

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Miroslava Škardová

**PODPORA ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V DALŠÍM  
VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ**

Professional Development to Enhance Children's Literacy Skills

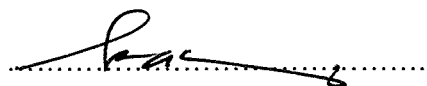
Praha 2010

vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Mé poděkování za tuto práci náleží následujícím osobám: Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D., Mgr. Gabriele Klečkové, Ph.D., PhDr. Evě Lukavské, Ph.D., Mgr. Janě Kargerové, Ph.D. a Dawn Tankersley, Ed.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 25. června 2010

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal dotted line. The signature is stylized and appears to be a cursive name.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou čtení a čtenářství a představuje blíže celostní přístup k jazyku jako jednu z možných cest, které vedou k podpoře čtenářské gramotnosti. Teoretická část nabízí nejdříve pohled na gramotnost a rozvoj čtení a psaní v historickém kontextu a následně pak i s ohledem na jeho současné pojetí v primární škole. Pozornost je věnována také analýze postavení čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a výsledkům mezinárodních výzkumů, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti u českých žáků. Druhá část teoretické práce blíže seznamuje s teoretickými východisky a principy celostního přístupu k jazyku a ilustruje je na konkrétních příkladech z praxe. Výzkumná část se zabývá zjišťováním toho, jak by mělo vypadat další vzdělávání učitelů v oblasti celostního přístupu k jazyku, aby byl tento přístup úspěšně zaváděn do jejich praxe a následně vedl ke zvyšování čtenářské gramotnosti.

## **Klíčová slova**

Celostní přístup k jazyku

Čtenářská gramotnost

Čtenářské dovednosti

Čtenářství

Čtení s porozuměním

Další vzdělávání učitelů

## **Abstract**

The thesis examines early reading and readers, and introduces the whole language approach to reading as one of the possible ways to develop reading literacy. The theoretical part presents a review of literacy, history of reading instruction, and current issues in reading instruction. It also places the role of literacy development in the context of the Framework Education Programme for Basic Education in the Czech Republic. Moreover, the results of reading literacy studies in the Czech Republic are summarized in the first part of the thesis. The second section of the theoretical part closely looks at the background of the whole language approach to reading and its principles. Specific examples of its application in reading instruction are provided. The research part of the thesis then studies the professional development needs of primary school teachers when implementing the whole language approach into practice in order to develop reading literacy.

## **Key words**

Whole language approach

Literacy

Readers

Reading skills

Reading and comprehension

Teacher professional development

# Obsah

Úvod.....	11
<b>I. Teoretická část</b>	
<b>1 Čtenářská gramotnost.....</b>	<b>14</b>
1.1 Pohled na gramotnost v historickém kontextu.....	14
1.2 Vymezení pojmu čtenářské gramotnosti.....	15
<b>2 Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodních výzkumech.....</b>	<b>18</b>
2.1 Mezinárodní výzkum PISA.....	18
2.1.1 Výsledky výzkumu PISA.....	18
2.2 Mezinárodní výzkum PIRLS.....	19
2.2.1 Výsledky výzkumu PIRLS.....	20
2.3 Sociologický výzkum „Jak čtou české děti“.....	20
2.3.1 Výsledky výzkumu „Jak čtou české děti“.....	21
<b>3 Pojetí a cíle základního vzdělávání ve vztahu ke čtenářské gramotnosti.....</b>	<b>22</b>
3.1 Analýza současné verze RVP ZV z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	22
3.1.1 Obecná doporučení pro revizi RVP ZV.....	23
<b>4 Současné pojetí rozvoje čtení a psaní v primární škole.....</b>	<b>26</b>
4.1 Historie výuky čtení a psaní.....	26
4.2 Současné pojetí výuky čtení a psaní.....	26
4.3 Základní charakteristiky přístupů v rozvoji čtení a psaní v ČR.....	27
4.3.1 Analyticko- syntetická hlásková metoda.....	27
4.3.2 Genetická metoda.....	27
4.3.3 Porovnání metod čtení.....	28
<b>5 Celostní přístup k jazyku.....</b>	<b>32</b>
5.1 Teoretická východiska celostního přístupu k jazyku.....	32
5.2 Principy celostního přístupu k jazyku.....	33
5.3 Cíle výuky čtení a psaní v celostním přístupu k jazyku.....	33
<b>6 Nezbytné předpoklady pro uplatnění celostního přístupu k jazyku v praxi učitelů.....</b>	<b>35</b>
6.1 Celostní přístup k jazyku využívá vlastních jazykových zkušeností.....	35
6.1.1 Další příklady využívání jazykové zkušenosti.....	36
6.2 Celostní přístup k jazyku a charakteristika knih vhodných pro rozvoj počátečního čtení ..	36
6.3 Celostní přístup k jazyku podporuje čtení s porozuměním a aktivizuje žáka.....	37
6.4 Celostní přístup k jazyku předpokládá interakci učitele a žáka.....	37
6.4.1 Tvořivý dialog s dětmi.....	38
<b>7 Příklady konkrétních aktivit a činností, které přispívají k podpoře dětského čtenářství a k rozvoji čtenářské gramotnosti z pohledu celostního přístupu k jazyku.....</b>	<b>41</b>

