternativy vzdělávání

Moderní alternativní školy se od klasických reformních škol odlišují zejména větší flexibilitou a otevřeností k novým přístupům ve vzdělávání. Zatímco reformní školy obvykle vycházejí z pevně stanovených pedagogických principů a dlouhodobě ověřených metod, moderní alternativní školy se neustále vyvíjejí, přizpůsobují se aktuálním potřebám společnosti a často experimentují s novými vzdělávacími postupy.

3.3.1 Program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu, známý i pod názvem Step by Step, vznikl na začátku 90. let ve Spojených státech amerických. Filantrop George Soros se zaslouhuje o počátky této vzdělávací koncepce – s pomocí neziskové organizace vznikl návrh tohoto vzdělávacího programu, jelikož George Soros usiloval o změny ve vzdělávání týkající se metodiky a finanční podpory předškolního a primárního vzdělávání (Kargerová, Krejčová & Seberová, 2022).

Hlavní doménou této koncepce je orientace na dítě. Vyzdvihuje také kooperativní výuku, prvky konstruktivismu, spolupráci s rodiči a další. Konstruktivistické pojetí staví na zkušenostech žáků, jejich samotném objevování a aktivizaci. Tento přístup lpí na faktu, že si jedinec nevytváří poznatky pouhým zapamatováním, ale postupně individuálně si je konstruuje díky svým dřívějším zkušenostem a znalostem, které napomáhají k jejich lepšímu pochopení (Jančaříková, 2019). Ve výuce se tak konstruktivismus vyznačuje prací s žákovými prekoncepty (zkušenosti a dovednosti, se kterými žák přichází do vyučovacího procesu). Žáci tak mají možnost vyjadřovat své názory, jsou vedeni k aktivizaci, k diskusi, ke spolupráci, rozvíjí se u nich představivost, logické a tvůrčí myšlení. Učitel tak preferuje metody diskusí, didaktické hry, práci ve skupinách, tvoření projektů apod. (Zormanová, 2012, podle Maňák & Švec, 2003).

Žák je během procesu učení aktivním činitelem, přičemž poznatky získává především prostřednictvím vlastního bádání, praktických činností a touhy objevovat nové informace z různorodých zdrojů. Tímto způsobem se učí samostatně přemýšlet a formovat si vlastní názory na rozmanitá témata. Učitel zde vystupuje v roli průvodce, který žáka v jeho učení podporuje, nikoli jako ten, kdo mu přímo předává hotové informace. Důraz je kladen na spolupráci mezi žáky, jejich vzájemné učení a sdílení, nikoli na tradiční jednosměrnou interakci mezi učitelem a žákem. Výuka tak často probíhá ve skupinách, kde mají žáci prostor pro diskusi a společné objevování poznatků (Löbner, 2006).

Výuka v programu Začít spolu většinou probíhá skrze jednotlivé předměty s časovou dotací 45 minut. Vyučovací proces ale může probíhat i ve vyučovacích blocích či tematických projektech. Každý den zpravidla začíná komunitním kruhem (využívání rituálů). Poté žáci pracují (samostatně, ve dvojicích či skupinách) na společném tématu, při kterém si osvojují učivo. Následně žáci pracují v tzv. centrech aktivit (Sárközi, 2011). Dominantou programu Začít spolu jsou centra aktivit, která vytvářejí lepší podmínky pro učení, efektivněji rozvíjejí kompetence žáků, než když žáci sedí v lavicích a probíhá frontální výuka. Nejen, že ohraničené prostory jednotlivých center ve třídě tvoří útulné prostředí, tento přístup u žáků rozvíjí vzájemnou spolupráci (práce ve skupinách), komunikaci, akceptaci. Žáci využívají vlastní zkušenosti, jsou si motivací, sbírají poznatky od sebe navzájem.

Podstatné je vždy jedno téma pro všechna centra aktivit, kterými jsou: centrum čtení a psaní (literatura, čtení – rozvoj čtenářské gramotnosti - porozumění textu; tvůrčí psaní), centrum matematiky (opřeno o příklady z každodenního života), vědy a objevů (pozorování, pokusy, experimenty, pěstitelské práce či starost o třídní zvíře), centrum ateliérů (tvůrčí činnost, podpora kreativity, výtvarné, hudební umění, dramatika, rozvoj jemné a hrubé motoriky, práce s instruktáží, s materiály). Jakmile žáci v jednotlivých centrech své úkoly zpracují, následuje hodnocení/sebehodnocení (Step by Step ČR, 2023).

V programu Začít spolu je učitel v pozici průvodce na cestě za vzděláním, rádce i vzoru. Na pravidlech, která zahrnují vzorce chování a pravidla práce, se učitel domlouvá společně s žáky. Žák je v roli samostatné osoby, která chce rozvíjet své poznávání a aktivně si budovat názory o světě. V této koncepci mají své místo i rodiče, od kterých se předpokládá účast v samotném vyučovacím procesu, jelikož jsou nazýváni jako prvotní učitelé. Učitel velmi úzce s rodiči komunikuje, společnými silami stanovují vzdělávací cíle pro jejich dítě a jeho vzdělávací plán. Rodiče mají neomezený vstup do budovy školy – vyučovacího procesu (Poche Kargerová, 2019).

3.3.2 Domácí vzdělávání

Domácí vzdělávání patří taktéž mezi alternativní formy výuky a lze tento pojem definovat jako plnění školních povinností a školní docházky na 1. a 2. stupni základní školy bez přítomnosti v budově školy. Také lze hovořit o tzv. individuálním vzdělávání, které probíhá v domácím prostředí. Učitele zde nahrazují rodiče či jiné pověřené osoby (vzdělavatelé).

Zákonem stanovené je zkoušení individuálně vzdělávaného žáka na konci každého pololetí za přítomnosti rodičů na dané ZŠ, do které byl žák přijat (Zimčík, 2023).

Jestliže si rodiče nevyberou pro své dítě tradiční školu ani alternativní školu, protože jim například nevyhovuje standardní proces vyučování či mají k tomu jiné důvody (postižení, dlouhodobá nemoc dítěte, poruchy učení, šikana, životní styl), zvolí si poté pro své dítě formu domácího vzdělávání (Havranová, 2024). Pokud tak rodiče učiní, musí následně dodržovat stanovené podmínky: nejdříve o svém rozhodnutí informují ředitele dané školy, ve které mělo dítě vykonávat povinnou školní docházku. Ke své žádosti jsou rodiče povinni předložit posudek pedagogicko-psychologické poradny a nejvyšší dosažené vzdělání rodiče, který bude žáka vzdělávat. Aby mohl rodič vzdělávat své dítě prvního stupně základní školy, musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou. Rodič dále musí vyučovat jak podle Rámcového vzdělávacího programu, tak Školního vzdělávacího programu příslušné základní školy.

Škola může rodičům zapůjčit příslušné učebnice či navrhnout vhodné pomůcky a pracovní sešity k výuce (Můčková, 2023).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce se věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních základních školách z pohledu učitelů 4. a 5. ročníků vybraných institucí. Kapitola se zaměřuje na popis zvolené metodologie, zahrnující formulaci výzkumného problému, stanovení cílů a výzkumných otázek, použitých metod a charakteristiku výzkumného souboru. V závěru kapitoly budou popsány jednotlivé etapy výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Na teoretický rámec, který vymezil čtenářskou gramotnost, její rozvojové aspekty a specifika výuky v alternativních a inovativních školách, navazuje empirická část práce. Jejím cílem je prozkoumat, jak jsou tyto přístupy konkrétně rozvíjeny v praxi z pohledu učitelů 4. a 5. ročníků. Výzkum má kvalitativní charakter a zaměřuje se na to, jakými strategiemi a metodami pedagogové podporují čtenářskou gramotnost u svých žáků. Pro sběr dat byla využita metoda – polostrukturované rozhovory s učiteli. Získaná data byla následně analyzována prostřednictvím otevřeného kódování a interpretována v tematických celcích.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

- Popsat, jak učitelé v alternativních a inovativních školách rozvíjejí čtenářskou gramotnost.

Další výzkumný cíl

- Odhalit volbu prostředků, které učitelé využívají při výuce čtení v alternativních a inovativních školách.
- Zjistit, jak učitelé alternativních a inovativních škol motivují žáky ke čtení.

Hlavní výzkumná otázka

- Jak učitelé v alternativních a inovativních školách rozvíjejí čtenářskou gramotnost?

Dílčí výzkumná otázka

- Jaké prostředky volí učitelé při výuce čtení v alternativních a inovativních školách?
- Jak učitelé alternativních a inovativních škol motivují žáky ke čtení?

4.3 Výzkumné metody

Pro sběr dat v rámci kvalitativního výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s učiteli 4. a 5. ročníků alternativních a inovativních škol. Výběr této metody vycházel z předem stanovených výzkumných cílů a reflektoval potřebu nahlédnout na problematiku z různých perspektiv.

4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Výzkumnou metodou sběru dat je zvolen kvalitativní výzkum, který lze definovat jako proces hledání a porozumění, využívaný při zkoumání konkrétního sociálního či lidského problému (Hellenbrandt, Sebera & Zhnáněl, 2014, podle Hendl, 2012). Kvalitativní výzkum většinou probíhá v delším časovém úseku v autentickém prostředí, kdy významnou roli hraje vztah mezi výzkumníkem a účastníkem (Hellenbrandt, Sebera & Zhnáněl, 2014, podle Švaříček & Šed'ová, 2007).

Výzkumník detailně sbírá potřebné informace, které poté pomocí specifických metod (formou tzv. kódování) zpracuje a vyhodnotí (Hellenbrandt, Sebera & Zhnáněl, 2014). Pro sběr dat je zvolena metoda kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru, který probíhá za pomoci předem stanovených otázek směřovaných k participantovi. Výzkumník se během rozhovoru může doptávat na další otázky. Výzkumník si celý rozhovor nahrává za pomoci diktafonu (Hellenbrandt, Sebera & Zhnáněl, 2014). Před samotným rozhovorem je zapotřebí mít podepsaný informovaný souhlas od participanta.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zahrnoval učitele 1. stupně (4. a 5. ročníků) základních alternativních a inovativních škol ze Zlínského kraje. Do šetření bylo zapojeno celkem 7 pedagogů s ukončeným magisterským vysokoškolským vzděláním, s výjimkou jednoho pedagoga, který dosud studuje obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jejich délka pedagogické praxe se pohybovala v rozmezí od 2 do 25 let.

Pět ze sedmi participantů působilo na školách s alternativním vzdělávacím programem – konkrétně se jednalo o Montessori pedagogiku. Jedna ze zkoumaných základních škol se opírala o koncepci Začít spolu. V tomto případě však šlo o inovativní přístup, nikoliv o čistě alternativní směr. Důvodem byla převažující přítomnost tradičního vyučování, které bylo pouze jednou měsíčně doplněno o prvky koncepce Začít spolu.

Pro rozšíření pohledu a sběru dat byla navázána snaha o spolupráci i s dalšími alternativními vzdělávacími směry, konkrétně s waldorfskou pedagogikou. Vzhledem k odmítnutí oslovené školy ve Zlínském kraji byly následně kontaktovány i waldorfské školy v Olomouckém kraji, avšak i zde nebyla spolupráce ze strany participantů navázána.

Získání spolupráce s těmito školami nebylo jednoduché, proto se může počet zúčastněných participantů jevit jako nižší. V následující tabulce je uveden přehled zapojených participantů, přičemž učitelé označení jako DM1 a DMU působí na totožné alternativní škole, stejně tak pedagogové označení K a Z.

Následující tabulka uvádí přehled základních údajů o jednotlivých participantech.

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu

Učitel	Pohlaví	Délka praxe	Ročník	Směr
B	Žena	9 let	4. ročník	Inovace Začít spolu
DM1	Žena	6 let	Druhé trojročí (4. – 6. ročník)	Montessori pedagogika
DMU	Muž	2 roky	Druhé trojročí (4. – 6. ročník)	Montessori pedagogika
J	Žena	15 let	4. ročník	inovace
K	Žena	25 let	2. a 4. ročník + jedna žákyně 5. ročníku	Montessori pedagogika
Z	Žena	10 let	4. a 5. ročník	Montessori pedagogika
S	Žena	12 let	4. a 5. ročník	Montessori pedagogika

(zdroj: vlastní)

Učitelé byli do výzkumu zařazeni prostřednictvím záměrného výběru, přičemž museli splňovat předem stanovená kritéria. Konkrétně šlo o pedagogické působení na 1. stupni základní školy alternativního či inovativního typu, výuku ve 4. nebo 5. ročníku a zároveň o vyučování českého jazyka se zaměřením na oblast čtení.

Popis participantů

Učitelka B

Jednou z participantek výzkumu byla učitelka, která se hlásí k programu Začít spolu. Ačkoli se k tomuto vzdělávacímu přístupu dostala spíše náhodně – při mateřské dovolené, během praxe si osvojila jeho klíčové principy a považuje je za přínosné zejména v oblasti rozvoje

čtenářské gramotnosti, jelikož ve své výuce klade důraz na skupinovou spolupráci, rozvoj čtení s porozuměním a využívání center aktivit, která považuje za efektivní nástroj podpory dětského zájmu o text. Uvádí, že program Začít spolu nabízí dětem jiný, živější pohled na učení, které není postavené na frontální výuce, ale na zážitkovém přístupu a samostatnosti.

Vede čtvrtý ročník s menším počtem žáků (14), což jí umožňuje individuální přístup a budování bezpečného, aktivního a podnětného prostředí. Sama oceňuje rodinnou atmosféru školy a nízký počet žáků ve třídě vnímá jako jednu z klíčových výhod alternativního vzdělávání. Zároveň reflektuje i roli rodičů, kteří podle ní stále hledají důvěru v alternativní přístupy, přestože právě ty umožňují hlubší a kvalitnější vzdělávací zkušenost.

Učitelka DM1

Tato participantka si alternativní cestu zvolila již během studia na vysoké škole, a to na základě zkušeností z praxí v tradičních školách. Klasické školství jí nevyhovovalo kvůli nedostatku respektu k individualitě žáků, a často i nadřazenému postoji učitelů. V Montessori prostředí našla větší prostor pro partnerský a přátelský přístup, který jí více odpovídá.

Učí ve třídě tzv. druhého trojročí společně s participantem DMU, kde jsou žáci 4., 5. a 6. ročníku. Ve třídě mají 21 žáků, včetně dvou dětí-cizinců, které mluví pouze anglicky, a několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zejména se specifickými poruchami učení a poruchami chování, přičemž tři případy označuje jako závažnější).

Za hlavní důvody, proč rodiče volí alternativní školu, považuje participantka jednak negativní zkušenosti z jejich vlastního vzdělávání, tak obavy, že by jejich dítě v klasickém systému trpělo nebo nezapadlo – a tudíž potřebuje jiný, individuálnější přístup.

Učitel DMU

Jedná se o mladého začínajícího pedagoga, který je aktuálně studentem 4. ročníku magisterského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň na Masarykově univerzitě. Přestože ještě nedokončil studium, rozhodl se vstoupit do praxe již ve 3. ročníku a získal zkušenost na běžné státní škole. Zde se však setkal s přístupem k žákům, který mu byl velmi nepříjemný a se kterým nesouzněl. Vzhledem k tomu, že nebyl třídním učitelem, ale pouze "doplňujícím" pedagogem, měl omezené možnosti ovlivňovat atmosféru výuky, což vedlo k jeho odchodu ze systému tradičního vzdělávání.

Následně se rozhodl pro působení na alternativní škole s Montessori pedagogikou, kde aktuálně učí. Tuto cestu vnímá jako pozitivní změnu, oceňuje zdejší míru svobody ve vzdělávání, avšak zároveň vyjadřuje touhu po ještě větší autonomii žáků. V budoucnu by rád směřoval k ještě svobodnějším formám vzdělávání, kde by si žáci mohli vybírat nejen čas, ale i samotný obsah učení.

Z pohledu praxe je pro něj Montessori pedagogika zatím první hlubší zkušeností, a proto sám přiznává, že nemá srovnání s jinými alternativními směry. V rámci své třídy vnímá různorodost žáků, jejich zájmy i potřebu individuálního přístupu.

Učitelka J

Učitelka z inovativní školy uvádí jako hlavní důvod svého působení v dané škole velkou míru pedagogické autonomie – možnost vybírat si a využívat různé metody bez svazujících pravidel tradičního školství. Tato volnost v přístupu k výuce je podle ní hlavním rysem školy i důvodem jejího působení v ní.

Je třídní učitelkou ve 4. třídě, kde učí český jazyk, výtvarnou výchovu, vlastivědu a tzv. sociálně-emoční učení. To se zaměřuje na rozvoj empatie, emocí a mezilidských vztahů mezi žáky. Ostatní předměty (např. matematiku, přírodovědu, angličtinu či tělocvik) vyučují další kolegyně, čímž výuka působí pestrým dojmem.

Ve své třídě má 13 žáků. Obecně se třídy ve škole drží okolo 12 dětí, což podle ní výrazně napomáhá individuálnímu přístupu a umožňuje využívání rozmanitých inovačních metod. V současné době nemá ve třídě žáky-cizince ani žáky s podpůrnými opatřeními.

Za hlavní důvody, proč si rodiče vybírají inovativní školu, považuje právě malý počet žáků ve třídách, individuálnější přístup, prostor pro inovativní formy výuky a celkově přátelskou, rodinnou atmosféru menší školy.

Učitelka K

Cesta k alternativnímu vzdělávání (Montessori pedagogika) této participantky byla silně ovlivněna osobní zkušeností s vlastním dítětem, které ve státní škole nedostávalo potřebnou podporu a dlouho nebylo diagnostikováno. Sama učitelka se necítila být v tradičním systému naplněná, měla potřebu učit „jinak“ a respektovat individualitu žáků.

V současnosti vyučuje smíšenou třídu složenou z žáků 2., 4. a 5. ročníku, přičemž mezi žáky je i dívka s Downovým syndromem (v péči asistentky pedagoga) a několik dalších dětí s podpůrnými opatřeními. Z celkového počtu 18 žáků má 6 diagnostikovanou poruchu učení

či chování. Sama zmiňuje, že právě tyto děti bývají častým důvodem, proč rodiče volí alternativní školu – často cítí, že jejich dítě v klasickém systému nezapadá nebo by se mohlo trápit.

Učitelka Z

Tato participantka působí v alternativní škole s Montessori pedagogikou, kde vyučuje ve smíšené třídě čtvrtého a pátého ročníku. Ze stejné školy pochází také participantka K.

Ve výuce oceňuje volnost, zároveň zmiňuje, že právě tato pedagogická svoboda ji odlišuje od tradičního systému, který vnímala jako svazující.

V její třídě je aktuálně 21 žáků, z nichž přibližně polovina má doporučená podpůrná opatření, včetně jednoho chlapce s velmi náročným chováním. Tato situace značně ovlivňuje klima třídy a pedagožka popisuje tuto skupinu jako nejnáročnější, se kterou kdy pracovala.

Jako důvod, proč rodiče volí alternativní školu, uvádí především špatné osobní zkušenosti s klasickým školstvím (např. autoritativní učitelé, stresové prostředí) a potřebu hravější, přístupnější výuky, která respektuje individuální tempo žáka.

Učitelka S

Participantka se k alternativnímu vzdělávání dostala skrze osobní zkušenost se svou dcerou, která projevovala zájem o učení již od raného věku. Tento zájem ji přivedl k Montessori přístupu, který ji postupně natolik oslovil, že začala v Montessori škole působit. Aktuálně vyučuje ve smíšené třídě 4. a 5. ročníku s celkovým počtem 14 žáků. Ve třídě má žáky s různými vzdělávacími potřebami – například dívku, která komunikuje jak v českém, tak i v anglickém jazyce, a chlapce s poruchou pozornosti, jenž má přiděleného osobního asistenta.