7.1	Aktivity vhodné pro práci s celou třídou .....	41
7.2	Aktivity pro čtení v malých skupinkách či dvojicích .....	41
7.3	Individuální prostor pro čtení a psaní.....	42
7.4	Specifika výuky čtení a psaní v programu Začít spolu.....	44
7.4.1	Podnětné prostředí třídy, které respektuje celostní jazykový přístup.....	44
<b>8</b>	<b>Modelová hodina- využití principů celostního přístupu k jazyku při práci s knihou.....</b>	<b>46</b>
8.1	Popis a reflexe modelové hodiny .....	46
8.1.1	Úvodní část hodiny.....	47
8.1.2	Průběh hodiny, 1. část.....	47
8.1.3	Komentář k úvodní fázi.....	48
8.1.4	Průběh hodiny, 2. část .....	48
8.1.5	Komentáře ke 2. části .....	51
8.1.6	Závěr hodiny.....	51
8.1.7	Následná práce s textem.....	51
8.2	Analýza modelové hodiny z pohledu definice čtenářské gramotnosti.....	53
8.3	Závěr teoretické části .....	55
<b>II. Výzkumná část</b>		
<b>9</b>	<b>Vymezení problému a cíle práce.....</b>	<b>56</b>
9.1	Vymezení problému.....	56
9.2	Cíl výzkumu .....	56
9.3	Design výzkumu .....	56
<b>10</b>	<b>Metodika výzkumu .....</b>	<b>58</b>
10.1	Výzkumný vzorek .....	58
10.1.1	Bližší charakteristika zkoumaných osob.....	59
10.2	Metody získávání dat .....	59
10.2.1	Zpětnovazební dotazník s otevřenými otázkami.....	60
10.2.2	Pozorování ve třídě.....	60
10.2.3	Rozhovor- polostrukturovaný rozhovor.....	61
10.3	Metody zpracování dat .....	61
<b>11</b>	<b>Výsledky analýzy dat a jejich interpretace.....</b>	<b>63</b>
11.1	Analýza dat jednotlivých učitelů.....	63
11.1.1	Učitelka A.....	63
11.1.2	Učitelka B.....	65
11.1.3	Učitelka C.....	67
11.1.4	Učitelka D.....	69
11.2	Celkové shrnutí potřeb zkoumaných učitelů.....	70
11.3	Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu .....	75

<b>Závěr.....</b>	<b>78</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>82</b>

#### Seznam tabulek

Příloha 1	Souhrnná analýza výsledků současné verze RVP ZV z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků základního vzdělávání v jednotlivých oblastech, oborech a s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí
Příloha 2	Seznam dětské literatury vhodné pro počáteční čtení a celostní přístup k jazyku
Příloha 3	Vzdělávací program Začít spolu
Příloha 4	Zpětnovazební dotazník
Příloha 5	Pozorovací arch

## Seznam zkratek

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESF	Evropské sociální fondy
EU	Evropská unie
IALS	International Adult Literacy Survey
IEA	International Association for Evaluation of Educational Achievement
ISSA	International Step by Step Association
OECD	Organization for European Economic Cooperation
PISA	Progress in International Reading Literacy Study
PILS	Progress in International Reading Literacy Study
RLS	Reading Literacy Study
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZaS	Začít spolu

# ÚVOD

Česká republika, stejně jako mnoho jiných zemí, čelí aktuální výzvě zvýšit čtenářskou gramotnost své populace, počínaje jejím rozvojem ve školách. Ukazuje se totiž, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti narážejí v dospělosti na vážné problémy spojené s uplatněním na trhu práce i s obecným zapojením do společnosti. Je zřejmé, že k tomu, aby škola každému z žáků umožnila ovládnout tuto velmi složitou kompetenci, které se nyní říká čtenářská gramotnost, je potřeba dosáhnout mnohem víc než jen to, aby žák znal písmena a doslovně rozuměl slovům a větám. Orientace na čtenářskou gramotnost, jak ji pojmají současné mezinárodní výzkumy, však vyžaduje výraznou změnu v dosavadních pedagogických metodách. To předpokládá i kvalitní přípravu učitelů a jejich metodickou podporu. Další vzdělávání by mělo učitelům pomoci lépe pochopit koncept čtenářské gramotnosti, začlenit jej do vzdělávacích strategií školních vzdělávacích programů a zejména do jejich praxe a umožnit jim snadněji se orientovat v nových metodách a přístupech.

Téma své diplomové práce jsem si vybrala na základě svého dlouhodobého zájmu o problematiku rozvoje dětského čtenářství, zejména jeho počáteční fáze. Během své praxe učitelky a lektorky vzdělávacího programu Začít spolu jsem měla možnost seznámit se s metodikou celostního přístupu k jazyku, která představuje komplexní pohled na výuku čtení a psaní a směřuje k rozvoji čtenářské gramotnosti zejména tím, že klade důraz na porozumění čtenému, využívá strategií, které porozumění pomáhají budovat, zohledňuje čtenářovu zkušenost a jeho stávající znalosti a od počátku rozvíjí a propojuje dovednosti čtení s dovednostmi psaní.

Celá práce je rozčleněna do dvou základních celků – teoretického a výzkumného. Cílem teoretické části diplomové práce je představit celostní přístup k jazyku jako jednu z možných cest, která vede k podpoře čtenářské gramotnosti a na konkrétních příkladech uvést, jak tento přístup napomáhá jejímu rozvoji. Teoretickou část tvoří osm hlavních kapitol.

První kapitola s názvem „*Čtenářská gramotnost*“ představuje pohled na gramotnost v historickém kontextu a různé definice, které ji charakterizují. V závěru této kapitoly je uvedena definice, která nabízí komplexní pohled na vnímání čtenářské gramotnosti, který koresponduje s tématem této diplomové práce zejména svým celostním nahlížením na čtenářskou gramotnost, která zahrnuje jak znalosti a dovednosti, tak hodnoty, postoje a zkušenosti.

Ve druhé kapitole „*Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodních výzkumech*“ je uveden stručný přehled výzkumů čtení a čtenářských dovedností, které byly realizovány v posledních letech (mezinárodní výzkumy PISA, PIRLS a sociologický výzkum „Jak čtou české děti“). Pozornost je věnována i výsledkům těchto výzkumů, které ukazují, že čeští žáci dosahují v testech čtenářské gramotnosti trvale podprůměrných výsledků.