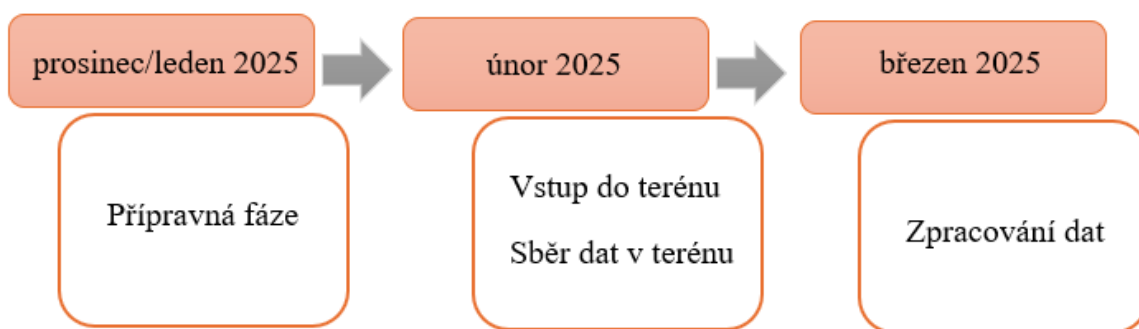
Za významný rozdíl mezi žáky považuje dopad pandemie covidu na školní připravenost. Montessori pedagogiku vnímá jako přirozenou a smysluplnou cestu, kterou sama hledala i jako matka. Rodiče podle ní volí alternativní školu buď z přesvědčení, z důvodu menšího kolektivu, nebo na základě doporučení.

4.5 Fáze realizace výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo v několika na sebe navazujících etapách. Úvodní fáze se zaměřovala na přípravu rozhovorových otázek a tvorbu informovaných souhlasů. Zároveň bylo nutné oslovit zúčastněné participanty a domluvit konkrétní termíny realizace. Poté

následoval samotný sběr dat, v jehož rámci byly uskutečněny polostrukturované rozhovory. Závěrečná fáze se soustředila na analýzu nasbíraného materiálu pomocí zvolené výzkumné metody.

Pro lepší orientaci je níže uvedeno schéma znázorňující jednotlivé fáze výzkumu.



Obrázek 2 Fáze výzkumu

(zdroj: vlastní)

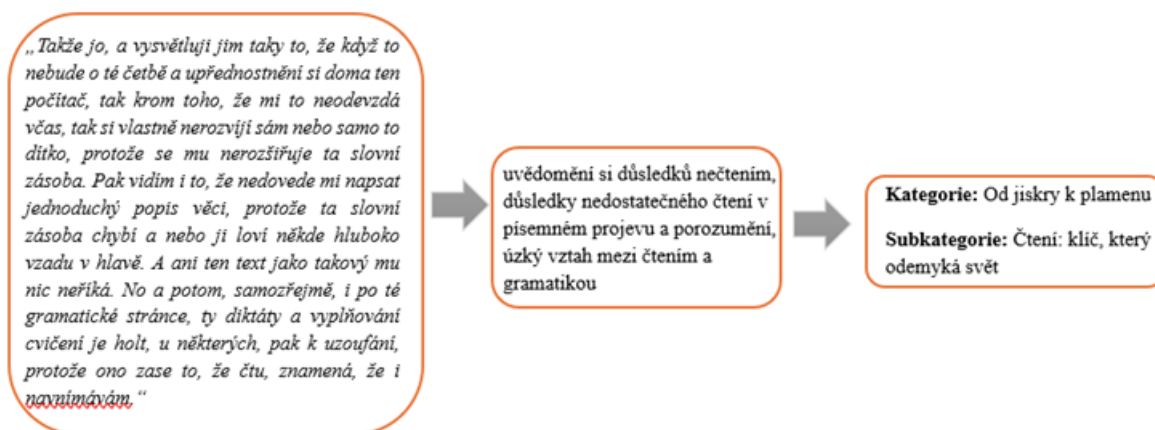
4.5.1 Přípravná fáze

Realizaci samotného výzkumného šetření předcházela důležitá přípravná fáze. Nejprve byl vytvořen návrh otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Poté následovalo oslovování jednotlivých participantů a jejich seznámení s obsahem plánovaného výzkumu. Vzájemná komunikace probíhala buď písemnou formou, nebo telefonicky, a vedla k dohodě o konkrétních termínech realizace rozhovorů.

V této etapě byla rovněž zajištěna etická stránka výzkumu prostřednictvím informovaných souhlasů pro učitele. Všichni zúčastnění byli předem informováni o zásadách anonymity, dobrovolnosti a důvěrnosti.

4.5.2 Realizace výzkumného šetření

Po vzájemné domluvě na konkrétních termínech proběhla samotná realizace výzkumu. Následoval tak individuální rozhovor s pedagogem konkrétní školy. Celkem bylo uskutečněno sedm polostrukturovaných rozhovorů, které byly zaznamenány pomocí diktafonu. Z pořízených nahrávek byly vytvořeny transkripty, které následně prošly analýzou formou otevřeného kódování. Proces této analytické fáze je zachycen v následujících schématech.



Obrázek 3 Ukázka analýzy dat

(zdroj: vlastní)

Ukázka znázorňuje postup práce s daty během otevřeného kódování. Jednotlivým výrazům či větám byly nejprve přiřazeny kódy, které byly následně tematicky uspořádány do širších kategorií. Z některých těchto kategorií dále vyplynuly subkategorie, jež tvoří základ pro následnou interpretační část práce.

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola se věnuje interpretaci dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se sedmi učiteli 1. stupně základních alternativních a inovativních škol. Data byla zpracována pomocí otevřeného kódování, na jehož základě byly vytvořeny čtyři tematické kategorie. Každá z nich je dále podrobně rozpracována a ilustrována výroky participantů.

Následující tabulka přehledně shrnuje vzniklé kategorie a jejich subkategorie.

Tabulka 2 Kategorie, subkategorie, kódy z interpretace rozhovorů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	UKÁZKA KÓDŮ
Cesty čtenářského porozumění: metody, sdílení a reflexe (Kategorie představuje postupný a individuální proces porozumění textu, který se rozvíjí prostřednictvím strategií a metod práce s textem, sdílení čtenářských zážitků a reflexe formou čtenářského deníku či karty.)	Upevnění čtenářského rituálu v běžné výuce (Subkategorie popisuje způsoby, jak se čtení stává pravidelnou a přirozenou součástí školního dne i volného času žáků, začleněnou napříč předměty i běžnými školními situacemi.)	<i>mezipředmětová integrace čtení, absence čtení nahlas, opatrné začleňování společného čtení nahlas, přirozená vnitřní motivace sáhnout po knize, pravidlo správného držení těla a artikulace jako rituál</i>
	Metodická navigace k porozumění textu (Subkategorie představuje cílené didaktické přístupy a metody, které žákům pomáhají lépe porozumět textu, orientovat se v jeho struktuře a osvojit si strategie pro samostatnou práci s obsahem.)	<i>čtenářská dílna = prostor pro individuální čtení, Alfa box = shrnutí informací na základě abecedních písmen, čt. kruh = nárůst motivace a nadšení pro čtení, práce s pamětí při čtení, Open loop test = podpora porozumění prostřednictvím vyhledávání informací</i>
	Sdílené čtení a jeho odrazy: od prezentace k sebereflexi (Subkategorie se zaměřuje na sdílení čtenářských zážitků, které vedou k vnitřnímu zpracování, sebereflexi a prohlubování vztahu ke čtení.)	<i>uzavřená forma prezentace = rozvoj slohových dovedností u starších žáků, podpora sebedovědomí = prezentace knih, hloubkové zamýšlení nad knihou = 4 PROČ</i>
	Hodnocení čtení mezi kritériem a povzbuzením (Subkategorie se věnuje způsobům hodnocení čtenářské práce, s důrazem na slovní zpětnou vazbu, která podporuje individuální rozvoj a motivaci žáků.)	<i>sendvičová metoda slovního hodnocení, důraz na individuální pohled na každého žáka, samovolné hledání chyby při porozumění textu, vytečkovávání = podpora samostatného učení a sebereflexe</i>
Cesty literárního růstu	Volba s duší čtenáře	<i>svobodný výběr = osobitější vztah, burza knih = výměna a</i>

(Kategorie vystihuje vývoj žáků od výběru literatury přes porozumění textu až po tvořivou práci s ním, přičemž kombinuje pedagogické vedení s podporou čtenářské samostatnosti.)	(Subkategorie se zaměřuje na proces výběru literatury, kde se prolíná svoboda žákovy volby s pedagogickou podporou a rámcem čtenářských výzev.)	<i>sdílení mezi žáky, volba žáků + nabídka učitele – rovnováha, zájem o populární literaturu, konzultace s učitelem - podpora při rozhodování, vhodnost literatury pro věkovou skupinu, individuální čtenářská výzva pro žáky se speciálními potřebami</i>
	Slova v pohybu (Subkategorie se věnuje práci s poezií a dramatizací, při níž žáci prožívají text prostřednictvím hlasu, pohybu a emocí, čímž se prohlubuje jejich vztah k literatuře.)	<i>žáci = autoři básní, kreativní výuky v rámci recitace, propojení čtení s hlubší analýzou a dramatizací</i>
Od jiskry k plamenu (Kategorie popisuje proces rozvíjení čtenářské motivace – od prvotního zájmu až po hlubší a dlouhodobý vztah ke čtení jako klíčové kompetenci.)	Zapalování čtenářské jiskry (Subkategorie se zaměřuje na prvotní motivaci ke čtení, kterou u žáků podporují jak učitelé, tak rodinné prostředí, čímž vzniká pozitivní vztah ke knihám.)	<i>vkládání osobních zkušeností s literaturou do výuky, motivace k četbě neprozrazením konce příběhu, individuální volba knihy jako klíč k motivaci, motivace skrze žákovy zájmy, důraz na vytváření citového spojení žáků s knihami, učitelské čtení = budování pozitivního vztahu ke knihám</i>
	Čtení: klíč, který odemyká svět (Subkategorie ukazuje čtení jako prostředek k rozvoji myšlení, představivosti a jazyka, díky němuž žáci lépe chápou svět kolem sebe.)	<i>metafora slepého člověka pro zdůraznění významu čtení, důsledky nedostatečného čtení v písemném projevu a porozumění, rozvoj kritického myšlení skrze čtení, knihy = zdroj dětské fantazie a představivosti</i>
Stavitelé mostů (Kategorie se zaměřuje na propojení podpory čtenářství ze strany rodičů, učitelů a spolupracujících institucí, které společně utvářejí prostředí příznivé pro rozvoj čtení.)	Rodičovská čtenářská kotva (Subkategorie vyjadřuje klíčovou roli rodičů jako stabilní podporu v rozvoji čtenářství, zejména u žáků, kteří potřebují motivaci a vedení při čtení.)	<i>důležitost podpory rodičů, čtení žáka se SVP = role rodiče, podpora rodiny a důslednost v domácí přípravě, rodičovská podpora a dohled v rámci čt. povinností</i>
	Paleta didaktických nástrojů (Subkategorie se věnuje rozmanitým pomůckám, materiálům a technologiím, které podporují čtenářství a udržují zájem žáků prostřednictvím pestrých forem práce.)	<i>práce s informační knížečkou, použití čtenářských pytlíků pro analýzu textu, Čteme s porozuměním každý den - rozvoj různorodých čt. strategií, dobrá čítanka je také klíč k úspěchu, barevné fólie jako podpora soustředění při čtení pro žáky s ADHD</i>
	Čtenářská spolupráce (Subkategorie se zaměřuje na spolupráci školy s vnějšími partnery, jako jsou knihovny nebo autoři, kteří motivují žáky a rozšiřují jejich čtenářské obzory.)	<i>knihovna jako nástroj objevování zájmů, literární přehled díky knihovně, třídní knihovna jako zdroj čtení, motivace prostřednictvím setkání s autory</i>

(zdroj: vlastní)

5.1 Cesty čtenářského porozumění: metody, sdílení a reflexe

První kategorie nese název „Cesty čtenářského porozumění: metody, sdílení a reflexe“. Cesty v sobě zahrnují myšlenku, že čtenářské porozumění není hotovou věcí, ale jedná se o proces – postupný, individuální a proměnlivý. Metody znázorňují určité postupy, jak pracovat s textem, sdílení lze chápat jako prezentaci knih s návazností na možnou diskusi, a reflexe zde představuje práci se čtenářským deníkem či čtenářskou kartou. Tato kategorie je rozdělena na čtyři subkategorie nesoucí názvy „Upevnění čtenářského rituálu v běžné výuce“, „Metodická navigace k porozumění textu“, „Sdílené čtení a jeho odrazy: od prezentace k sebereflexi“ a „Hodnocení čtení mezi kritériem a povzbuzením“.

Subkategorie „Upevnění čtenářského rituálu v běžné výuce“ zachycuje způsoby, jakými se čtení stává přirozenou a pravidelnou součástí školního dne. Nejde zde o výjimečnou nebo formálně vymezenou činnost, ale o každodenní součást výuky i volného času žáků, která je začleňována napříč předměty i situacemi – například po obědě v rámci učitelského čtení, o přestávkách v klidových zónách školy. Pedagogové cíleně podporují atmosféru, v níž je čtení vnímáno jako příjemná, bezpečná a vnitřně motivující aktivita. Naladění na čtení, volba prostoru i rytmus jsou vnímány jako klíčové prvky, které pomáhají žákům vnímat čtení nejen jako vzdělávací nástroj, ale i jako přirozenou součást jejich dne.

Čtení v alternativních školách, jak už bylo uvedeno v rámci popisu této subkategorie, je integrované napříč všemi předměty. I když v inovativních školách je samostatné čtení vymezeno jako jeden předmět (probíhá většinou jedenkrát až dvakrát týdně), přesto i zde participanté uvedli, že čtení je nedílnou součástí celého dne. Během vyučovacího procesu na obou typech těchto škol žáci neustále pracují s informacemi ve formě kartiček, pracovních listů, plakátů, atlasů. Případné informace si také dohledávají za pomoci moderních technologií (většinou svých notebooků či školních tabletů). Přesto, že jsou žáci v nepřetržitém kontaktu se čtením, tak si tuto činnost vědomě neuvědomují. Vnímají to jako obvykle obyčejnou činnost v rámci vyučovacího procesu. Potvrzujícím výrokem na tuto problematiku je J: „*Tak já se snažím hodně mezipředmětově zapojovat čtení, jak je to jenom možné.*“ Odpověď této participantky je zajímavá tím, že se právě jedná o učitelku z inovativní školy, která má vymezené dvě vyučovací hodiny pro samotné čtení, přesto o integrované čtení napříč předměty usiluje. Dalším výrokem je paní učitelka z alternativní školy, která dokazuje neuvědomované čtení v rámci vyučovacích hodin S: „*A vlastně jakoby já s nima dělám historii, bavíme se jako o té civilizaci, ale oni vlastně každý čtou ty informace na těch kartičkách. Takže vlastně jakoby zase čtou, jo, ale oni nemají pocit, že to je jako*

čtení. *Oni to berou jako tohle je historie, já to musím přečíst, protože to chci vědět, ale vlastně čtou nahlas a to je perfektní.*“ Překvapivými odpověďmi ohledně čtení ve výuce - ve smyslu kdy žáci střídavě čtou nahlas, učitel je pobízí ke správné intonaci, opravuje nesprávně přečtená slova, byly výroky Z: *„Říkám tím, že jsou to čtvrtíáci a pátáci, tak samozřejmě neříkám, že není co zdokonalovat, ale už na to čtení jako takové prostě není tolik prostoru, jak u těch menších, jo.“* a DM1: *„Nahlas nečteme.“* Participantka, která je autorkou prvního výroku v rozhovoru zmínila, že má ve třídě mnoho žáků s podpůrným opatřením čili velké množství z nich by se mělo hlasitému čtení vyhýbat z důvodu stresové situace z publika, traumatu či frustrace ze čtení. Na základě této odpovědi poté uvedla, že tito žáci by měli číst převážně doma s rodiči. Proto hlasité čtení ve výuce zařazuje s velikou opatrností a čtenáře si tak záměrně vybírá podle jejich čtenářské úrovně. Toto sdělení dokazuje další výrok Z: *„Takže říkám, někdy čteme hromadně třeba v rámci vlastivědy, ale velmi opatrně tak, abych v podstatě neprovokovala u těch dětí, které mají to omezení, nějakou jejich prostě frustraci z toho.“* S podobným názorem na hlasité čtení se vyjádřila participantka, která uvedla, že ve třídě žáci nahlas nečtou. Zmínila, že to nepreferuje z toho důvodu, že nechce, aby se žáci navzájem porovnávali a cítili se tak nekomfortně. Navíc obě tyto participantky uvedly, že žáci 4. a 5. ročníku číst umí. Proto druhá učitelka dává žákům možnost číst si nahlas ve skupinách, ale nikoliv před celou třídou. S tímto tvrzením se často participanti shodovali, že skupinové čtení se osvědčilo. Například i u žáků, kteří nepatří do skupiny aktivních čtenářů, se tato forma čtení ukázala přínosem – čtení probíhá například ve dvojici mezi žáky nebo učitel s žákem a po větě či po určitém úseku se ve čtení střídají. Žáci jsou tak více motivovaní a přečtou toho daleko více, než kdyby četli samostatně.

Jelikož čtení v alternativních a inovativních školách neprobíhá klasickým způsobem jak na tradičních základních školách a výuka zde probíhá hravější a svobodnější formou, zvláštností na těchto typech škol je i čtení o volných chvílích během vyučovacího procesu či o přestávkách. Může hrát roli také fakt, že učitelé samotnému čtení nevěnují až tolik pozornosti, spíše ho tedy integrují. Proto žáci, na základě vnitřní motivace a vlastní touhy, využívají možné chvíle ke čtení, které si sami zvolí, když pocítují únavu během vyučování. Žáci si buď knihy donášejí z domova či si vybírají z možností školní knihovny. V případě, kdy žák má svoji zadanou práci hotovou a chce si odpočinout, jde si s knihou sednout do relaxačního koutku, kde si až 30 minut může číst. Participant pracující na této alternativní škole dále uvedl, že musí tyto žáky spíše až nutit do toho, aby přestali číst a šli se dále věnovat další zadané práci v rámci vyučování. Odpovídajícími výroky jsou DMU: *„...to se*

děje úplně neustále, že prostě téměř každý, kromě těch, kteří třeba mají se čtením nějaký problém, co se týče třeba po těch nějakých vzdělávacích potřeb speciálních, tak téměř každý si za ten den prostě vezme do ruky nějakou knížku, encyklopedii, literaturu jako dobrovolně.“ navazující od stejného participanta *„Ne, že bych mu řekl – A, co kdyby sis teďka něco přečetl? Ne, prostě jdou si třeba někam na 10-15 minut sednout a čtou si.“*

Jestliže už se ale ve třídě během vyučovacího procesu nějakým způsobem čte (většinou převládá rolové hlasité čtení = každý žák čte nahlas určitou pasáž či probíhá individuální tiché čtení), je důležité se na danou činnost připravit nebo využívat takové aktivity, aby žáci vnímali čtení jako radost či relaxaci. Aby žáci měli pozitivní vztah ke čtení, je proto vhodné, aby pedagog žáky ke čtení zaujal. Může se jednat například o jazykovou hru, kdy žáci v textu hledají klíčová slova či dávají slova dle významu do souvislostí. Další možností je tzv. hádankové čtení v rámci například přírodovědy, které participantka S popsala následovně: *„V biologii zas třeba na jaře, to je asi takovej nejoblíbenější, jarní květiny, tak tam třeba zas máme takové jakoby hádanky, jako hádej, kdo jsem a teďka vlastně ta kytička je tam popsaná a přidává se jakoby postupně víc a víc informací, až oni na konci teda uhádnout, co to je.“* Dalším způsobem je zaujetí na základě diskuse o autorovi, na kterého následně navazuje čtení jeho úryvků a práce s textem. Nejen vnější motivace zahrnující hru je pro čtení důležitá, ale převážně by mělo být klíčové si pohodlně sednout, soustředit se na správné dýchání, nacvičit si správnou artikulaci a poukázat na pravidla směřované ke čtení – číst pomalu, nespěchat, v klidu apod. Na toto milé zjištění, v rámci příprav na čtení, poukazují výroky K: *„...ale ti starší ví, že když se čte nahlas, tak si u toho musí pohodlně sednout, aby se jim dobře dýchalo, že musí dobře artikulovat, to už máme nacvičené u zrcadla, doma, všude.“* a *„když čtou, jak když jede pendolino, tak my z toho nic nemáme, takže si to zkoušíme, schválně si to ukazujeme.“*

Druhá subkategorie **„Metodická navigace k porozumění textu“** se zaměřuje na systematické didaktické přístupy, které napomáhají žákům hlouběji porozumět čtenému textu a orientovat se v jeho struktuře i významových vrstvách. Metody slouží jako podpůrné nástroje, které vedou žáka krok za krokem procesem čtení – od předčtenářské motivace přes aktivní práci během čtení, až po fázi reflexe. Pedagog zde plní roli průvodce, který žákům nabízí nejen konkrétní strategie, ale zároveň je učí, jak s textem samostatně pracovat, jak ho analyzovat, kategorizovat, interpretovat a hodnotit. Pojem navigace v názvu symbolizuje právě tuto podpůrnou roli metody – pomáhá žákovi „nalézt směr“ v textu, zatímco metodická

část odkazuje na to, že jde o cílené a promyšlené zapojení těchto postupů do výuky, které má za úkol rozvíjet čtenářské dovednosti žáků.