Kapitola třetí „*Pojetí a cíle základního vzdělávání ve vztahu ke čtenářské gramotnosti*“ navazuje na výsledky mezinárodních výzkumů a zabývá se analýzou postavení čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V této kapitole je představena studie „*Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení*“, kterou vypracovala

skupina odborníků pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP). Tato analýza má sloužit jako podklad pro širší systémové úpravy závazného kurikulárního rámce a jako východisko pro přípravu vhodné metodické podpory škol v oblasti čtenářské gramotnosti.

Čtvrtá kapitola *„Současné pojetí rozvoje čtení a psaní v primární škole“* představuje jak historii výuky čtení a psaní, tak jeho současné pojetí a popisuje základní charakteristiky nejčastěji uplatňovaných přístupů v rozvoji čtení a psaní na českých školách. V závěrečné části je uveden přehled specifik obou přístupů a provedeno jejich porovnání.

Pátá kapitola *„Celostní přístup k jazyku“* se zaměřuje se na bližší popis celostního přístupu k jazyku z hlediska jeho principů, teoretických východisek a metod, které jsou pro něj charakteristické a které přispívají k podpoře čtenářské gramotnosti a rozvoji čtenářských dovedností.

Kapitola šestá *„Nezbytné předpoklady pro uplatnění celostního přístupu k jazyku v praxi učitelů“* navazuje na teoretická východiska celostního přístupu k jazyku, nastiňuje základní předpoklady a podmínky pro uplatnění tohoto přístupu v praxi učitelů a na konkrétních příkladech ilustruje, jak celostní přístup k jazyku napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti.

V sedmé kapitole *„Příklady konkrétních aktivit a činností, které přispívají k podpoře dětského čtenářství a k rozvoji čtenářské gramotnosti z pohledu celostního přístupu k jazyku“* je jako příklad celostního přístupu uvedena specifikace výuky čtení a psaní ve vzdělávacím programu Začít spolu, který právě tento přístup při výuce čtení a psaní zohledňuje. Dále jsou zde představeny další metody a čtenářské strategie, které vycházejí z celostního přístupu k jazyku a přispívají k naplňování cílů rozvoje čtenářské gramotnosti.

Kapitola osmá *„Modelová hodina - využití principů celostního přístupu k jazyku při práci s knihou“* propojuje teoretickou a praktickou část tím, že aplikuje informace z teoretické části do konkrétní praxe. Na příkladu modelové hodiny jsou popsány jednotlivé postupy, které vychází z celostního přístupu k jazyku a směřují k podpoře čtenářské gramotnosti, včetně následné reflexe a komentářů. V závěru kapitoly je provedena analýza modelové hodiny z pohledu definice čtenářské gramotnosti VÚP, která je uvedena v kapitole třetí.

Výzkumná část práce se zaměřuje na zjišťování toho, co by mělo obsahovat další vzdělávání učitelů v oblasti celostního přístupu k jazyku tak, aby byl tento přístup úspěšně implementován do jejich praxe. Cílem výzkumu bylo identifikovat silné a slabé stránky metod práce u učitelů zavádějících celostní přístup k jazyku a jejich následnou analýzou určit oblasti, na které je třeba se zaměřit při přípravě dalšího vzdělávání. S ohledem na stanovené cíle bylo využito postupů kvalitativního výzkumu. Výzkum zpracovává data získaná od účastníků semináře celostního přístupu k jazyku, respektive od výzkumného vzorku čtyř učitelek.

Devátá kapitola výzkumné části *„Vymezení problému a cíle práce výzkumné části“* je věnována teoretickým východiskům výzkumu, vymezení problému a cíli výzkumu, podrobně představuje výzkumný design.

Desátá kapitola „*Metodika výzkumu*“ představuje metodiku výzkumu a uvádí metody získávání dat (pomocí zpětnovazebního dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování), metody zpracování dat pomocí analýzy produktů (čtení, kódování, poznámkování a kategorizování významových jednotek a témat) a popisuje výzkumný vzorek, včetně bližších charakteristik zkoumaných osob.