V rámci čtenářských strategií se v alternativních a inovativních školách nejvíce využívá předvídání (odhad, o čem text bude či jak by mohl pokračovat), kladení otázek, vyhledávání klíčových slov či informací, tvoření souvislostí, shrnování (vlastními slovy shrnout, o čem text je) a zhodnocení. Hojně využívanou strategií je také seřazení nastřiženého textu či obrázků podle posloupnosti. Příkladnými výroky k této strategii jsou DMI: „...dám jim k tomu nějaký úkol, třeba bud', aby si to dočetli, že jim to nakopíruju, nebo aby zkusili vymyslet, jak to dopadne, nebo aby to ilustrovali.“ a B: „Nebo dostanou třeba rozstříhaný text a mají ho seřadit, nebo mají obrázky a mají přiřadit k textu posloupnost dějovou.“ V rámci rozvoje čtenářských strategií participanti také využívají učebnici Čteme s porozuměním každý den od nakladatelství Šafrán, která je detailně popsána ve čtvrté kategorii ve spojitosti využívaných pomůcek a materiálů spojených se čtením.

Čtenářské strategie představují mentální postupy, které jsou ve výuce rozvíjeny prostřednictvím konkrétních metod, které poskytují praktický rámec pro aktivní práci s textem a napomáhají žákům strategie osvojit a aplikovat. Nejvíce využívanými metodami zmíněnými během rozhovorů byly: Pětílístek – v teoretické části je uvedena podstata této metody, kdy si žáci shrnují důležité informace o daném učivu, díky kterým si odhalí souvislosti mezi pojmy. Jedná se o pětiřádkovou aktivitu, která obsahuje slova vystihující nějaké téma. Další známou metodou, opět obsaženou v teoretické části, je I.N.S.E.R.T, pro kterou je charakteristická práce s textem s využitím symbolů. Díky nim si žáci ověřují známé, nepravdivé, zajímavé informace či ty, kterým neporozuměli. Dále zastupující metodou je tzv. Alfa box – žáci na základě abecedních písmen shrnují informace formou klíčových slov, která jsou pro téma textu podstatná. Konkrétní popis této metody vystihuje výrok J: „Alfa box jsme zpracovávali zase na článek Čas, kdy děti si přečetly článek a bavili jsme se o čase a v tom Alfa boxu to spočívá v té metodě tak, že mají shrnout veškeré svoje vědomosti k tomu času za pomoci písmenek v abecedě. Takže třeba pod „a“ dal, napadlo ho k tomu času, archeologie. Nebo „béčko“, v tom textu bylo něco o Big Benu, napsal Big Ben.“ Obdobným způsobem žáci mohou dopisovat klíčová slova k daným písmenům, slova tvořící téma – př. SILVESTR představuje téma a ke každému jeho písmenu tak žáci píší klíčová slova související s tématem „Silvestr“. Další užívanou metodou je Vennův diagram, který slouží ke srovnání stejných či odlišných informací. Poslední metodou, kterou participanti

zmínili, je tzv. Rybí kost. Žáci pomocí této metody tvoří otázky směřující k textu a jeho tématu, díky čemuž tuto metodu označují participanté za nejtěžší.

Čtenářská dílna představuje komplexní výukovou metodu, která – na rozdíl od jednotlivých technik, jako je například pětílístek, I.N.S.E.R.T či Vennův diagram – vytváří strukturovaný prostor pro samostatné čtení, sdílení a zároveň cílený a dlouhodobý rozvoj čtenářských strategií. Součástí této metody může být i čtenářský kruh, v jehož rámci žáci sdílejí své čtenářské zážitky, diskutují o knihách a navzájem reflektují své porozumění textu.

V rámci realizace čtenářské dílny bylo překvapivým zjištěním z jedné alternativní školy, že probíhají pouze jednou maximálně dvakrát za měsíc a nejsou zcela organizované – ovlivňované aktuální třídní atmosférou (probíhá do doby, dokud jsou žáci čtením zaujetí). Následně diskutují o přečteném textu za pomoci interpretačních otázek. Další participantka však uvedla častější rozmezí realizace dílen čtení – jednou za čtrnáct dnů. Průběh čtenářské dílny pedagožka popsala následovně Z: *„mají prostor pro to si vzít buď svoji knížku nebo v knihovně, nebo jim já připravím teda něco na čtení a třeba i s tím pracovním listem, kde ověřím to čtení s porozuměním.“*

Jedna participantka uvedla využívání čtenářských kruhů probíhající jednou týdně způsobem, kdy pouze žáci sdělují informace týkající se čtení – co právě čtou za knihu, v jaké části knihy se nacházejí, jak děj pokročil, jak se jim kniha líbí apod. Čtenářský kruh zavedla učitelka z důvodu, aby podpořila u žáků celkový zájem ke čtení. Při první zkušenosti zjistila, že se žáci čtení vůbec nevěnují, proto tohoto rozhodnutí nelituje a vidí v něm obrovský přínos. Nadšení ze čtenářského kruhu přímo vyplývá z následujících výroků, kdy projevíli spokojenost i rodiče - S: *„A fakt začali číst a bylo to perfektní jako úplně. Opravdu jsem z toho měla radost, jak chodili na ten kruh jako nadšení a dokonce - jako dneska nebude čtenářský kruh? Ale já jsem vám chtěla říct, jak to pokračuje dál! A v tu chvíli teda jako moje srdce plesalo...(smích).“* a *„Jo, jo. I jako rodiče si to pochvalovali, že opravdu jako začali číst...“*

Využívání čtenářských strategií a metod k podpoře čtenářské gramotnosti souvisí s prací s textem. Na základě výše popsaných informací lze vyvodit, že žáci s textem v alternativních a inovativních školách pracují neustále – čtou a vyhledávají informace z různých možných zdrojů (knihy, atlasy, slovníky, encyklopedie, internetové články,...), vyvozují, diskutují nad textem, za pomoci kritického myšlení usuzují. Na základě kognitivních (poznávacích) funkcí nejen jedinec vnímá svět, reaguje na podněty, jedná, řeší

problémy – konkrétně tedy kognitivní funkce vymezují pozornost, myšlení, řečové funkce, schopnost pochopení informací. DMU: „*A teďka se budeme soustředit na to, že se pokusíme co nejvíce zapamatovat z toho textu. A pak jsou ty otázky akorát tu paměť, já nevím co, jestli si zapamatovali, co se tehdy a tehdy stalo, co měl ten hrdina na sobě nebo něco takového.*“ Z uvedeného výroku vyplývá, že si žáci procvičují i paměť ve spojitosti práce s textem, kdy si mají zapamatovat určité informace. Pedagogové v těchto školách učebnice nevyužívají, proto žáci pracují s různými typy textů a materiálů. Učitelé často propojují informace do souvislostí, proto nejčastěji vybírají texty na aktuální témata v rámci svátků (př. masopust, Velikonoce) či učební látky (např. při probírání pravěku učitel přinese úryvky od Eduarda Štorchy).

Přestože metody a strategie významně podporují aktivní práci s textem, klíčovým cílem čtenářského procesu zůstává porozumění. Právě schopnost porozumět obsahu, smyslu i hlubším významovým rovinám textu je základem efektivního čtení. Z rozhovorů se ukázalo, že i slabší technická stránka čtení, jako je nejistota v hlasitém projevu či nižší plynulost, nemusí nutně odrážet úroveň porozumění textu. U některých žáků se i přes čtecí obtíže projevuje velmi dobrá schopnost porozumět obsahu a smyslu čteného. Participantů častokrát uvedli, že žáci mají s porozuměním napříč předměty velké problémy – nedokáží porozumět slovním úlohám v matematice, zadáním, textu. Proto se učitelé snaží tuto schopnost rozvíjet, jelikož si uvědomují, že na porozumění všechno staví (nejen práce s textem, ale i testování v rámci přijímacích zkoušek).

Nejčastějšími formami, jak tedy pedagogové zjišťují porozumění daného textu, jsou interpretační otázky – učitelé zpracované či za pomoci například čtenářských sáček či kostek (detailně se na tyto pomůcky odkazuje čtvrtá kategorie). Tyto otázky jsou zahrnuty buď v průběhu samotného čtení či poté při práci s textem – před čtením, během čtení a po čtení. Další formou, jak zjistit úroveň porozumění textu, je tzv. Open loop test, který následně participantka popisuje Z: „...*takzvaný Open loop test. To znamená, že já jim dám otázky a oni mají možnost vyhledávat ve svých poznámkách, v pracovním sešitě, v učebnici, v podstatě na pomůckách, můžou využít jakýkoliv zdroj pro to, aby dokázali na ty otázky odpovědět. Že to nemusí mít vyloženě jakoby v hlavě.*“ Participantka dále rozvedla svoji odpověď tvrzením, že i přes vybraný konkrétní text a vyznačené informace bijící do očí v postupné posloupnosti (tučné písmo, text v rámečku) žáci nedovedli správně odpovědět na položené otázky. Čímž se ukazuje, že porozumění je nedílnou součástí při práci s textem a jeho následným využitím a mělo by se podporovat neustále, aby se předešlo problémům.

Subkategorie „**Sdílené čtení a jeho odrazy: od prezentace k sebereflexi**“ zachycuje proces, při kterém čtení přestává být pouze individuální zkušeností a stává se společensky sdíleným prostorem. Slovo *odraz* v názvu symbolizuje to, co čtení zanechá uvnitř čtenáře – myšlenky, emoce, vnitřní posuny či nové úhly pohledu. Tyto odrazy jsou pak viditelné ve sdílení, diskusích, denících nebo dalších formách zpětné vazby. Žáci tak prostřednictvím prezentace knih nejen sdílejí své dojmy, ale zároveň reflektují vlastní čtenářské prožívání. Důraz je zde kladen na přechod od vnějšího sdílení k vnitřnímu uchopení přečteného – ať už prostřednictvím mluveného projevu, psané sebereflexe v podobě čtenářských deníků nebo karet. Sdílené čtení tak slouží nejen jako nástroj motivace a rozvoje komunikace, ale i jako most k hlubšímu pochopení, vztahu ke knize a posílení čtenářské identity.

Z rozhovorů vzešly převážně odpovědi, že v rámci čtení knih, které si žáci zpracovávají ve formě čtenářských deníků či karet, je následně prezentují před svými spolužáky. Nejen že žáci zmiňují základní informace týkající se knihy (název, autor, hlavní postavy, děj, hodnocení), ale svoji prezentaci zakončí vybraným úryvkem, který nahlas přečtou. Jak je již zmíněno ve třetí kategorii v rámci motivace – na jedné vybrané alternativní škole jsou žáci zvyklí nedovykládat příběh knihy do konce, ale žáci, které kniha nadchla, si ji tím pádem musí přečíst sami, aby se dozvěděli, jak příběh dopadl. V rámci prezentace knihy jedna participantka uvedla, že klade důraz na vytváření zážitků – doptává se tak žáků, co bylo podle nich na knize báječného, jak vnímají ilustrace, kterou pasáží například uspali maminku, jestli při čtení pociťovali strach, smutek, zda i plakali. Prezentace tak obvykle vybízí k diskusi nejen tedy ze strany pedagoga, ale i ze strany žáků – vyptávají se prezentujícího, pro koho kniha byla psaná, co se jim na knize líbilo, jak příběh dopadl apod. V rámci výpovědí jedna participantka uvedla, že žáci 5. ročníků si vzájemně knihy neprezentují – podstatou je pro ni slohová tvorba v rámci čtenářských deníků či karet. U žáků 4. ročníků prezentaci vyžaduje z důvodu rozvoje komunikačních kompetencí. Tato tvrzení se odkazují na výroky J: „*U těch pátáků to nechávám spíš a u těch šestáků, že je to uzavřené v tom čtenářském deníku, tam zas rozvíjíme v rámci té slohové tvorby a ty komunikační jiné úkoly, ale u těch čtvrtáků ano, tam si tu knihu musí odprezentovat, protože tím oni ti malošci ještě odbourávají takový ten vnitřní stres a ostych, že něco musím někde vůbec někomu říct, takže tam u těch čtvrtáků ano.*“

Jak již bylo diskutováno výše, prostřednictvím čtenářských deníků či karet žáci reflektují své poznatky a prožitky z přečtené knihy. Na základě výpovědí z rozhovorů

se ukázala strukturální různorodost zpracování čtenářských deníků – větší důraz na vizualizaci čtenářského zážitku, dominantnější zpracování v popisu děje, větší důraz na hlavní postavy a jejich vlastnosti apod. Zajímavým zjištěním se ukázala práce s citacemi, která není u žáků na prvním stupni obvyklá. Odkazujícím výrokem je DM1: „*Učili jsme se psát citace a u toho je většinou docela zábava, jo, protože mají napsat citaci a komentář - co si o tom myslí, nebo proč si to vybrali, co je zaujalo, potom, o čem ta kniha je.*“ Inspirujícími požadavky v rámci čtenářského deníku z jedné inovativní školy se ukázaly – důraz na vizualizaci a ilustraci knihy vycházející ze žakovy představy či fantazie, ne z přebalu knihy. Učitelka v tomto případě dbá na žakovo vnímání, jeho prožitky evokující z knihy. Proto zároveň se čtenářským deníkem je žák povinen donést knihu fyzicky, aby pedagog zjistil, zda vzájemné ilustrace nejsou identické. Co se týče popisu knihy, žáci mají stanoveno, že musí dodržet minimálně deset vět (věta u učitelky představuje pět a více slov). S přibývajícím věkem žáků se ukázal viditelný posun v oblasti popisu knihy, kdy se text stává více plynulejším, odráží logickou posloupnost v rámci struktury, je vyjádřeno hlavní jádro příběhu v rámci i deseti vět. V souvislosti se žáky, kteří zcela nemají tak pozitivní vztah ke čtení, učitelka nemá vysoké požadavky – je si vědoma, že text nebude žádnými směry vynikat, ale i tak je vděčná za žákův výkon – nechce mu čtení znepříjemnit. Ve struktuře zmíněného čtenářského deníku se také žáci nad knihou zamýšlí hlouběji nad tzv. 4 PROČ, které participantka popisuje v následujícím výroku J: „...*potom tam mají ještě otázky takzvané 4 proč: proč knihu čtu - co od ní očekávají, prožitek - co s knihou prožívám, jaké emoce ve mně kniha vyvolává, jak kniha souvisí s mým životem, pro mě přínos - co mi kniha přináší, co si z knih chci zapamatovat a co z ní považují za důležité a proměna - jak mě kniha inspiruje a nebo jak mě kniha proměňuje.*“ Pro srozumitelnější shrnutí se jedná o – proč (proč knihu čtu, co od ní očekávám), prožitek (co s knihou prožívám, jaké emoce ve mně kniha vyvolává, jak kniha souvisí s mým životem), pro mě přínos (co mi kniha přináší, co si z knihy chci zapamatovat a co z ní považuji za důležité), proměna (jak mě kniha inspiruje, proměňuje). Žáci mohou přečtené knihy zpracovávat dalším obdobným způsobem, čímž jsou čtenářské karty. V rámci těchto karet žáci také sepisují základní informace o knize, mimo jiné i hodnocení, jak se jim kniha líbila a z jakého důvodu udávají takové hodnocení.

Poslední subkategorie „**Hodnocení čtení mezi kritériem a povzbuzením**“ zachycuje různé způsoby, jak učitelé přistupují k hodnocení týkající se čtenářské práce. Vedle konkrétních nástrojů, jako jsou kritéria či hodnotící škály, zde hraje zásadní roli také formativní zpětná vazba zaměřená na úsilí a individuální posun. Alternativní a inovativní

školy, jak vyplývá i z teoretické části, preferují především slovní hodnocení. V této části budou představeny konkrétní inspirativní podoby, jak je slovní hodnocení využíváno v praxi a jak podporuje čtenářský rozvoj žáků.

Zaměříme-li se na hodnocení v rámci čtení, ať už probíhá napříč předměty či vymezeně, participanti uvedli, že při čtení dbají na plynulost, intonaci, tempo, spojování slov s předložkami, manipulaci s interpunkčními znaménky apod. Své postřehy si tak vypisují do svých poznámek v rámci systému vedeného pro každého žáka. Ovšem také přímo při čtení upozorňují žáky na opakující se chyby. Nejčastější formu hodnocení učitelé využívají tzv. metodu sendviče, která spočívá v dosazení kritické (negativní) informace mezi dvě pozitivní, čímž se vytváří pomyslný sendvič. Žáci jsou tak pochváleni za to, co ovládají, ovšem mají důrazně sdělené nedostatky, ve kterých je zapotřebí se zlepšit. Učitel tak povzbuzuje žáka k dalšímu řešení, jak zlepšení dosáhnout. Dokazujícím výrokiem je DMU: *„Většinou se jako držíme takové té sendvičové metody, kdy prostě přijde nějaká pozitivní zpětná vazba, pak když to tak řeknu, negativní, v uvozovkách, doporučující zpětná vazba a pak zase pozitivní.“* Učitelé tak individuálně vnímají každého žáka, přičemž si uvědomují – omezení z pedagogicko-psychologické poradny, snahu, úroveň čtenářských dovedností, postupující žakovy pokroky promítající ve všech složkách čtení (proces čtení, porozumění, čtenářské deníky/karty). Jakmile žáci obdrží formativní hodnocení (vyzdvížen žákův proces, nikoliv jen konečný výsledek), učitelé následně vysvětlují žákům případnou důležitost se vzájemně neporovnávat. Participantka proto uvádí J: *„Ale samozřejmě neznámá to, že pokud je někde na začátku té škály, že je to špatně, to ne, je to hodně takové individuálně hodnocené, kdy je to zaměřené na toho jednotlivého žáčka a každý je na své úrovni“* a *„snažíme se to i těm dětem vysvětlovat tak, aby se nesrovnávaly, protože to, kde je jeden neznámá, že tam musí být druhý.“*

Participanti se shodují, že hodnocení má sloužit jako motivace pro zlepšení obsahující potřebné doporučení a nabídnutí pomoci. Nemá příliš poukazovat na žakovy nedostatky. Někteří participanti uvedli, že využívají (během školního roku i v rámci vysvědčení) slovní hodnocení s prvky klasifikace nařízené v rámci školního vzdělávacího programu a školního řádu – př. hodnotím tvé dovednosti a vědomosti z českého jazyka jako výborné. Jiná participantka z inovativní školy popsala přechod na nyní velmi moderní vysvědčení jinak – mimo jiné, že obsahuje slovní hodnocení, součástí je také kritériální hodnocení, které vymezuje určité cíle, kterých by měli žáci dosáhnout. Obsah tvoří i konkrétní škála, která vytyčuje, jak se průběžná cesta k cíli žáku daří plnit.

Posledním zjištěním, velmi inspirujícím, je hodnocení porozumění v rámci práce s textem. Ukázalo se, že nejdůležitější roli zde hrají žáci – důraz je kladen na samovolné hledání chyb. Při práci s interpretačními otázkami se ukázalo, že podstatou není přímo označit chybu, ale pouze na ni poukázat. Potvrzujícími výroky jsou DM1: „...u toho čtení jim, já jim já většinou po nich chci, aby, když mají chybu, aby to udělali znovu, takže jim to třeba podrhnu tu otázku a napíšu O jako opravit.“ a S: „máme takový systém jakoby vytečkovávání, že většinou neupozorňují úplně konkrétně, ale jako najdi si chybu sám v tomhle řádku.“ Druhý výrok odkazuje i na chyby v rámci gramatiky či pravopisu, případně učitelka ještě dopisuje slovní komentář.

5.2 Cesty literárního růstu

Druhou kategorií v rámci interpretace jsou „Cesty literárního růstu“. Tato kategorie odráží proces, při němž se žáci proměňují z pasivních příjemců textu na aktivní a samostatné čtenáře. Pojem cesta zde představuje reálný vývoj, při kterém si jedinec nejdříve vybírá vhodnou literaturu, následně poté se snaží danému textu porozumět a konečnou fází tohoto vývoje je tvořivá práce s textem. Kategorie zahrnuje roli pedagoga jako průvodce v rámci výběru literatury, ale současně je zde vymezen prostor pro žákovu autonomii a osobní preference. Tato kategorie v sobě zahrnuje dvě subkategorie s názvy „Volba s duší čtenáře“, „Slova v pohybu“.

Subkategorie „**Volba s duší čtenáře**“ zachycuje proces výběru knih a čtenářských materiálů na základě vnitřních zájmů i učitelovy podpory. Duše čtenáře symbolizuje specifické preference žáků, jejich schopnost hledat vhodnou tvorbu. Pojem volba je zde uchopen jak už volnost bez hranic, tak i jako pedagogicky doprovázená cesta. Z jednotlivých kódů by se dalo říci, že alternativní a inovativní školy nerozeznávají rozdíl mezi povinnou literaturou a mimoškolní, kdy participant uvedli, že žáci mají možnost libovolného výběru literárních děl, přičemž od pedagoga zavedená je pouze čtenářská výzva představující požadavky, které žáci musí dodržet a splnit za určitý čas. Z toho lze vyvodit tvrzení, že mimoškolní kniha se stává knihou povinnou, aby žáci splnili určité výzvy. Následující výrok potvrzuje sdělení DMU: „*Tak, jakoby jenom, abych to uvedl na pravou míru, my vlastně to máme takhle spojené, že vlastně mimoškolní kniha je zároveň ta, v uvozovkách, povinná kniha.*“

Vlastní výběr literatury je pro žáka klíčový z důvodu větší možné úspěšnosti vedoucí k pozitivnímu vztahu ke čtení a k celkovému pojetí čtenářství. Díky svobodné možnosti

si zvolit knihu podle vlastního uvážení, se u žáka může zrodit silnější pouto ke čtení – jedinec bude více knihu vnímat, bude k ní přistupovat zcela jiným způsobem, než kdyby mu knihu někdo zvolil. Toto tvrzení se opírá o výpověď participantky S: „*Zase se mi líbilo to, že když si to člověk vybere sám, tak k tomu má úplně jako jiný vztah.*“ Volnost při výběru knihy se u participantů vyznačuje nejen ve výběru libovolného žánru, kdy žáci mohou číst encyklopedie, recepty, články, údaje z Guinnessovy knihy rekordů a dokonce i komiksy, tak nemají ani určenou tvorbu od konkrétních autorů, knihy vhodné věkové skupině apod. Pravdou je, že někteří participanté, i když komiksy nezakazují, stanovují podmínku, že komiksy mohou být jen dva a to většinou delšího rozsahu. Výrok odkazující se na komiksy uvádí participantka DM1: „*Děti si můžou vybrat, jakou knihu chtějí, ale můžou to být, můžou to být maximálně 2 komiksy, aby to bylo spravedlivé, jinak je to na nich.*“ Pro pedagogy je zkrátka nejdůležitější to, že žák čte, chce číst, sám má touhu sáhnout po knize, proto ve většině případů v těchto základních školách nepřináší pedagogové seznam doporučené literatury. Jelikož při možnosti svobodného výběru literatury se navíc pedagogům naskýtá možnost zohledňovat žákovy schopnosti a dovednosti či jeho individuální zájmy.

Zajímavým tvrzením je ale výpověď jedné participantky, která k možnostem výběru literatury přistupuje zcela jiným způsobem, a to doporučeným seznamem v podobě burzy knih. Učitelka žákům 5. ročníku vytvořila seznam literatury (14 knih, žáků je 11), ze kterého si vždy žák každý měsíc zvolí nějakou knihu různorodého žánru (poezie, komiksy, odbornější i jednoduchá díla). Jakmile nastane okamžik, kdy si žáci musí zvolit jinou knihu ze seznamu, tak proměna probíhá způsobem, kdy žáci jsou zodpovědní za to, že někomu svoji knihu nabídnou a seženou si další knihu na následující měsíc. Učitelka vložila do seznamu tři knihy navíc, aby se rozšířil zdroj možností a každý byl tak spokojený dle vlastního vkusu. Z tvrzení vyplývá, že nemůže nastat situace, aby někdo nečetl. Přečtené knihy poté zpracovávají do čtenářských deníků, které byly zmíněny v rámci první kategorie (jedná se o čtenářské deníky se specifickými tzv. *čtyřmi proč*). Popis burzy dokládá výrok J: „*Tak mají na výběr, ode mě dostali těch 14 knih a oni zodpovědně si musí za ten měsíc tu knihu přečíst, jednu z toho výběru, a dál ji nabídnout ostatním. Taková jako kdyby burza.*“

Ze všech tvrzení tedy vyplývá, že buď si žáci mohou vybírat knihy dle vlastního výběru se zadanými požadavky od učitele (kolik stran mají celkem přečíst v rámci hodnocení či popřípadě mají omezený počet komiksů), jsou ale tací, kteří předkládají svůj seznam literatury (burza knih) či nechávají žáka, aby si zvolil literaturu dle vlastních kritérií, ale také

poskytují seznam doporučené literatury (platí i u poezie). Z rozhovorů vyplynula i další možnost, jakým způsobem si žáci volí literaturu, a to vzájemnou prezentací knih, kdy se společně motivují k tomu si vybrat právě zmíněnou knihu, která žáky určitým způsobem zaujala. Pedagog to ovšem nepovažuje za riskantní v tom smyslu, že se knihy budou neustále opakovat a jejich následné zpracování poté bude totožné. Poslední dvě skupiny týkající se způsobu volby knihy se opírají o výroky S: „...*na jaře jsem jim nechala, ať si vyberou a plus jsem dala jakoby nějakou nabídku.*“ a K: „*U mě ve třídě nemají žádnou povinnou. U mě mají čistě svoji knihu, kterou mají rádi a my tím, že tady máme ty besedy, že mají ty, oni už mezi sebou si ty knihy takhle vybírají.*“

Zajímavým zjištěním je také preference literárních žánrů v souvislosti výběru literatury. Žáci převážně upřednostňují fantasy či populární literaturu, v rámci které žáci volí např. Harryho Pottera, Deník malého poseroutky či knihy od paní spisovatelky Březinové, která mimo jiné navštívila základní školu v rámci besedy s autory, o kterých bude více detailně psáno ve čtvrté kategorii. I když Deník malého poseroutky patří už ke starším zdrojům, ale zároveň neustále se vyvíjecím, zajímavé je, že si stále získává své čtenáře i v dnešní době. Participantka tak stále hovoří o bestselleru, který je mezi žáky oblíbený – B: „...*ale spíš jakoby oni hodně Deník poseroutky se jim líbí, to se hodně teď, to je taková opravdu bych řekla bestseller v těch knížkách, které, ale to už mají většinou pak od paní Březinové.*“ Z rozhovorů vyplývají tvrzení, že pedagogové umožňují žákům individuální výběr literatury, přesto, jak již bylo zmíněno, jsou tací, kteří předkládají svůj seznam doporučené literatury či motivují žáky ke čtení na základě osobně přečtených knih. Jelikož se jedná o učitele 4. až 5. ročníků a v jejich seznamu se jen zřídka objevuje klasická literatura, přesto z odpovědí vyplynul fakt, že s klasickou literaturou více žáky seznamují spíše až ve vyšších ročnících, konkrétně od 6. třídy. Žáci zpočátku k této tvorbě přistupují spíše negativně až odmítavě, ale po přečtení některých z děl (příkladem je autor Jack London, Daniel Defoe či Jules Verne) jsou překvapení, jak je tato literatura čtivá. Dalo by se říci, že pedagogové záměrně předhazují knihy tohoto typu, jelikož by dnešní žáci měli mít pomyšlení i o klasické literatuře a zkusit si ji přečíst. Participantka svůj přístup ke klasické literatuře popisuje následovně J: „*Tak ano, museli si vyzkoušet přečíst dítko teďka momentálně i tuto literaturu a byli někteří byli mile překvapeni, že to zas až taková hrůza není a nebo Jules Verne a byli překvapení, že je to docela čtivé.*“ a „...*ale u těch starších dětí, u těch šestáků, kromě té fantasy literatury, se tam začínají objevovat díla třeba od Karla Maye.*“ V souvislosti s Karlem Mayem dále uvedla, že byla mile překvapená touto volbou,

hlavně u dívek 6. ročníku čerpající z rodinné knihovny, které se evidentně zajímají o westernové prostředí a zcela ještě netíhnou k dívčím románům.

Zvláštním zjištěním také byl postoj ke klasické literatuře od další participantky zastávající názor, že raději poskytne žákům možnost vlastního výběru knih, než aby jim zadala známou knihu od Boženy Němcové – Babičku. Může se z výroku zdát, že klasickou literaturu nepodporuje, protože žáci tíhnou k atraktivnější tvorbě Z: *„protože pro ně jsou dneska atraktivní úplně jiné knížky, než byly za nás. A když po nich budu chtít, aby četli, já nevím, Babičku do Boženy Němcové, tak je to něco, čemu prostě oni už nerozumí a nebude je to bavit, jo.“*

Další problematikou, která vychází z volné preference knih je, zda učitel zaujímá roli tzv. „poradce“, který konkrétní knihy schvaluje či nikoliv. Čtyři ze sedmi participantů se vyjádřili k tématu, jak postupují při výběru literatury. I když žákům není přímo řečeno, že si zvolenou knihu mají přijít zkontrolovat, přesto si intuitivně přicházejí o radu či schválení. Pedagogové tak žákům poskytovali zpětnou vazbu, která byla v mnohých případech pozitivní, jelikož žákům při výběru, nejen literatury ale i poezie, dopomáhali rodiče. Příkladným je následující výrok S: *„...někteří přišli, vždycky to přišli se mnou zkontrolovat, jestli jakoby tohle můžou a většinou to bylo jakoby fajn.“* Přímo tato participantka se při kontrole ohlížela na různé seznamy doporučené literatury a na základě toho zminila, že se obvykle knihy shodovaly s těmi, které si zvolili sami žáci. Pedagogové v roli „poradce“ přihlíželi na jistá kritéria, kterými například byla shoda knihy s určitou věkovou skupinou, individuální schopnosti žáků, stupně čtenářské úrovně, preference žakových zájmů apod. Často participanti zmiňovali, že mnohdy schválí knihy ne příliš odpovídající věku žáků, protože čtenářská úroveň „čtenářů“ se nepohybuje na vysoké příčce. Hlavně takového žáka ve čtení podporují a jsou vděční, že vůbec takový čtenář, byť je nečtenář, má chuť číst. Tato informace vyplývá z výroku K: *„...že jí to dělalo dobře ta velká písmena, a ty kapitoly, že jich bylo tolik a ona nám přečte, které ty kapitoly...rozumíte. A vemte jí to. A dejte jí tam knihu, u které víte, že ona se Harry Potterem neprokouše, ani ve čtverce ještě ne, a tahle ani v pěťce ne.“* I když se jednalo v tomto případě o specifického žáka, další participantka naopak cílí k tomu, že by zvolená kniha měla odpovídat dané věkové skupině. U žáků 4. ročníku odmítá velká písmena a jednoduchý text. I když žáci mají stále možnost vlastního výběru a učitelka respektuje jejich individuální zájmy a preference, přesto mají předem nastavené hranice. Plyne z výroku B: *„Ale není to o tom, že...nechtěla jsem třeba, aby četli,*

když to řeknu čtvrtáci, nějaké texty, kde jsou velké písmena a tak, že opravdu už by ta knížka měla odpovídat tomu ročníku.“

Žáci si nevybírají mimoškolní četbu jen pro účel, aby pouze četli, ale své poznatky z přečtených knih zpracovávají buď ve formě čtenářských deníků či čtenářských karet, jak je už uvedeno v první kategorii. Předpokládá se, že žáci tak přebírají zodpovědnost za své domácí povinnosti, dá se říci za jediný domácí úkol, čímž je právě čtení a zpracování knihy. V poslední kategorii je i popsána role rodičů, kteří v mnohých případech přebírají odpovědnost za své dítě. Žáci jsou si ale v mnohých případech vědomi svých povinností a stávají se tak organizátory svého času věnovanému čtení a jeho zpracování. V souvislosti s popisem vybrané literatury v podobě burzy knih žákům ani nezbyvá jiná možnost, než opravdu každý měsíc přečíst jednu knihu ze seznamu literatury, následně ji zpracovat a nabídnout někomu jinému. Vše se odehrává v roli žáka, nikoliv někoho jiného. Odpovídající tomu je výrok J: *„Ale jo, jsou tu takové děti, u kterých to bolí trošičku a bojujeme s tím, ale jsou si tak už nějak vědomi, že se tomu nevyhnou a že je to prostě jeho úkol a má na to ten měsíc a může si ten svůj časový harmonogram té četby upravit doma jak chce.*“

Dalším možným přístupem, jak žáky podporovat v uvědomění si svých povinností už od 1. ročníku, je odkaz na jejich rodiče – maminka s tatínkem mají povinnosti chodit do práce a další příklady, kdy se u každého žáka prohlubuje pocit, že když je zapotřebí něco udělat, tak se to zkrátka musí splnit. Postupem času ve vyšším ročníku si ani žáci nedovolí nesplnit nějaký úkol, jelikož jsou k tomu vedeni od začátku povinné školní docházky. Vše se odehrává na základě nastavených pravidel třídy, která jsou, samozřejmě, nedílnou součástí. Může se stát, že někdo někdy něco nesplní, je to ovšem zapotřebí včas oznámit, že například nestíhají dočíst svoji knihu, v tom případě participantka uvedla, že se společně domluví na řešení v rámci náhradního termínu. Postoj k žakovým povinnostem popisuje participantka K: *„Tak pak jsou povinnosti. Tak, jak mamka s tatínkou mají povinnosti, že chodí do práce, že sluníčko má povinnost vyjít a jít spinkat. Od malinka to tady slyší a ten čtvrták už by si asi ani nedovolil, tak oni jsou filutové někteří, že jo, ale máme jasně daná pravidla.*“

Mluvíme-li o povinnostech v rámci čtenářských výzev, je proto zapotřebí uvést konkrétní příklady. Překvapivými byly rozdílné přístupy participantů v rámci zadání. Z výpovědí se nejčastěji objevovaly požadavky typu: dvě knihy za pololetí, čtyři knihy za pololetí, 1000 stran za pololetí pojící se s následným zpracováním. Ve spojitosti s úkolem přečíst 1000 stran za pololetí byly inspirující další alternativy – jestliže si žák zvolí

cizojazyčnou knihu, tak se strany této knihy násobí dvěma. Participantka mluvící o požadavku týkající se splnit 1000 stran či možnost zvolit si zahraniční literaturu také zmínila, jak přistupuje k žákům s určitým znevýhodněním, na které by učitel měl brát ohled – DM1: „...*pokud se jedná opravdu o děti, kteří mají nějakou specifickou poruchu učení, tak mají zadáno ode mě třeba dvě knihy, že to mají vlastně individuálně.*“

Jestliže hovoříme o výběru literatury, čtenářských výzvách a povinnostech žáků, neodmyslitelně k tomuto tématu patří také recitace a s tím spojená volba básní. V alternativních a inovativních školách se s poezií pracuje hravou a zábavnější formou zastřešující dramatizaci. Proto následující subkategorie s názvem „**Slova v pohybu**“ vyjadřuje skutečnost, že čtenářské zážitky se neomezují jen na tiché čtení – naopak text ožívá skrze dramatizaci, recitaci, přednes, tvůrčí vyjadřování a emocionální angažovanost. Tato subkategorie odráží přesvědčení, že když žák zažije literaturu tělem a hlasem, prohlubuje se nejen porozumění, ale i vnitřní vztah k textu. V předchozí subkategorii bylo uvedeno, jak si žáci vybírají mimoškolní literaturu v alternativních a inovativních školách. V mnohých případech měli žáci možnost libovolného výběru, ovšem někteří participanti podotkli občasné doporučení literatury ve formě seznamů, osobních zkušeností apod. Není tomu jinak ani u výběru poezie. Participant ve svých výpovědích zmínili, že žáci využívají školní knihovny či si básně vyhledávají sami mimo školní prostředí (básně by měly obsahovat minimálně tři sloky – od 3. ročníku). Jsou i případy, kdy žákům učitelé básně předloží – vděční jsou takoví žáci, kteří nemají příliš pozitivní vztah ke čtení čili ani k recitaci, takže ocení zvolení krátké básně předložené učitelem. Dokonce dvě participantky uvedly, že si žáci básně skládají sami, které následně recitují – žáci jsou v roli spisovatelů, básníků, hudebníků, herců i ilustrátorů. Jsou tvůrci vlastní tvorby nebo vycházejí např. z lidových pranostik. Odpovídajícími výroky jsou S: „...*protože nějak tak samovolně vznikla vlastní tvorba podzimních básní, takže potom recitovali jako to, co si složili. Takže jo, i tomu se věnujeme.*“ a K: „*Ano, ano. My hodně i vymýšlíme, my si hrajeme na spisovatele, na básníky, na hudebníky.*“

Co se týče časového vymezení, tito participanté uvedli recitaci jednou až dvakrát za pololetí, čili poměrně v pravidelném rytmu. V alternativních a inovativních školách se pod pojmem recitace básně představuje hra se slovy, s hlasem, pohybem, klade se důraz na porozumění jednotlivých veršů, žáci si musí uvědomit, za jakou postavu recitují apod. Lze uvést na příkladu, kdy učitelka předložila žákům 4. ročníku báseň s 9 slokami a následně se ukázalo, že to pro ně nebyla žádná výzva – charakteristika básně spočívala v úsměvu,

hravosti, dramatizaci, prožitku, vyjadřování emocí. Z tvrzení vyplývá fakt, že když se žákům zadá i těžší báseň z hlediska delšího obsahu, která bude zároveň psaná hravým způsobem, pro žáky tak nebude problém se ji naučit a odrecitovat. Tento fakt lze opřít o výňatek z výroku J: „...*takže ta měla dokonce 9 slok, no. Ale děti se s tím popraly, ona byla taková jako úsměvná ta básnička a umožňovala dokonce takovou tu dramatizaci víc.*“ Následná práce s poezií po její recitaci je důležitá z hlediska porozumění – zda žáci opravdu rozumí všemu, co říkají, nebo se jen básně naučí nazpaměť a poté odrecitují bez dalšího přemýšlení. Ovšem druhá varianta je pro tyto typy škol nepřijatelná. I když ne vždy probíhá detailní rozbor básně, přesto jsou žáci zvyklí o básni diskutovat, vymýšlet synonyma, vyhledávat antonyma, homonyma, zkrátka s básní nadále pracovat a využívat ji dále ve vyučovacím procesu.