Jedenáctá kapitola „*Výsledky analýzy dat a jejich interpretace*“ kategorizuje typické problémy, které se vztahují k cíli výzkumu z pohledu jednotlivých zkoumaných osob a nabízí i celkové shrnutí. Jsou zde popsány výsledky analýzy dat a jejich interpretace k cílům výzkumu. Tyto výsledky jsou následně diskutovány.

V závěru práce je rekapitulace zjištěných skutečností a návrh možností řešení s ohledem na další vzdělávání učitelů.

# I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

## 1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Tato kapitola je zaměřena na vyjasnění pojmu čtenářská gramotnost. Jsou zde uvedeny pojmy, které se často se čtenářskou gramotností pojí. Definice čtenářské gramotnosti vychází jak z dostupných teoretických studií zabývajících se problematikou čtenářské gramotnosti, tak z výzkumů, které významně ovlivnily chápání tohoto pojmu. V závěru je představena definice, která nabízí komplexní pohled na vnímání čtenářské gramotnosti, který koresponduje i s tématem této diplomové práce a to z pohledu celostního přístupu k jazyku.

### 1.1 Pohled na gramotnost v historickém kontextu

Pohled na čtení a jeho podstatu se v průběhu věků měnil a s ním se měnil i přístup k výuce čtení. Původně bylo čtení chápáno jako jednoduchý akt vnímání a přidružování. Později se tento pohled rozšířil o porozumění a odpovídající myšlenkové procesy. Kolem poloviny 20. století se definice čtení více a více inspirovaly kognitivní vědou a současně se začaly lišit v míře, v níž autoři zdůrazňovali buď pragmatický nebo teoretický pohled na čtení. Mnoho vědců propojuje čtení se sociální funkcí jazyka, jak ji nahlížel například Vygotskij - sdílí pohled na jazyk jako na proces výsostně osobní, ale současně hluboce sociální. Harste (1984) tvrdí, že čtení je „sociální událost“, a Goodman (2007) vidí čtení jako „transakční socio-psycho-lingvistický proces“.

Se čtením souvisí pojem gramotnost (angl. *literacy*). Za Ciceronových časů byl označením „litteratus“ míněn člověk „studovaný“. Ve středověku se termín litteratus užíval pro člověka, který dokázal v latině číst, ačkoli vzhledem k úpadku vzdělanosti v Evropě se již ve 13. století užíval pro každého, kdo znal z latiny jakékoli minimum. Po období reformace se přesunulo chápání gramotnosti na dovednost číst a psát v jakémkoli jazyce.

Ačkoli bylo pojmání gramotnosti po staletí založeno právě jen na dovednosti číst a psát, nejnověji se použití termínu gramotnost rozšířilo na řadu jiných základních dovedností - např. počítačová gramotnost, kulturní gramotnost, matematická gramotnost. Termínem gramotnost se začaly zastřešovat všechny komunikační a početní dovednosti potřebné pro existenci v moderní společnosti. Tak byla definována také informační gramotnost jako pojem nadřazený čtenářské gramotnosti: Informační gramotnost znamená mít přístup k informacím, umět získat informace, přetvářet je a přenášet.

*„Mít přístup k informacím znamená, že člověk je schopen rozlišit a najít potřebný zdroj, a to v tištěné, mluvené i v grafické podobě; získat informace vyžaduje porozumět zdroji, analyzovat, syntetizovat a vyhodnocovat informace; přetvářet informace vyžaduje způsobilost o informacích psát,*

*mluvit o nich svými slovy a vyjadřovat je v různých grafických uspořádáních; přenášet informace znamená publikovat nebo jinak šířit nově pojatou znalost.*“ (Fehring 2003).

V současné době se také můžeme setkat s pojmem *funkční gramotnost*, který odkazuje právě k funkčnímu využití psané informace. V zahraniční i domácí odborné literatuře je zavedeno množství definic funkční gramotnosti. Pedagogický slovník definuje funkční gramotnost jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 67).