Jak bylo dříve diskutováno, velkým přínosem pro hravé učení tvoří dramatizace, která se v českém jazyce přímo vybízí. Jak bylo uvedeno, žáci na základě hry se slovy a hraní rolí mnohem lépe text vnímají. V alternativních a inovativních školách se žáci převážně orientují na porozumění textu ať už literárního, tak i poezie. I když čtení zde není v mnohých případech vymezeno v rámci předmětu, ve chvíli, kdy žáci čtou, nikdy to nekončí pouhým zavřením knihy. Vždy se zde s textem pracuje a porozumění je tak nedílnou součástí čtení a práce s textem. Ve většině případů na práci s textem navazuje právě zmíněná dramatizace. Potvrzujícím výrokem je například K: „*Vždycky, vždycky to potom jde, to končí u práce s textem, dramatizace a podobně, nikdy to není jenom, že by si přečetli a zavřeli knihu a odešli.*“ Podstatným klíčem je i společná diskuse mezi žáky, kdy argumentují názory, kdo by se na jakou postavu hodil více se svým hlasem, talentem pro dramatizaci apod. Knihou, která by se dala využít pro čtení v rámci role-playing jsou Pověsti z Čech a Moravy, která se ukázala i přínosem jako motivační prvek.

5.3 Od jiskry k plamenu

Kategorie s názvem „Od jiskry k plamenu“ představuje proces motivace v rozvoji čtenářské gramotnosti. Jiskra zde označuje první kontakt, záblesk nadšení či motivaci ke čtení, zatímco plamen představuje dlouhodobější, vnitřní vztah ke čtení jakožto klíčové kompetenci. Celá kategorie zahrnuje jak strategie podpory čtenářské motivace, tak i důvody, proč je čtení důležité – tedy jak číst, tak proč číst. Tato kategorie ukrývá dvě subkategorie s názvy „Zapalování čtenářské jiskry“ a „Čtení: klíč, který odemyká svět“.

Subkategorie „Zapalování čtenářské jiskry“ zahrnuje aktivní procesy, při kterých u jedince vzniká motivace v návaznosti jak k samotnému čtení, tak vztahu ke knihám. Tyto malé jiskry se postupně ukázaly jako dlouhodobější fungující motivační prvky, díky nimž má žák pozitivnější vztah ke čtenářskému světu. Důležitá je nejen vnitřní motivace, ale také vnější, přicházející z rodinného či školního prostředí. Obzvláště, kdyby nebylo té podpory a motivace skrze rodičů, kteří přeci jen jsou s dítětem od narození, byla by poté snaha motivace od pedagogů mnohem náročnější a nemusela by být ani tak účinná. Je to důležité převážně u žáků, kteří zcela nemají ten pozitivní vztah ke čtení, nebo u žáků, kteří mají diagnostikované nějaké poruchy, které jim zabraňují ve čtení. V takových případech by se učitelé bez rodičovské pomoci a motivace neobešli. To dokazují například následující výroky DMU: *„že to je dobré u těch žáků, kteří nechtějí číst a mají s tím nějaké potíže, aby jako ta vnější motivace tam byla silnější i třeba ze strany těch rodičů.“* a S: *„v okamžiku, kdy jako ani rodiče nemají tu potřebu, to nějak jako podpořit, tak potom už, potom už jsem jako krátká, no.“*

V případě, kdy motivace vychází ze strany učitele (průvodce), hraje v tomto případě roli jeho osobní vztah ke čtení. Jestliže učitel má ke čtení pozitivní vztah, je tak pravděpodobné, že své žáky bude pobízet k tomu, aby šli stejnou cestou. Tvrzení vyplývá z následujících výpovědí DM1: *„ale snažím se vždycky do té výuky vložit nějakou osobní zkušenost.“* a K: *„jdeme na prázdniny, my se prostě loučíme a já říkám - já se tak děti těším, až budu mít čas, si zalezu s knihou, nikdo neuvidí, a oni se pak hned přidávají, jo.“* Z výpovědí participantů je patrné, že žáky seznamují s vlastními zkušenostmi, díky nimž u žáků roste kladnější přístup ke čtení a k literatuře. Zároveň učitel může využít svých více rolí a zahrát tak na žáky, že knihu, o které žáci hovoří, nezná, čímž to u žáků vyvolá motivaci knihu dlouze popisovat v rámci prezentování. Mají tak potřebu naopak namotivovat pedagoga ke čtení „jejich“ knihy. To dokazuje výrok B: *„Jako co jsem jakoby na nich navnímala, že když jim řeknu, že třeba fakt tu knížku neznám, že jsem ji nikdy nečetla, tak oni mají strašný zájem jako opravdu obsáhle popisovat děj té knížky, aby mě zase namotivovali.“*

Prezentování přečtených knih se ukázalo taktéž jako přínos motivace, jelikož se někteří žáci naučili hovořit o knize takovým způsobem, aby neprozradili závěr příběhu – tím se u žáků probouzí motivace a chuť si danou knihu přečíst, jelikož chtějí znát, jak daný příběh skončil. Toto tvrzení vychází z výroku DM1: *„A už se ty děti naučily velice hezky prezentovat v tom smyslu, že neřeknou, o čem je celá kniha, ale že to zakončí - a jak to*

dopadne, to si musíte přečíst sami. Takže i takhle se vzájemně hezky motivují. “ S prezentací knih úzce souvisí i jejich volba, ať už individuální či doporučená od učitele. Z výpovědí se ukázalo, že individuální výběr literatury, důraz na žákovy zájmy, estetičnost knihy jsou hlavními faktory, které se podílejí na motivaci vůči výběru knih a vztahu k nim. I když mají žáci zadané určité čtenářské výzvy, většinou ale v alternativních a inovativních školách mají možnost individuálního výběru, což se ukazuje jako významný krok pro podporu pozitivního vztahu ke čtenářskému světu. Tuto myšlenku popisuje například jeden z participantů DMU: „*To je dost zajímavé, jelikož je tolik neomezujeme, co se týče té povinné četby, což je jako jakákoliv četba, akorát určitý počet stran. A tak si myslím, že právě díky tomu mají neobvykle pozitivní vztah k tomu, k tomu čtení.*“

Jestliže jsou žáci, kteří nepatří k vášnivým čtenářům, snaží se je učitelé motivovat skrze jejich osobní zájmy. Jak uvádí totožný participant, na základě takového přístupu dosahují toho, že i takoví žáci si něco přečtou - DMU: „*Snažíme se je jako motivovat k tomu, aby více hledali prostě to, co by je mohlo třeba zajímat a dost často nacházejí jako nějaké takové útočiště, že třeba v různých životopisech fotbalistů a tak dále.*“ S tímto tvrzením se ztotožňuje i další participant B: „*Snažím se je ukecávat nějakým způsobem, vždycky jako zkusit najít něco, nějakou cestu, nebo se pobavit o tom, co ho baví a najít tu literaturu, která by mohla odpovídat třeba jeho koníčkům, zálibám a najít si právě třeba stručný obsah na internetu. Říkám, dívej, tady je toto, zkus si to přečíst, jestli by tě to bavilo nebo tak, takže takto různě.*“ Žáci si také literaturu vybírají na základě estetičnosti, která je vyobrazená na přebalu knihy. Čím více jsou žáci přebalem zaujetí, tím je větší šance, že si knihu budou chtít přečíst. Doloženou výpovědí je participant J: „*co mi říkají ty děti, na přebal té knihy, takže čím je víc dovede ten přebal knihy zaujmout, tím je větší pravděpodobnost, že i poté k ní zas šáhnou a otevrou ji a přečtou ji.*“ Někteří participanté také uvedli, že motivačním prvkem jsou i moderní digitální technologie využívané ve vyučovacím procesu. K motivaci ke čtení ve vyučovací hodině může sloužit například nějaké video k danému tématu, zvuky, což vypovídá z výroku DMU: „*Ale někdy to slouží jako motivace prostě pro nějakou tu lekci, když tam třeba pustím část nějakého videa nebo nějakého filmu, nebo nějaké zvuky a naladíme se jako na tu atmosféru. Jako taková motivace prostě před tím čtením.*“

Je nevhodné žáky do čtení tlačit nějakou násilnou formou, neustále je k tomu pobízet a zkrátka využívat nesprávné postupy, protože se žáci od čtení tím spíše odradí. Je zapotřebí je právě motivovat nenásilnou formou například jak už bylo zmíněno – klást důraz na jeho zájmy, poskytnout mu možnost individuálního výběru, namotivovat ho skrze filmové

zpracování, ukázat mu fyzicky přinesené knihy. Tuto informaci znova potvrzuje následující výrok Z: „*Já vždycky říkám, je jedno, co čtete, hlavně čtete, jo. Že jsou děcka, kteří milují encyklopedie a byť to není klasická literatura, tak pořád je to čtení, že jo.*“ Hlavní podstatou je, aby žák pravidelně četl. Aby se u žáka zrodil pocit touhy číst, radosti, relaxace, obzvlášť v dnešní době plné moderních technologií. Na to poukazuje participantka S: „*úplně jako první bych v nich měla vytvořit lásku jako ke knížce, že to není jako, protože oni v dnešní době fakt jenom jako filmy, v podstatě jako to je baví. A tak jako vytvořit nějakou, nějaký ten vztah k těm jako knihám.*“

Mezi participanty se také osvědčilo tzv. učitelské čtení neboli čtení dospělých, které taktéž u žáků podporuje pozitivní vztah ke čtení a vzbuzuje u nich jistou vnitřní motivaci, a to nejen u čtenářů. Tato forma motivace probíhá většinou tak, že učitel (například po obědě v odpočinkové chvíli) žákům předčítá knihu a žáci u poslechu relaxují. Na základě tohoto přístupu žáci získávají lásku ke knihám, přitom tentokrát nejsou oni v roli čtenářů, ale jen posluchačů. Čtení dospělých si pochvaluje následující participantka S: „*párkrát se mi stalo, že jsme pročetli celý odpolední blok, kdy sice oni nečetli, ale přišlo mi, že získávají neskutečnou lásku jako k té knížce. Jo, že opravdu jako z toho byli úplně jako nadšení.*“ U jisté participanty se osvědčila i kniha s názvem *Pověsti z Čech a Moravy* od nakladatelství Alter (zmíněná již ve druhé kategorii), která je strukturovaná do rolí (role-playing), což pro žáky je zábavné a motivující. S tvrzením, že učitelské čtení je motivačním prvkem se ztotožňuje i další participantka, která ale knihu nedočetla do konce, ale své zvukomalebné čtení ukončila v té nejvíce napínavé chvíli, čímž namotivovala žáky si knihu dočíst. Potvrzuje to výrok DM1: „*Já jsem dětem četla ukázkou z knihy Roalda Dahla - *Jakub a obří broskev* a skončila jsem v okamžiku, kdy Jakub objevil tu broskev a vstoupil dovnitř. Tak to byli hrozně naštvaní, že jsem přestala číst a chtěli, ať čtu dál a všichni se potom na jeho knížky s radostí vrhli.*“ Pro motivaci je tedy důležité zvolit ten správný postup, využít vhodné nástroje, nabádat žáky na základě vlastních zkušeností a probouzet tak u nich z vnější motivace tu jejich vnitřní, aby sami tíhli ke knihám a považovali to za ne jako povinnost, ale jako radost, relaxaci, aby věděli, proč čtení je podstatné a co všechno jim přináší.

V návaznosti se tak přibližujeme k další subkategorii s názvem „**Čtení: klíč, který odemyká svět**“. Klíč symbolizuje nástroj k něčemu mnohem honosnějšímu, čímž není cílené samotné čtení, ale čtení je zde chápáno jako prostředek vedoucí k porozumění textu, rozvoji kritického myšlení, tvorbu fantazie, rozvoji slovní zásoby apod. Nejedná se tak jen o školní dovednost, čtení zkrátka otevírá dveře do myšlení, komunikace a poznávání.

Čtení je nedílnou součástí každodenního života a jedinec je jím obklopený neustále, nejen ve vyučovacím procesu. Jeden participant uvedl K: „*Kdo nečte je slepec, vlastně nic nevidí.*“ Z výroku hezky vyplývá celá podstata čtení – otevírá člověku oči, rozšiřuje mu obzory, pomáhá jedinci chápat svět, lidi, myšlenky. Ten, kdo nečte je zde chápán za slepce – nevidí svět v celé jeho hloubce, je uzavřený vůči novým myšlenkám. Lze tedy říci, že čtení je bránou k poznání.

U jedince, který nepatří k vášnivým čtenářům, pedagog na první pohled pozná jeho nedostatky, které se čtením souvisejí. V rámci vypracovávání čtenářského deníku si lze například povšimnout jeho nevyvinuté slovní zásoby, která se odráží i v jeho písemném projevu – žák nedovede napsat delší smysluplný jednoduchý text. Tento nedostatek zmiňuje výrok J: „*vidím i to, že nedovede mi napsat jednoduchý popis věci, protože ta slovní zásoba chybí, a nebo ji loví někde hluboko vzadu v hlavě. A ani ten text jako takový mu nic neříká.*“ Často také participant zmiňovali souvislost mezi čtením, gramatikou (stavba a pravidla jazyka) a pravopisem (správně psaná slova). Při čtení si žáci mohou kognitivně osvojovat poznatky o tom, jak se jaká slova píší, jaká je struktura textu z hlediska gramatiky a pravopisu, což lze vypožorovat z jejich vyjadřování v rámci zpracovaných čtenářských deníků, diktátů či doplňovacích cvičení. Toto tvrzení lze opřít o výroky B: „*Že když čtou, tak ta gramatika tam je jakoby pro ně taková, že už to vidí, kdy, jak, čárka, třeba ani nemusí vědět*“, DM1: „*a zároveň jim i často říkám, že když mají načteno, tak potom vlastně vidí a zapamatují si, jak se daná slova píšou*“ a J: „*a potom, samozřejmě, i po té gramatické stránce, ty diktáty a vyplňování cvičení je holt, u některých, pak k uzoufání, protože ono zase to, že čtu, znamená, že i navnímávám.*“

Participant se také shodují v tom, že díky čtení se u žáků rozvíjí kritické myšlení za pomoci čtení s porozuměním. Žáci tak dokáží nad textem přemýšlet, analyzovat z něj různé informace, ověřovat si je, hledat mezi nimi souvislosti. Příkladným výrokem je S: „*Že to je vlastně i čtení jako s porozuměním. Že třeba i u té historie, tak já se jich třeba i ptám, takže jak tomu rozumíš? Nebo vlastně už jenom to, že musí přemýšlet, ke které té otázce to přiřadit, tak musí vědět, o čem ta kartička byla, jo a někdy o tom spolu diskutují, někdy narovinu řeknou...*“ Čtení není podstatné jen z vyjmenovaných důvodů, mezi které tedy patří rozšiřování slovní zásoby, osvojení pravidel gramatických či pravopisných, psaní interpunkce apod. Ale čtení je i tzv. zdrojem představivosti a fantazie, protože se aktivně zapojuje naše mysl k vytváření obrazů, které v textu nejsou vidět přímo. Na základě čteného textu si jedinec vytváří představy o tom, jak hlavní postavy vypadají, jaký mají hlas, v jakém

prostředí se pohybují. Mozek si zkrátka maluje scénu za scénou, ať už se jedná o představy (vycházející z reality) nebo fantazii (nereálné obrazy). O tom, že si žáci na základě čtení vytváří představy či fantazie hovořila například následující participantka B: „...a hlavně v těch knihách je prostě ta představivost, ta fantazie u těch dětí.“

5.4 Stavitelé mostů

Kategorie „Stavitelé mostů“ v sobě zahrnuje roli rodičů v rámci podpory ke čtenářství, roli učitelů v souvislosti využívaných materiálů a pomůcek ve výuce čtení a v neposlední řadě tato kategorie skrývá spolupráci s institucemi tvořícími nedílnou součást v podpoře ke čtení. Tato kategorie zahrnuje tři subkategorie, a to „Rodičovská čtenářská kotva“, „Paleta didaktických nástrojů“ a „Čtenářská spolupráce“.

Subkategorie „**Rodičovská čtenářská kotva**“ naznačuje, jak už z názvu vyplývá, že rodiče jsou učiteli chápáni jako symbol kotvy ve smyslu podpory, stability, dohledu a vedení při čtenářské cestě dítěte. Z rozhovorů vyplývá, že rodiče mají velký podíl a jsou důležití nejen pro čtenáře, ale i nečtenáře, u kterých je podpora rodičů velmi podstatná a přínosná. To dokazuje výpověď K: „*Kdyby mu ti rodiče nepomohli, tak v něm není to, co v něm je.*“ Do skupiny ne příliš vášnivých čtenářů lze zařadit i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v alternativních či inovativních školách čtení až vyhýbají. Proto je zde důležitá spolupráce s rodiči z hlediska rodičovské pomoci v rámci domácího čtení, což vyplývá z výpovědi následujícího participanta: DMU: „*co se týče těch žáků s nějakými speciálními vzdělávacími potřebami, tak to ano. Protože ti to nemají jako oblíbenou aktivitu to čtení logicky, a s těmi pracují i rodiče doma, k čemuž je motivujeme prostě - vyber si nějakou dobrou knížku, jako která tě bude aspoň trochu zajímat. A ano, jako tady tito žáci ve škole dobrovolně tolik nečtou. Spíš se věnují tomu čtení doma.*“ Může se někdy jednat i o žáka, kterého škola baví, ale český jazyk mu není zcela blízký a zároveň čtení není taktéž jeho koníčkem. Navíc má diagnostikované určité poruchy spojené s dyslexií a dysgrafií, proto někdy musí učitelka zasáhnout a doufat v pomoc rodičů. Nejen podpora rodičů je pro žáka velkým přínosem, ale také pravidelné domácí čtení, na které rodič dohlíží. I z nečtenáře se vzápětí může stát čtenář. To dokazuje výrok S: „*A čtení teda fakt jako ne, ale jeho maminka, protože jsem jakoby na to upozorňovala, že to čtení je jako špatné, tak opravdu to vzala jakoby důsledně. A on celé prázdniny, opravdu každý den, byť malinký odstaveček, jo, ona říkala, že to nezabralo víc jak 10 minut každý den. Ale každý den četl*

a mně se v září vrátilo do školy úplně jako jiné dítě. Jakože opravdu bylo schopný číst plynule. Vůbec s tím jako neměl problém a fakt ten pokrok byl hrozně vidět.“

Z rozhovorů je také zřejmé, že nestačí pouze to, aby rodič byl spolehlivý v rámci podpory domácího čtení, ale v mnohých případech jsou rodiče považováni za ty, kteří nesou zodpovědnost za žákovy čtenářské povinnosti. Z pohledu pedagogického jsou rodiče ihned informováni o tom, že se blíží termín k odevzdání například čtenářských deníků, proto apelují na rodiče, aby na to dohlédli a své děti vedli ke splnění jejich povinností. Tento případ vychází z následujících výroků: Z: *občas napíšu teda, že jako se blíží termín a někteří nemají třeba ani jednu knihu.*“ a J: *„pokud ty děti jsou v tom takové pomalejší, tak se jim snaží i pomoci, a nebo si to třeba dohlídají, aby to opravdu měly splněné.“*

Další subkategorie s názvem „**Paleta didaktických nástrojů**“ evokuje různorodost a variabilitu týkající se využívání různých materiálů, pomůcek a technologií ve výuce čtení. Klíčem pro efektivní výuku je využívání různých pomůcek a materiálů, které je zapotřebí obměňovat, aby neklesl zájem žáků. Pedagogové si buď materiály vytvářejí sami, nebo čerpají z různých zdrojů z důvodu nedostatku času, jako je Učitelnice, Instagramy pedagogických pracovníků apod. Inovativní školy se inspirují a používají materiály a pomůcky z různých pedagogických směrů, Montessori školy využívají i své specifické pomůcky, převážně ale tedy u mladších žáků.

V rámci mezipředmětového čtení participanté využívají nejrozličnější texty ke konkrétním tématům během vyučovacích předmětů. Toto tvrzení dokazuje výrok K: *„vlastivědný text, zeměpisný text, text o zvířátkách, text o vaření, text o chování, a tak bych šla. Takže já tam mám pomůcky, hada, ježka, chování dětí, velryb, savců, ptáků. A ono se to k tomu vztahuje. Dětských hrdinů.“* V návaznosti na tyto texty si zmíněná participantka s žáky vytváří (mladším žákům je vyrábí, starší žáci si je vytváří sami) malé knížky s texty v návaznosti na učivo. S texty poté žáci pracují – například vyhledávají a určují slovní druhy, odpovídají na otázky k porozumění textu. Podle věku žáků se odvíjí zpracování textu. Starší žáci si případné informace dohledávají na tabletu. Toto tvrzení dokládá výrok K: *„A oni vlastně, ti malí, dostanou tuhle knížečku. Pak od konce 2.-3. třídy vyhledávají v textu slovní druhy, pak tam mají za úkol, skládají věty a určují velké písmeno, znaménko za větou. Pak určují slovní druhy a odpovídi na otázky“* a výrok K: *„čtvrtákoví nebudu dělat tuhle knížku, ten si ji udělá sám, jo. Najdou si informace, vezmou si tablety.“*

Při práci s texty participanté využívají i další potřebné vizuální pomůcky k podpoře textu, kdy žáci mají text opřený o další obrázky, práci s mapou apod. Jak vyplývá například

z výroku S: „*Když je to jako text, který není propojený, nebo takhle, třeba v té historii, tak tam opravdu jako čteme ty kartičky a spíš o tom jako diskutujeme. Máme k tomu i nějak jako obrázky, mapy a tak.*“ Může se tak zdát, že vizuální podpora napomůže žákům lépe porozumět danému učivu. Někteří participanté také zmínili, že rádi využívají pomůcku, která podporuje kritické myšlení, rozvíjí čtenářské dovednosti v tzv. trojfázovém modelu E-U-R (evokace = před čtením, uvědomění = při čtení, reflexe = po čtení). Jedná se o čtenářské tři sáčky či kostky (nejčastěji od značky Ježpodi), kdy každý sáček je určený pro konkrétní fázi a žáci si ze zmíněného sáčku tahají dřevěné destičky s otázkami vztahující se ke konkrétní fázi čtení. Například žáci po čtení odpovídají na otázky, zda by se příběh mohl skutečně stát, o čem příběh byl, proč by si měl někdo knihu přečíst apod. Existují ale i sáčky zaměřené na konkrétní jevy a otázky k nim jsou uzpůsobené podle toho, zda se jedná o autora, o hlavní postavy apod. Tyto čtenářské sáčky využívají dvě participantky DM1: „*jsou to takové vlastně pytlíčky a jsou tam vlastně otázky na takových destičkách a jeden pytlík je třeba k hlavní postavě, jeden je k ději, jeden k autorovi a potom vlastně, po té čtenářské dílně si ty děti procházím a oni si losují kartičku a mají mně vlastně povídat nebo odpovídat na nějakou tu otázku.*“ a B: „*ale já třeba i hodně využívám různé, to dělají Ježpodi - to jsou velké dřevěné destičky před, po a během čtení. Kdy si vlastně potom zase pracují s těma kartičkami, můžou ve skupinkách, můžou jednotlivě, můžou ve dvojčkách a odpovídají si na různé otázky.*“

Další využívanou pomůckou je učebnice (pracovní sešit) s názvem Čteme s porozuměním každý den od nakladatelství Šafrán, která je zaměřená primárně na rozvoj čtenářských kompetencí za pomoci nejrozličnějších strategií, které tato učebnice nabízí. Je určená pro žáky od 1. až po 5. ročník a vždy obsahuje o úroveň vyšší interpretační otázky a úlohy k porozumění textu (text pro 3. ročník tak mohou využívat pedagogové i pro 4. ročník). Co se týče posloupnosti náročnosti textů, vždy jsou texty v učebnici zpracovány od nejjednodušších po náročnější, ovšem na sebe nenavazují. Pro pedagogy slouží i verze učitelské knihy, kde poté mají dovysvětleno, kterých konkrétních strategií či dovedností by měli žáci dosáhnout. V rámci využívaných strategií objevující se v knize participant uvedl následující J: „*Strategie jsou různé, je tam vytváření souvislostí, vizualizace, uspořádání textů, určování důležitých informací, kladení otázek a sledování porozumění. A je to vždycky nějaký krátký úryvek, úkoly a nějaká ta strategie z toho vyplývající z toho článku.*“ Aby mohli některé úlohy žáci splnit, je zapotřebí někdy nasbírat informace i z jiných zdrojů – video, diskuse apod. Tento participant také zmínil, že tato učebnice je pro žáky přínosná

v souvislosti s přípravami na přijímací zkoušky, ve kterých se často objevuje práce s textem včetně jeho porozumění. Pro čtení s porozuměním je tato pomůcka nedílnou součástí výuky. I když předchozí participant s touto učebnicí pracuje více, přesto ji využívají i další DM1: „*pracujeme se čtením s porozuměním, jestli znáte takové vlastně pracovní sešity. To se jmenuje Čteme s porozuměním každý den. A z tama jim někdy vykopírovávám nějaké listy.*“

Mezi další pomůcky a materiály neodmyslitelně patří čítanky. Kvalitní čítanky s moderními texty, strukturovaným zpracováním obsahující nejen texty, ale i informace o autorovi, jsou klíčem k úspěchu. Jak vypovídá výrok, s těmito čítankami pak pedagogové pracují B: „*A ono to je v těch čítankách i kolikrát zařazené, že fakt ti hlavní taková ti stěžejní, co jsou pro ten ročník, aby aspoň trochu s nimi byli seznámeni, tak je tam třeba jim věnovaná ta stránka o životě a díle, co ti autoři psali. Takže tady ty čítanky, co my máme, tak tam to je zařazené.*“ Totožná participantka také využívá čítanku od nakladatelství Taktik, které dokonce zpracovalo čítanku zvlášť k vlastivědě. I když tato participantka nepracuje pouze s touto čítankou, jelikož využívá i jiné materiály, považuje tuto čítanku za příjemné zpestření výuky, jak dokazuje výrok B: „*nebo to právě i prolínám s tou vlastivědou, že. Oni Taktik má třeba konkrétní pracovní listy, publikace udělané, že to jako čítanka k vlastivědě, takže různě, ale nejedu jako vyloženě, že bych jela jenom tu čítanku k vlastivědě, spíš jakoby zase ozvláštnění té výuky, no.*“ Spokojenost s čítankou od tohoto nakladatelství potvrzují další participant, kteří uvádí Z: „*já mám koupenou od Taktiku pro 4 a 5. ročník, nemám pro každého žáka, ale tam se mi právě líbí, že vždycky na konci toho příběhu nebo textu je vždycky ověření, jo, nějaké vlastně ověření toho porozumění nebo práce s informacema, takže z toho spíš čerpám z té taktikácké.*“ Tato Hravá čítanka obsahuje nespočet textů s různým žánrovým zaměřením, proto pedagogové mohou volit texty podle aktuálních potřeb k tématu učiva, což vyplývá například z výroku J: „*A potom ještě používám čítanky, ale to tady asi nemám vzíté, je to Hravá čítanka do literatury a tam jsou taky udělané úryvky, kdy ty děti to právě, na základě těch úryvků, zase zpracovávají nejrůznější úkoly a tady třeba pro ty šestáky už jsou to zas pracovní sešity, kdy je to tam rozdělené podle těch jednotlivých žánrů, které prostě postupně procházíme a vypracováváme.*“

Jestliže jsou součástí třídy i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a konkrétně tedy v tomto případě žáci s ADHD, mohou při čtení využít tzv. barevná čtecí ukazovátka (folie s barevným filtrem). Tato pomůcka eliminuje vizuální stres při čtení. Také mohou být doplněna linkou, která napomůže jedinci s orientací v textu. Díky své barevnosti zvyšují

rychlost a přesnost čtení, úroveň porozumění textu, pozornost. Funkci těchto barevných fólií dále potvrdil následující výrok DM1: *„Že si to dají vlastně na ten text a často právě, když jsou třeba ty děti unavené, nebo právě mají ADHD, tak mu to pomáhá se lépe soustředit.“*

Alternativní i inovativní školy jsou otevřeny modernímu světu technologií. Učitelé neboli průvodci navádějí žáky k samostatnému hledání informací skrze nejružnější technologie, a to nejen v případě, kdy učitel nějakou informaci nezná. Tento fakt dokládá výrok K: *„tak já se nebojím dětem říct, že neznám odpověď na tuhle otázku, ale že, ať si jdou vzít tablet a ať to hned najdou, protože mě by to fakt strašně zajímalo.“* V rámci čtení, které se prolíná mezipředmětově, využívají žáci tablety a dalo by se říci, že s digitálními texty pracují neustále například při práci na projektech, kdy musí hledat nespočet článků, textů, webových stránek a informací k dané problematice. I když si to žáci neuvědomují přímo, tak i v takovém případě čtou denně. Toto tvrzení dokazuje následující výrok S: *„nebo třeba vyhledávají na internetu. Ted'ka zrovna děláme Českou republiku a mají jakoby, co jsme si společně namysleli, takzvaná česká nej. Takže oni vlastně musí projet ten článek nebo ten internet a hledají jako tam, takže zase jako čtou.“* V jedné inovativní škole participantka dokonce zmínila, že i ve výuce čtení nejen že využívá práci s tabletem, ale také žáci pracují s QR kódy. Odpovídá tomu výrok B: *“využíváme tablet, jo, takže je toho fakt spousta.“* Na otázku, zda využívá tablet jako čtečku nebo zda pracuje s QR kódy, participantka odpověděla tedy následovně: *„Ano, QR kódů.“* Ostatní participantni uvedli, že QR kódy využívají v jiných předmětech či byli tací, kteří s nimi nepracují vůbec.

V alternativních a inovativních školách je patrné, že práce s moderními technologiemi je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Žáci mají na lavicích své notebooky, se kterými pracují, píší si do nich poznámky, což jsem sama vypožadovala v rámci rozhovorů. Učitelé (průvodci) k technologickému světu v dnešní době přistupují otevřeně, jelikož se naskytly i odpovědi, že jsou mnohdy interaktivní texty pro starší žáky atraktivnější než tištěná verze. Toto tvrzení potvrzuje výrok Z: *„Takže když jim dáte i nějaké čtení na těch tabletech nebo na těch, oni mají ty surfacy, a tam si přečtou a pracují s tím textem v té digitální podobě, nebo ve formě, pro ně je to, řekla bych daleko atraktivnější, než prostě ten tištěný papír jako takový, kde pak třeba musí ještě něco vypisovat.“* Opakem je ale tvrzení od participantky z téže základní alternativní školy, která, i když podporuje žáky k samostatnému hledání informací z internetových zdrojů, stále preferuje čtení v tištěné podobě. Sama má čtečku, se kterou ale příliš nesouzní, jelikož je fascinovaná vůní papírových stran knih. Na základě tohoto postoje vede žáky stejnou cestou a podporuje je v libosti tištěného textu. Dokazuje to

výrok K: *Takže já mám ráda vůni a když jim i předávám, třeba tady, teď jsem jim předávala pracovní sešity, tak my první, co uděláme, že prostě máme rádi ten tisk – cítíš to? A oni prostě ví.*“

Práce s digitálními technologiemi nemusí představovat pouze práci s textem, vyhledávání informací a internetových zdrojů ze strany žáků, ale pedagog může využít i interaktivní tabuli, na které promítne vstupní seriál či film, aby si žáci uvědomili obě strany zpracování příběhu – textové (tištěné) a hrané (filmové). Toto tvrzení lze potvrdit výrokem J: *„nebo naopak si pouštíme klidně i seriály, jakože třeba Pipi, kdy to ty děti vidí zase z druhé strany, že ta, ano, na jedné straně je ta knížka a ten autor, který to napsal, ale kdosi z toho udělal i ten film, takže ty děti to mají zase hodně propojené.*“

Dnešní žáci jsou v každodenním životě neustále obklopeni moderními technologiemi, proto někteří rodiče nemusí plně souhlasit s využíváním moderních technologií, a to i v rámci vyučovacího procesu. Ovšem, jak s tímto názorem budou pedagogové pracovat, to už si musí nastavit sami, i když jsou si vědomi toho, že všechno má mít své hranice, ale zkrátka zastávají názor, že takový je dnešní svět a technologie jsou jeho součástí. To dokazuje výrok Z: *„Jakože určitě propojení s téma digitálními technologiema, možná už i u těch starších využití umělé inteligence. Už se s ní taky učíme maličko pracovat a zařazovat to do té výuky. Takže asi, byť mnozí rodiče samozřejmě s tím úplně nesouzní, tak si myslím, že v tomhle prostě nelze těm dětem ten pokrok ubírat a brát, protože je to prostě jejich svět.*“

Poslední skupinou v této kategorii je subkategorie s názvem **„Čtenářská spolupráce“** zabývající se vnější podporou vycházející ze spolupráce se zdroji mimo školní prostředí. Konkrétně se jedná o knihovny a jejich programy, besedy s autory apod. Spolupráce s těmito institucemi a spisovateli se ukázala i jako velmi významná v roli motivace. Většina participantů uvedla, že knihovny hojně využívají a jsou tak považovány za nástroj sloužící k objevování zájmů. Pedagogové (průvodci) se tak snaží pobízet žáky k tomu, aby si v rámci návštěvy vyhledali vhodnou literaturu dle jejich požadavků, zájmů, aby objevili nový žánr, který by je mohl zajímat, když právě neprobíhá v knihovně cílený program. Toto tvrzení lze opřít o výrok DMU: *„A i k tomu to slouží ty návštěvy těch knihoven, kdy prostě je to jako největší možnost, kdy najít jako něco, co by je mohlo třeba zajímat v určité sekci té knihovny a tak dále.“* Tento participant uvedl, že většinou pátky jsou orientované ve smyslu „výprav za poznáním“, proto knihovny obvykle pravidelně navštěvují tento den. Další participantka také uvedla, že někteří žáci, v rámci návštěvy knihovny, dokonce prosí o možnost vypůjčit si knihu domů. Toto tvrzení poté vyplývá z následujícího výroku Z: *„Vždycky se najdou*

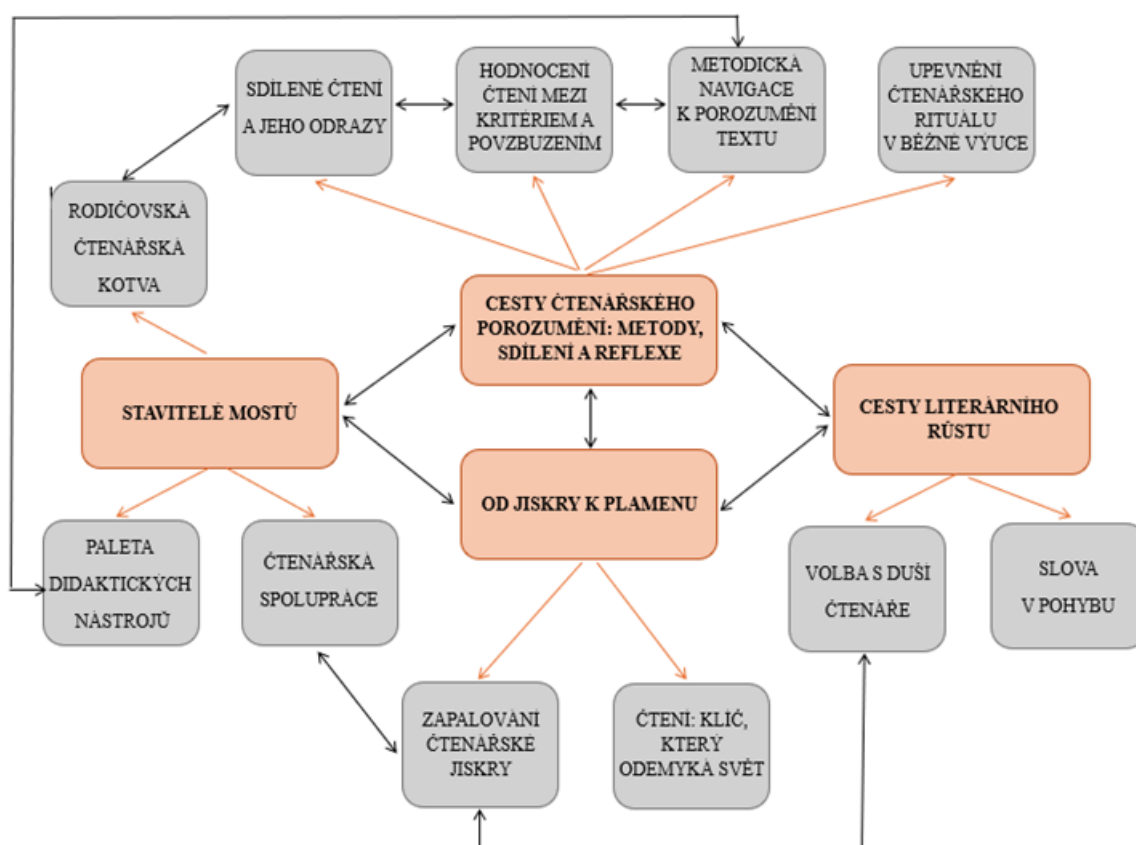
někteří, kteří řeknou - já mám kartičku, můžeme si půjčit knížku, jestli jim dám ten prostor, takže ti vášniví čtenáři opravdu tam jsou.“

Může se tedy zdát, že knihovny jsou velkým přínosem pro získání nových informací a velmi podporují zájem o literaturu. Žáci tak získávají literární přehled, o to větší, když žáci knihovny navštěvují již od 1. ročníku a jsou k tomu vedeni. Tuto myšlenku zmínila participantka K: *„Většina jich chodí i do knihovny hned od té 1. třídy, takže oni mají přehled o knihách.“* Jsou i situace, kdy učitel využívá osobní kladný vztah ke čtení a v rámci motivace tak doporučuje svoji knihu žákům a nabádá je právě k tomu, aby se podívali do místní knihovny, zda by ji tam neměli. To dokazuje výrok B: *„zkuste se podívat, když pojedete do knihovny, nebo půjdete tady u nás do knihovny, jestli ju tam nemají.“* Nedílnou součástí školního prostředí je také školní knihovna, ke které mají žáci pozitivní vztah. Žáci mají možnost si odtud vypůjčit libovolnou knihu, kterou si mohou například o přestávce číst v klidovém koutku. Využívání školní třídní knihovny popisuje stejná participantka B: *„My tam máme i knížky jakoby v rámci třídní knihovničky, že někteří si to berou fakt jakoby i o přestávce.“*

Další významnou složkou je spolupráce základní školy s autory literárních děl či s odborníky například z nakladatelství. Besedy většinou probíhají přímo v budově školy nebo jsou součástí vzdělávacího programu v knihovně. Jedna participantka dokonce uvedla, že na základě velkého zájmu žáků k jednomu autorovi domluvila program v knihovně, který byl speciálně na jeho tvorbu zaměřen. To dokazuje tvrzení Z: *„pak jsme byli i vlastně na besedě v knihovně, kterou jsem směřovala tady k tomu autorovi, takže to byla asi taková jako takový wow efekt.“* I když ne vždy se tedy jedná jen o besedy s autory, participanti si také pochvalovali setkání s odborníky z nakladatelství, kdy o tom například hovoří jedna participantka S: *„My jsme měli, nebyl to, nebyla to úplně jakoby autorka. Byla to ale paní z nakladatelství, která jim jakoby vyprávěla jakoby Cesta knihy, tak to bylo taky fajn.“* Tuto spolupráci lze označit za motivační prvek, kdy jsou žáci motivováni si dané knihy od samotného autora přečíst – přínosem je i to, že ho žáci fyzicky vidí, že si mohou koupit knihu přímo s věnováním či od něj získají předložený seznam jeho tvorby, zajímají se o autorův záměr pro napsání dané knihy apod. Důkazným tvrzení jsou výroky B: *„že míváme besedy se spisovateli, kteří sem jakoby přijedou nějakým způsobem prezentovat tu svoji jakoby tvorbu. Tak i to je hodně motivuje.“* a *„A že to píše prostě nějakým způsobem, co ho k tomu vedlo, proč to napsal. To je hodně, podle mě, motivující pro ty děti tady ty besedy s těmi autory.“*

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na základě analýzy získaných dat se ukázalo, že jednotlivé oblasti se navzájem ovlivňují a vytvářejí mezi sebou významné souvislosti. Tyto vazby byly zachyceny pomocí přehledného schématu, které slouží jako vizuální mapa vzniklých tematických celků a jejich vzájemných propojení. Proto je následně důležité objasnit logiku a uspořádání znázorněných vztahů.



Obrázek 4 Vlastní schéma - vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi

(zdroj: vlastní)

Centrálním prvkem vytvořeného schématu je kategorie „**Cesty čtenářského porozumění: metody, sdílení a reflexe**“, z níž se odvíjí všechny ostatní kategorie a subkategorie. Tato oblast vystihuje nejvýrazněji specifika výuky čtení v alternativních a inovativních školách – čtení zde není pojímáno jako samostatný předmět, nýbrž jako součást celkového vzdělávacího procesu. Je přirozeně integrováno napříč všemi vyučovacími oblastmi, čímž žáci přicházejí do kontaktu s textem neustále a v různorodých kontextech.

Součástí této kategorie je rovněž pojetí mimoškolní četby, které je úzce propojeno se specifickým způsobem hodnocení – typicky formativním a slovním, jež tyto školy preferují. Subkategorie navazující na tento pilíř tak představují jeho dílčí komponenty. Kategorie samotná zároveň zahrnuje proces individuálního porozumění textu prostřednictvím metod a strategií, dále sdílení čtenářských zkušeností a následnou reflexi či sebereflexi, často realizovanou formou čtenářských deníků nebo karet.

Vzájemné vztahy mezi subkategoriemi, jako je „**Sdílené čtení a jeho odrazy: od prezentace k sebereflexi**“, „**Hodnocení čtení mezi kritériem a povzbuzením**“ a „**Metodická navigace k porozumění textu**“, jsou ve schématu vyjádřeny oboustrannou šipkou, která reflektuje jejich vzájemnou propojenost. Z rozhovorů vyplynulo, že žáci po přečtení knihy – např. v rámci čtenářské výzvy – odevzdávají čtenářské výstupy různé formy. V některých alternativních či inovativních školách žáci své přečtené a zpracované knihy prezentují v rámci čtenářských dílen nebo čtenářských kruhů nebo své čtenářské deníky či karty odevzdávají – pro pedagogy je důležitější slohová tvorba.

V návaznosti na tuto problematiku vyplynul vztah k subkategorii, která se zabývá hodnocením, a to nejen v rámci porozumění textu (nejčastěji při práci s interpretačními otázkami), ale i při kontrole čtenářských deníků. Učitelé přistupují k hodnocení individuálně, často s důrazem na jazykovou tvorbu a rozvoj interpretačních dovedností. Slovní hodnocení je přitom doplněno prvky, jako je vyznačení místa k opravení („O“) či tzv. „vytečkovávání“, které žákovi napomáhá identifikovat chybu samostatně. V rámci čtenářských deníků či karet učitelé napíší krátké slovní hodnocení.

Kategorie „**Od jiskry k plamenu**“ znázorňuje oblast motivace ke čtení – od počátečního zájmu, po hlubší až trvalý vztah ke knize a podstatu čtení. Tento proces vystihuje výrok jedné z participantek: „*Kdo nečte, je slepec, nic nevidí.*“ Čtení zde vystupuje jako prostředek k porozumění světu, rozšiřování slovní zásoby, rozvoji kritického myšlení, představivosti a fantazie. Je proto důležité, aby žáci byli seznámeni s významností tohoto pojmu, na základě kterého rozvíjejí veškeré své nejen čtenářské schopnosti a dovednosti, ale také kritické myšlení, vytvářejí si fantazie a představivosti.

Motivace může být vnitřní – pramenící z uvědomění si významu čtení – i vnější, formovaná rodinným, školním či okolním prostředím. Rodiče, učitelé (průvodci), odborníci i vrstevníci hrají důležitou roli v roli vnější motivace, a to prostřednictvím dohledu při mimoškolní četbě, doporučení knih s orientací na žákovy zájmy, poskytnutí svobodné volby literatury, nebo besed s autory či programů v knihovnách. Právě v tomto bodě dochází

ke spojení subkategorií „Zapalování čtenářské jiskry“, „Čtenářská spolupráce“ a „Volba s duší čtenáře“.

Rodiče vystupují jako klíčoví aktéři v kategorii „Stavitele mostů“, která reflektuje jejich aktivní účast při budování čtenářských návyků u jejich dětí – zejména podpory domácího čtení, výběru literatury a zodpovědnosti za čtenářské povinnosti. Na základě těchto výsledků se ukazuje propojení subkategorií „Rodičovská čtenářská kotva“ a „Sdílené čtení a jeho odrazy: od prezentace k sebereflexi“.

Dílčí výzkumné otázky týkající se výukových prostředků jsou zodpovězeny skrze subkategorie „Paleta didaktických nástrojů“ a „Metodická navigace k porozumění textu“. Tyto oblasti odhalují, že učitelé volí různé materiály a pomůcky podporující porozumění textu. Správně zvolený prostředek napomáhá aktivnímu zapojení žáka při práci s textem, zároveň umožňuje volbu strategie, která nejvíce odpovídá jeho osobnímu stylu porozumění a učení.

6.1 Shrnutí výsledků a diskuse

Tato část práce se soustředí na interpretaci klíčových výstupů získaných z kvalitativního výzkumu a jejich propojení s odbornou literaturou. Záměrem je přiblížit, jakými způsoby učitelé v alternativních a inovativních školách podporují rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni základní školy. Postupně budou rozpracovány odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, a to od těch dílčích až po otázku hlavní. Závěr kapitoly se věnuje vymezení limitů výzkumu, jež mohou ovlivnit interpretaci a přenositelnost získaných poznatků.

První dílčí výzkumná otázka se týkala zjištění, *jaké prostředky volí učitelé při výuce čtení v alternativních a inovativních školách*. Významným zjištěním bylo, že učitelé volí pestré a často netradiční čtenářské strategie – jako je vytváření mentálních obrazů (představa a fantazie), předvídání (předpověď obsahu textu a možného vývoje děje), kladení otázek, vyhledávání klíčových slov nebo podstatných údajů, tvorba vlastních názorů při interpretaci textu a hodnocení. Tyto přístupy lze zasadit do rámce základních čtenářských strategií, jak je definuje Tompkinsonová (2006), na kterou navazuje i výzkum Najvarové (2010). Ta na základě pozorování a rozhovorů se žáky identifikovala až 22 specifických strategií využívaných při práci s textem. Tyto dílčí strategie byly následně shrnuty a propojeny právě s modelem čtenářských strategií podle Tompkinsonové, což potvrzuje jejich význam jak v žákovské, tak i v učitelské praxi.

Ukázalo se, že hojně využívanou pomůckou učitelů pro rozvoj čtenářských strategií je učebnice s názvem Čteme s porozuměním každý den od nakladatelství Šafrán, která obsahuje nezávisle na sebe vázané texty s několika postupně gradovanými úkoly k porozumění textu.

Čtenářské strategie lze chápat jako myšlenkové postupy, jež jsou ve výuce systematicky rozvíjeny prostřednictvím konkrétních výukových metod. Tyto metody vytvářejí strukturovaný rámec pro aktivní práci s textem a usnadňují žákům porozumění i praktické využití daných strategií. Z výzkumného šetření vyplývá, že pedagogové v alternativních a inovativních školách zařazují ve své výuce metody jako Pětílístek, která slouží jako strukturovaný nástroj pro shrnutí klíčových poznatků z probíraného učiva. Žáci pomocí pětirádkového zápisu vyjadřují hlavní myšlenky a pojmy související s konkrétním tématem, čímž si upevňují porozumění a zároveň propojují nové informace do širších souvislostí. Metoda I.N.S.E.R.T je založena na práci s textem prostřednictvím značek či symbolů, které si žáci během čtení zapisují. Pomocí těchto znaků si ujasňují, které informace již znají, které pro ně byly nové, nepravdivé, zajímavé nebo nesrozumitelné, a aktivně tak sledují své porozumění čtenému obsahu. Další zmíněnou metodou byl Alfa box spočívající ve shrnutí klíčových informací k danému tématu prostřednictvím abecedy – žáci ke každému písmenu přiřazují slova či pojmy, které jsou pro daný obsah významné a výstižně jej charakterizují. Vennův diagram je nástroj využívaný k porovnávání společných a rozdílných znaků mezi dvěma či více informacemi. Metoda Rybí kost, kterou učitelé označili za nejnáročnější, vede žáky k vytváření otázek zaměřených na obsah a téma textu, čímž rozvíjejí jejich schopnost hlubší analýzy a porozumění čtenému.

Práce také potvrzuje rostoucí oblibu tzv. čtenářských dílen. Někteří participantů vnímali čtenářské dílny jako prostor pro samostatné tiché či skupinové čtení s následným sdílením poznatků (v rámci čtenářského kruhu) a ověřováním porozumění, jiní kladli důraz pouze na prezentování čtených knih. Tento přístup ale nekoresponduje s pojetím dílen čtení podle Fasnerové (2018), která je definuje jako ucelenou metodu kombinující individuální čtení, rozvoj čtenářských strategií a reflexi.

V rámci mezipředmětového čtení participantů využívají nejrůznější pomůcky a materiály pro rozvoj čtenářské gramotnosti, mezi které patří například vizuální pomůcky jako doplněk k textu (např. obrázky, mapy). Pomáhají žákům lépe porozumět obsahu a vnímat souvislosti. Z výzkumného šetření se také zjistilo, že čtenářské sáčky a kostky jsou praktickým nástrojem pro rozvíjení dovedností před čtením, během čtení a po čtení, což

odpovídá trojfázovému modelu čtení E-U-R (evokace = před čtením, uvědomění = při čtení, reflexe = po čtení). Přestože učitelé v těchto typech škol nevyužívají učebnice v rámci vyučovacího procesu, výsledky ukázaly, že čítanky (nejčastěji Hravá od nakladatelství Taktik) stále patří k užívaným pomůckám. Nejsou ovšem využívány pouze ke klasickému čtení, ale jejich přidanou hodnotou je doplňující obsah (o autorech, ověřovací otázky, žánrové členění). Umožňují tedy nejen osvojování literární kultury, ale i hlubší práci s textem. Součástí třídních kolektivů se u některých participantů stali i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé tak uvedli tzv. barevná čtecí ukazovátka, která jsou specificky zacílená pro žáky s ADHD. Tato barevná ukazovátka pomáhají zvýšit soustředěnost, čtecí plynulost a porozumění textu. Výzkum ze studie (Razuk, Perrin-Fievez, Gerard, Peyre, Barela, & Bucci, 2018) potvrzuje, že vizuální filtry a přímá podpora při čtení mohou pozitivně ovlivnit výkon žáků se specifickými potřebami. Například i u dětí s dyslexií bylo převážně při použití zeleného filtru zaznamenáno nejrychlejší tempo čtení a celkový stav čtení se zlepšil.

Další dílčí výzkumná otázka se týkala problematiky, *jak učitelé alternativních a inovativních škol motivují žáky ke čtení*. Ze získaných dat lze uvést, že učitelé kladou důraz na vnější motivaci, při které vyzdvihují roli rodičů. V tomto případě je klíčovým prvkem vést děti ke čtení již od útlého dětství, čímž dochází k prohlubování jejich vztahu ke čtení. V pozdějším věku se rodiče ukázali jako podporovatelé, přihlížející či spoluúčastníci v rámci domácího čtení, kdy si s dítětem navzájem čtou nebo se střídají. Lze říci, že se jedná o metodu čtení v duetu, kterou popisuje Jehličková (2015) ve své knize. Metoda spočívá ve společném čtení dítěte s dospělým, kdy dítě napodobuje tempo, výslovnost a intonaci. Podporuje správnou techniku čtení, odbourává strach a posiluje sebedůvěru. Dospělý přizpůsobuje tempo dítěti a slouží jako čtenářský vzor. Tato metoda se ukázala i jako motivační prvek během vyučovacího procesu při podpoře žáků, kteří vykazují problémy se čtením.

Toto zjištění se shoduje s tvrzením z publikace od Šimanové (2024), která uvádí, že rodiče mohou významně podpořit čtenářství svých dětí tím, že jim jdou příkladem, pravidelně čtou a sdílejí s nimi své čtenářské zážitky. I když ne každé dítě reaguje stejně – některé si díky tomu najdou cestu ke knihám přirozeně, jiné nikoliv – je důležité vytvářet pozitivní vztah ke čtení skrze společné rituály, čtení nahlas, zapojení dětí do výběru knih i rozhovory o přečtených příbězích. V souvislosti s vnější motivací z výpovědí účastníků

výzkumu vyplynulo, že pokud učitelé sdílí vlastní čtenářské zážitky a zkušenosti, dochází u žáků k podpoře pozitivního vztahu ke čtení a literatuře.

Prezentace přečtených knih mezi žáky se ukazuje jako silný motivační prvek podporující vnitřní motivaci – žáci se učí poutavě vyprávět o knize bez prozrazení závěru, čímž v ostatních probouzejí zvědavost a chuť si titul přečíst. Důležitou roli v motivaci hraje také možnost volby – když si žáci vybírají knihy podle vlastního zájmu, estetického zpracování či doporučení, posiluje to jejich vztah ke čtení. Volnost při výběru literatury, typická pro alternativní a inovativní školy, se tak jeví jako účinný nástroj pro podporu čtenářské gramotnosti. Přestože většina odpovědí z výzkumného šetření ukázala významnou roli v libovolném výběru knih, někteří participanté vypověděli, že svobodný výběr doplňují o seznam doporučené literatury. Otázkou poté je, zda je vhodnější volný výběr či kombinovaná forma. Zítková (2014) ve svém článku s názvem „Doporučená četba na základní škole - ano, nebo ne?“ zmiňuje, že neomezený výběr knih ze strany žáků často vede k nevhodným volbám, které nejsou vždy kvalitní či přínosné. To pak klade nároky na učitele, který musí zvažovat, jak na takové volby reagovat a jak je zpětně hodnotit. Toto tvrzení ovšem participanté vyvracejí, jelikož považují za důležité, že žák čte. Žáky tak neomezují v jejich výběru. Podle Zítkové (2014) je vhodné využívat doporučené seznamy literatury představující vhodný kompromis mezi povinnou a volnou četbou. Uvádí, že učitel vybírá kvalitní tituly, čímž zajišťuje úroveň četby, a zároveň ponechává žákům možnost volby.

Učitelské čtení, tedy předčítání učitele žákům, se v alternativních a inovativních školách ukazuje jako účinný nástroj vnitřní motivace ke čtení. Děti zde nejsou v roli čtenářů, ale posluchačů, čímž se posiluje jejich vztah ke knihám skrze prožitek, klid a zvukomalebnost vyprávění. Pokud je navíc čtení přerušeno v napínavém momentu, zvyšuje se u žáků chuť knihu samostatně dočíst. Volba vhodného titulu a forma jeho zprostředkování tak může přirozeně podpořit pozitivní vztah ke čtení i u méně motivovaných žáků.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že spolupráce se subjekty mimo školu (knihovny, autoři, nakladatelství) významně podporuje zájem žáků o čtení. Žáci mají možnost aktivně objevovat knihy, diskutovat o nich a osobně se setkat s autory nebo odborníky, což posiluje jejich motivaci ke čtení.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, *jak učitelé v alternativních a inovativních školách rozvíjejí čtenářskou gramotnost*. Výsledky ukázaly, že učitelé v alternativních a inovativních školách přistupují k rozvoji čtenářské gramotnosti jako k celostnímu procesu,

který přesahuje tradiční předmětové pojetí výuky. Čtení je vnímáno nejen jako technická dovednost, ale jako nástroj k porozumění, komunikaci, sebereflexi a budování čtenářské identity. Tento přístup je v souladu s definicí čtenářské gramotnosti dle České školní inspekce (2020), která ji chápe jako dovednost rozumět psaným textům, kriticky nad nimi uvažovat a efektivně je využívat – a to nejen pro naplňování vlastních cílů a rozšiřování vědomostí, ale také pro aktivní zapojení do společenského života. Stejně tak RVP ZV (Národní pedagogický institut České republiky, 2023) zdůrazňuje význam čtenářské gramotnosti napříč předměty a jako součást klíčových kompetencí. Zjištění práce ukazují, že alternativní a inovativní školy tuto zásadu v praxi reálně naplňují.

V závěru této kapitoly je vhodné zmínit také **limity** práce, které mohly ovlivnit způsob chápání a další aplikaci získaných poznatků v jiných kontextech. Nejvýznamnějším omezením je malý počet participantů zapojených do výzkumného souboru. Šetření se zúčastnilo sedm pedagogů z různých alternativních a inovativních škol, přičemž převážně šlo o zástupce koncepcí Začít spolu a Montessori pedagogiky. Ačkoli byla snaha zapojit i další alternativní školy, z důvodu jejich odmítnutí k tomu nedošlo. Dalším limitem je geografické zaměření výzkumu výhradně na Zlínský kraj, odkud pocházely všechny zapojené školy.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění této diplomové práce lze formulovat několik doporučení, která mohou přispět k efektivnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy – a to nejen v alternativních a inovativních školách, ale i v těch tradičních.

Za klíčové se považuje systematické rozvíjení čtenářských strategií prostřednictvím rozmanitých metod napříč předměty, jako jsou například Pětílístek, I.N.S.E.R.T, Alfa box či čtenářské sáčky. Tyto metody podporují aktivní práci s textem, rozvíjejí porozumění a umožňují žákům propojit nově získané poznatky s předchozími zkušenostmi. Důležité je tyto metody pravidelně obměňovat, aby jejich používání neztratilo na účinnosti a nestalo se rutinním. Práce s textem by měla být co nejvíce integrována napříč všemi vyučovacími předměty, také by měla vycházet z aktuálních témat, každodenních zážitků a individuálních zájmů žáků.

Zvláštní pozornost by měla být věnována čtenářským dílnám, které by neměly být vnímány pouze jako prostor pro tiché čtení, ale jako komplexní výukový přístup zahrnující individuální nebo skupinové čtení, práci s textem a následnou reflexi.

Důležitým aspektem podpory čtenářství je také vytváření podnětného prostředí. Významnou roli zde hraje spolupráce se subjekty mimo školu – zejména s veřejnými knihovnami nebo v rámci besed s autory literárních děl či odborníky z nakladatelství. Tyto aktivity mohou výrazně posílit motivaci žáků a prohloubit jejich vztah ke čtení.

Motivaci dále posiluje možnost volby – svobodný výběr literatury podle zájmu, žánru nebo estetické přitažlivosti. Vedle vnitřní motivace hraje roli také motivace vnější, zejména ta, která přichází z rodinného prostředí. Zapojení rodičů do čtenářských aktivit – například prostřednictvím metody čtení v duetu – se ukazuje jako efektivní podpůrný prvek. Tato metoda, vhodná již od 1. ročníku, posiluje techniku čtení, odbourává obavy a zároveň buduje sebedůvěru žáků, kteří si ke čtení teprve hledají vztah.

Žáci by zároveň měli být vedeni k pochopení hlubšího významu čtení – nejen jako prostředku k rozvoji slovní zásoby, osvojování gramatiky, pravopisu a interpunkce, ale také jako nástroje k rozvoji představivosti, kritického myšlení a tvořivosti.

V neposlední řadě je třeba zohledňovat i specifické potřeby jednotlivých žáků. Výzkum ukázal, že využití podpůrných pomůcek, jako jsou například barevná čtecí ukazovátka, může výrazně napomoci ke zlepšení soustředění, plynulosti i porozumění textu u žáků s ADHD nebo poruchami učení.

ZÁVĚR

Rozvíjení čtenářské gramotnosti se v dnešní době stává čím dál tím náročnějším úkolem, jelikož současný svět je ovládaný moderními technologiemi, které se většinou stávají hlavním zdrojem jejich volného času. Zaměříme-li se na děti či žáky základních škol, můžeme si všimnout, jak tíhnou k používání těchto nástrojů, a to již od útlého věku. K tomu, aby byla rozvíjena čtenářská gramotnost, je důležitá nejen role školy jako vzdělávací instituce, ale převážně role rodičů. Již od útlého věku dětem čtou pohádky, listují společně knihou, aby si dítě všímalo barevných ilustrací, zkrátka se snaží je seznámit s dětskou četbou. Vstupem do základní školy se dítě postupně učí jednotlivá písmena, ze kterých následně tvoří slabiky až celá slova, která později čte v souvislé větě. Čtenářem ale není jedinec, který pouze text čte, nýbrž důležitost spočívá v celkovém porozumění textu a vyhledávání klíčových slov. Čtenářská gramotnost zahrnuje také dovednost interpretovat text a umět z něj využívat dané informace. I z tohoto důvodu je rozvoj čtenářské gramotnosti klíčový pro jejich další vývoj. Aby byl však rozvoj čtenářské gramotnosti pro žáky efektivní, je zapotřebí podpořit jejich vztah ke čtení, který je základem tohoto rozvoje.

Alternativní a inovativní školy se vyznačují specifickým přístupem k žákům, který je založen na respektování individuality, zájmů a tempa každého žáka. Vzdělávání zde probíhá v méně direktivním duchu a klade důraz na vnitřní motivaci žáků. Díky tomuto nastavení mají žáci často možnost vybírat si literaturu podle vlastního zájmu, což přispívá k tomu, že se čtení stává přirozenou a příjemnou součástí jejich života. Právě tato svoboda volby a respekt k osobnímu výběru literatury významně podporují budování pozitivního vztahu ke čtení.

Z těchto důvodů se tato diplomová práce zaměřuje na téma rozvoje čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních školách. Výsledná zjištění poukazují na inspirativní přístupy, které mohou být přínosné nejen pro rozvoj čtenářských dovedností, ale i pro motivaci žáků a podporu jejich vnitřní touhy číst.

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat, jak učitelé v alternativních a inovativních školách rozvíjejí čtenářskou gramotnost. V alternativních a inovativních školách je čtení chápáno jako prostředek k porozumění, komunikaci i osobnímu rozvoji. Učitelé zde rozvíjejí čtenářskou gramotnost napříč předměty. Využívají širokou škálu metod, které podporují hlubší práci s textem a porozumění obsahu. Velký důraz je kladen také na motivaci žáků

– a to zejména prostřednictvím volby knih (kladen důraz na individualitu každého žáka), čtenářských zážitků vedoucí k budování pozitivního vztahu ke čtení.

Prvním dílčím cílem bylo odhalit volbu prostředků, které učitelé využívají při výuce čtení v alternativních a inovativních školách. Učitelé využívají pestrou škálu metod podporujících aktivní čtení a hlubší porozumění textu. Mezi nejčastěji uplatňované strategie patří vytváření mentálních obrazů, předvídání, kladení otázek, vyvozování závěrů či hodnocení obsahu. V praxi se objevují metody jako Pětilístek, I.N.S.E.R.T, Vennův diagram, Alfa box nebo Rybí kost, které žákům pomáhají strukturovaně pracovat s textem.

Podpůrnými prostředky jsou například vizuální materiály, čtenářské sáčky a kostky, a také barevná čtecí ukazovátka určená pro žáky s poruchami učení či ADHD. Často používaná je i učebnice Čteme s porozuměním každý den, která nabízí texty s promyšlenou strukturou úloh s interpretačními otázkami. Ačkoliv se učebnice nevyužívají jako hlavní nástroj ve vyučovacím procesu, čítanky s doplňkovým obsahem zůstávají součástí výuky. Velký důraz je také kladen na čtenářské dílny, které poskytují prostor pro samostatné i skupinové čtení, sdílení a reflexi.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jak učitelé alternativních a inovativních škol motivují žáky ke čtení. Motivace žáků ke čtení je podporována zejména možností svobodné volby knih, která vychází z jejich individuálních zájmů. Tento přístup posiluje čtenářskou samostatnost a pozitivní vztah ke čtení.

Významnou roli hraje čtení s rodiči, pedagogy či vrstevníky, především ve formě čtení v duetu, kdy žák čte společně s dalším jedincem. Tato metoda přispívá ke správné technice čtení a posiluje sebedůvěru dítěte. Motivaci žáků dále podporují učitelé, kteří sdílejí své vlastní čtenářské zkušenosti a působí jako čtenářské vzory.

Silným motivačním prvkem se ukázala také prezentace knih mezi spolužáky, kde žáci představují knihy, které je zaujaly, čímž inspirují ostatní. Podnětným faktorem pro čtenářský rozvoj je i spolupráce s knihovnami, nakladatelstvími a autory, která žákům umožňuje blíže se seznámit s knihami a světem literatury.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Alternativní školy. (© 2001-2025a). *Alternativní školy v ČR*. <https://alternativniskoly.cz/>

Alternativní školy. (© 2001-2025b). *Dalton*. <https://alternativniskoly.cz/category/daltonska-skola/>

Alternativní školy. (© 2001-2025c). *Slovní hodnocení*. <https://alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/slovni-hodnoceni/>

Altmanová, J. (2014). *Pětilistek*. Národní pedagogický institut České republiky <https://clanky.rvp.cz/clanek/18339/PETILISTEK.html>

AMA School. (©2019). *Učitel jako průvodce*. <https://www.amaschool.cz/montessori-pedagogika/ucitel-jako-pruvodce/>

Asociace waldorfských škol České republiky. (n.d.). *Stručně o waldorfské pedagogice*. <https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/>

ARPOK. (© 2004-2025). *INSERT*. <https://arpok.cz/insert/>

Berg, V. (2025). *Montessori method of education: A child-led approach*. Daynurseries.co.uk. <https://www.daynurseries.co.uk/advice/the-montessori-method-of-education-a-child-led-approach>

Březinová, K., Kozdas, M., & Rakoušová, A. (2021). *Metody hodnocení žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami*. Zapojmevsechny.cz. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/metody-hodnoceni-zaku-nejen-se-specialnimi-vzdelavacimi-potreby>

Burešová, V., & Bajer, L. (n.d.). *O daltonu*. Česká daltonská společnost. <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>

Centrum rozvoje charakteru. (©2025). *Kritické myšlení*. <https://www.cerc.cz/kriticke-mysleni>

Česká školní inspekce. (2020). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020: Tematická zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Ctenarska_gramotnost_2019-2020.pdf

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education*. Springer.

Digiskola.cz. (2024). *Co je inovativní škola: Vše, co potřebujete vědět*.
<https://digiskola.cz/skola/co-je-inovativni-skola-vse-co-potrebuje-vedet/>

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

Fasnerová, M., Petrová, J., & Nováková, K. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma.

Gejgušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools : proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol* (Vydání: první). Ostravská univerzita v Ostravě.

Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Grada.

Havranová, H. (2024). *Domácí vzdělávání v Česku: Okrajová alternativa nebo budoucí normál?* Edunaco. <https://www.edunaco.com/edumag/domaci-vzdelavani-v-cesku-okrajova-alternativa-nebo-budouci-normal>

Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Hejsek, L. (2015). *Čtenářská gramotnost v procesu základního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci.
https://www.researchgate.net/publication/282218427_Ctenarska_gramotnost_v_procesu_zakladniho_vzdelavani

Hellenbrandt, V., Sebera, M., & Znáněl, J. (2014). *Metodologie výzkumné práce*. Univerzita Masarykova. https://is.muni.cz/el/fsps/jaro2017/nk2019/um/Zhanel-metodologie-vyzkumne-prace_2014.pdf

Hromková, T. (2024). *Co je alternativní školství a jaké jsou v ČR alternativní školy*. Státní správa. <https://statni-sprava.inform.cz/vzdelavani/co-je-alternativni-skolstvi-a-jake-jsou-v-cr-alternativni-skoly/>

- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice*. Routledge.
- Jančaříková, K. (2019). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Janotová, Z., Tauberová, D., Košťálová, H., Podešvová, H., Potužníková, E., & Nová, P. (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: Úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS_elektronicka_verze.pdf
- Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kraemer, P. (2022). *V první waldorfské škole byly ze čtyř pětín dělnické děti, byla součástí celospolečenské reformy*. Waldorf display. <https://waldorfdisplay.cz/v-pritomnosti-zakladatele-se-deti-okamzite-stavaly-chytrejsimi-rikaji-pametnici-prvni-waldorfske-skoly/>
- Krejčí, V. (n.d.). *Čtenářské strategie*. Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ, Univerzita Palackého v Olomouci. <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Edika.
- Löbner, H. (2006). *Learning entrepreneurship from a constructivist perspective*. Technology Analysis & Strategic Management. https://www.researchgate.net/publication/247497877_Learning_entrepreneurship_from_a_constructivist_perspective
- Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání.
- Manniová, J. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Montessori centrum Brno. (2018). *Marie Montessori*. <https://www.montessori-brno.cz/montessori-pedagogika/marie-montessori/>
- Montessori ČR. (n.d. a). *Partnerský přístup*. <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>

- Montessori ČR. (n.d. b). *Připravené prostředí*. <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/446-pripravene-prostredi>
- Můčková, K. (2023). *Alternativní způsoby vzdělávání – domácí vzdělávání*. Škola Populo. <https://www.skolapopulo.cz/blog/alternativni-zpusoby-vzdelavani-domaci-vzdelavani>
- Najvarová, V. (2010). *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace, 20(3.), 49–65. <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/1378/1018/1207>.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Základní vzdělávání*. Revize RVP. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>
- Navrátilová, M. (2013). *Jak probíhá vzdělávání v Montessori školách*. Zapni mozek. <https://zapnimozek.cz/jak-probiha-vzdelavani-v-montessori-skolach/>
- Novotný, J. (2021). *Čtení - reflexe - interpretace: elementární úvod do práce s textem*. Togga.
- Pitříková, Z. (2023). *Alternativní školství – jaké varianty u nás máme a čím vynikají?* NajdiEdu. <https://najdiedu.cz/alternativni-skolstvi/>
- Pitříková, Z. (2023). *Co je Montessori škola? A je vhodná i pro vaše dítě?* NajdiEdu. <https://najdiedu.cz/montessori-skola/>
- Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.
- Poche Kargerová, J., Seberová, A., & Váňová Krejčová, V. (2022). *Program Začít spolu jako inovace měnící tvář českého školství*. Pedagogika, 72.(3.), 315-336. https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2022/06/pedagogika_zacit-spolu_2022.pdf
- Pospíšilová, I. (2025). *Alternativní školství. Šance dětem*. <https://sancedetem.cz/alternativni-skolstvi>
- Presslerová, P., & Rusnáková, K. (2015). *Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému - přehledová studie*. Psychologie, 9(1). https://e-psycholog.eu/pdf/presslerova_rusnakova.pdf
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

- Razuk, M., Perrin-Fievez, F., Gerard, C. L., Peyre, H., Barela, J. A., & Bucci, M. P. (2018). *Effect of colored filters on reading capabilities in dyslexic children. Research in Developmental Disabilities*, 83, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.006>
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion*. Wiley.
- Roková, K. (2022). *Co je to Montessori výchova? Tak trochu netradiční pojetí vzdělávání*. ProgresGuru. <https://progresguru.cz/blog/montessori-vzdelavani>
- Sárközi, R. (2011). *Inovativní pedagogické programy – 1. díl. - Začít spolu. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyučovani/pv-zahranici/inovativni-programy-1>
- Step by Step ČR. (2023). *Výroční zpráva za rok 2023. Začít spolu*. <https://www.zacitspolu.eu/aktuality/vyrocn-zprava-za-rok-2023/>
- Šimanová, H. (2024). *Jak přimět děti, aby je bavilo čtení knížek? Je třeba začít především u sebe, říká odbornice*. Pohodová rodina. <https://pohodovarodina.cz/jak-primet-deti-aby-je-bavilo-cteni-knizek-je-treba-zacit-predevsim-u-sebe-rika-odbornice/>
- Šišková, T., & kol. (2013). *Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora společného vzdělávání*. Portál. https://www.google.cz/books/edition/Metodika_prace_asistenta_pedagoga_Podpo/_r8vEQAAQBAJ
- Škola Nika. (2025). *Inovativní základní škola*. <https://www.skolanika.cz/>
- Thompson, S. (2024). *What is innovation in education?* Kultura. <https://corp.kultura.com/blog/what-is-innovation-in-education/>
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Host.
- Učíme společně. (2021). *Formativní hodnocení – Co to vlastně je?* <https://ucimespolecne.cz/praxe/formativni-hodnoceni-co-to-vlastne-je/>
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada
- Wenke, H., & Röhner, R. (2000). *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Paido.
- Základní škola JINOTAJ Zlín. (n.d.). *Základní škola*. <https://www.skolajinotaj.cz/index.php/zakladni-skola/>

Zimčík, L. (2023). *Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání?* Šance Dětem.
<https://sancedetem.cz/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani>

Zítková, J. (2014). *Doporučená četba na základní škole – ano, nebo ne?* Educoland.
<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/faq/doporucena-cetba-na-zakladni-skole-ano-nebo-ne/>

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Zormanová, L. (2016). *Waldorfská škola*. Národní pedagogický institut České republiky.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20507/WALDORFSKA-SKOLA.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením	33
Obrázek 2 Fáze výzkumu	49
Obrázek 3 Ukázka analýzy dat	50
Obrázek 4 Vlastní schéma - vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi	80

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu	45
Tabulka 2 Kategorie, subkategorie, kódy z interpretace rozhovorů	51

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ Základní škola

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Osnova otázek k rozhovoru

Příloha P 2: Informovaný souhlas pro participanty

Příloha P 3: Ilustrace procesu kódování dat z rozhovorů

Příloha P 4: Tvorba kategorií a subkategorií

PŘÍLOHA P I: OSNOVA OTÁZEK K ROZHOVORU

Úvodní otázky:

1. Proč jste se rozhodl/a pro výběr alternativního/innovativního vzdělávání?
2. Povězte mi něco o Vaší třídě.
3. Co myslíte, proč si rodiče vybírají pro své dítě alternativní školu?

Základní informace:

1. Jaký máte Vy osobně vztah ke čtení?
2. Proč si myslíte, že je pro žáky podstatné čtení ve vyučování, popřípadě čím je podstatné?
3. Co Vás inspiruje nebo čím se inspirujete do Vaší výuky?
4. Jak u Vás ve třídě probíhá výuka čtení?
5. Můžete popsat konkrétní situaci, kdy se Vám podařilo např. namotivovat žáky ke čtení?

Čtení:

1. Jak si žáci vybírají povinnou a mimoškolní knihu?
2. Jaké materiály a pomůcky využíváte ve vyučovací hodině čtení?
3. Jak využíváte digitální technologie ve vyučovací hodině čtení?
4. Jaký mají žáci vztah k mimoškolní četbě a jak ji popřípadě zpracovávají?

Hodnocení úspěšnosti:

1. Jak hodnotíte u žáků čtení a porozumění textu?

Překážky a výzvy:

1. Jak řešíte situace s žáky, kteří nemají pozitivní vztah/přístup ke čtení?
2. Je něco, co byste chtěla změnit nebo plánujete něco změnit ve své výuce?

Závěrečné otázky:

1. Co byste, v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti, doporučila ostatním začínajícím pedagogům?

PŘÍLOHA P 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO PARTICIPANTY

Informovaný souhlas s účastí na výzkumném rozhovoru a s jeho následným využitím pro potřeby diplomové práce na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních školách

Jmenuji se Kateřina Kedrová a studuji 5. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně na Fakultě humanitních studií. V rámci mé diplomové práce realizuji výzkum, který je zaměřen na učitele alternativních a inovativních škol.

Podpisem potvrzuji souhlas s následujícími podmínkami:

Byl/a jsem seznámen/a s cílem rozhovoru, v rámci kterého je sběr dat pro výzkum v diplomové práci Kateřiny Kedrové s názvem Rozvoj čtenářské gramotnosti v alternativních a inovativních školách.

Bylo mi vysvětleno, jak bude rozhovor realizován. Jsem si vědom/a svého práva odmítnout odpověď na libovolnou otázku nebo kdykoliv z výzkumu odstoupit.

Souhlasím s nahráváním rozhovoru a s jeho následnou analýzou. Po přepsání bude zvukový záznam okamžitě smazán a nebude zpřístupněn třetím stranám.

Souhlasím s využitím rozhovoru pro účely této práce, včetně přímé citace vybraných úseků rozhovoru.

Byl/a jsem informován/a o zajištění anonymity mé osoby.

V..... Dne..... Podpis.....

PŘÍLOHA P 3: ILUSTRACE PROCESU KÓDOVÁNÍ DAT Z ROZHOVORŮ

184 P: Asi to střídáme, asi to střídáme. Protože oni zase, když si to čtou třeba sami, tak zas já
185 chci, aby si jakože, když si vezmou sami tu knížku, nevím, teď tam měli vytažený třeba
186 atlas hub, furt řeše, jestli je ta houba jedovatá, jedlá nebo něco, a čtou si tam o ní, tak já
187 jím do toho nechci vstupovat, jo. Nebo čtou Guinnessova knihu rekordů a čtou si ty
188 odstavečky pod tím, tak je chci nechat. Oni stejně o tom se mnou tam jakoby baví, takže
189 svým způsobem tam projeví nějaké porozumění, ale do toho já jím jako nevstupuju. Takže
190 když chci já jakoby otestovat to porozumění tomu čtenému textu, tak většinou přijdu já s
191 nějakým jako třeba textem. Tedka jsme měli třeba o bruslení, kde měli, a to ani nečetli
192 nahlas, to si četli každý sám z druhé strany měli otázky.

193 T: Můžete popsat konkrétní situaci, kdy se vám podařilo například motivovat žáky ke
194 čtení? Jestli si vybavíte?

195 P: No tady tím čtenářským kruhem. Opravdu v to září, když, a to už bylo vlastně minulý rok,
196 kdy já jsem přebírala tady tu 4.-5. třídu, když jsme se tak jakoby rozdělili a udělali jsme
197 první ten čtenářský kruh, kdy jsem vlastně zjistila, že téměř nikdo jako doma nečte a ve
198 škole to bylo spíš listování a nebo to nebylo jako, to bylo prostě pokaždé jiná kniha, což je
199 taky fajn, ale je potřeba, aby si prožili jakoby to sledování toho příběhu, protože to taky
200 není jednoduché, že jako začít na začátku, udržet to v hlavě a dojet to do konce. Jako
201 spousta z nich v půlce řekne - jako mě už to nebaví a jdu si vzít jinou knížku. Takové tam
202 mám taky, jakože je už u 5. knihy, ale vlastně žádnou jako nedočetlo to dítě. Což taky je
203 problém, že když nějaká ta trpělivost a to. No ale oni mě zrazu prostě, takže oni přišli na



Kateřina Kedrová

S:184 - dynamický přístup ke čtení

Odpovědět

Kateřina Kedrová

S:184 - autonomie při čtení a samostatnost

Odpovědět

Kateřina Kedrová

S:190 - cílené „otestování“ porozumění

Odpovědět

Kateřina Kedrová

S:196 - objevování čtenářských návyků formou čt. kruhu

Odpovědět

Kateřina Kedrová

S:198 - čt. Kruh jako zdroj pro sledování příběhu a udržení pozornosti

Odpovědět

PŘÍLOHA P 4: TVORBA KATEGORIÍ A SUBKATEGORIÍ