Nejpodrobněji se s tímto termínem pracuje v rámci mezinárodního výzkumu funkční gramotnosti International Adult Literacy Survey (IALS). Autoři tohoto výzkumu definují funkční gramotnost jako „*čtení a psaní nad úrovní elementární gramotnosti. Je to schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka, na rozšiřování znalostí a rozvoj potenciálu osobnosti*“ (Kirsch, Jungeblut 1986, cit. podle Gavora 1998/99, s. 143). V rámci výzkumu byly analyzovány tři složky funkční gramotnosti potřebné pro úspěšnou orientaci v textech a psaných materiálech. Někdy bývají též označovány jako domény (Gavora 2003), oblasti (Havel, Krátká 2005) nebo dimenze. Složkami funkční gramotnosti tedy jsou:

- Literární (textová) gramotnost (prose literacy) – označuje znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k porozumění a následnému využití informací především ze souvislých textů (beletrie, básně, novinové zprávy apod.).
- Dokumentová gramotnost (document literacy) - indikuje, jak umí čtenář porozumět informacím z dokumentu obsahujícího zhuštěnou informaci, např. různé formuláře, jízdní řády, grafy, instrukce na výrobcích apod.).
- Numerická gramotnost (numeracy literacy) – se projevuje způsobilostí konat základní propočty a numerické úvahy, jež vyplynou převážně z nesouvislých textů (tabulky, účty, faktury, formuláře, objednávky zboží apod.).

## **1.2 Vymezení pojmu čtenářské gramotnosti**

Stálým vývojem a zpřesňováním prochází pojetí čtenářské gramotnosti. Po prozkoumání odborné literatury se zdá, že nebyla dosud stanovena žádná přesná definice, která by byla jednotná a používaná všude a všemi, nejčastěji se vychází ze zahraničních zdrojů. Je zřejmé, že čtenářská gramotnost již nemůže být vnímána jen jako prostá schopnost číst (v „technickém“ slova smyslu), tedy jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému dešifrování a porozumění textu. Čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujících se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, schopnost přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit, a uplatňovat své myšlenky a zkušenosti apod.

Jedna z nejnovějších definic dle mezinárodního výzkumu OECD Programme for International Student Assessment (PISA) zní: "*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu,*

*přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti." Pro potřeby Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), je čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.“ Čtenářská gramotnost je vymezena jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 34).*

Čtenářská gramotnost je v rámci této práce nahlížena ve významu definovaném níže. Ve srovnání s výše uvedenými je nejvíce komplexní. Obsahuje totiž jak znalosti a dovednosti, tak postoje a není zúžená jen na aspekty, které lze postihnout testováním. Tato definice byla vytvořena skupinou odborníků Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP), kteří se zabývali analýzou současné verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) z hlediska rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků v základním vzdělávání. Ve studii *Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení* je čtenářská gramotnost uvedena následovně: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná. Tyto roviny představují:

- *doslovné porozumění* - čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni,
- *vysuzování* - čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů,
- *metakognice* - zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření,
- *sdílení* - čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři; své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech,
- *aplikace* - čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Takto pojatá čtenářská gramotnost, která zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek, má obdobnou povahu jako kompetence. Vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů. V evropských kritériích pro zjišťování kvality vzdělávání a ve strategických dokumentech k rozvoji vzdělávání v České republice je čtenářská gramotnost prezentována jako

hlavní faktor, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje úspěšné utváření a rozvoj klíčových kompetencí důležitých pro osobní růst a uplatnění v životě společnosti. Proto i dosažení její odpovídající úrovně prostřednictvím trvalého osvojování a zdokonalování čtenářských dovedností žáků by mělo patřit k prioritám školních vzdělávacích programů.

V souvislosti se čtenářskou gramotností se někdy můžeme setkat i s pojmy čtenářská dovednost a čtenářská strategie<sup>1</sup>. Tyto pojmy i v odborné literatuře často splývají - nejsou dostatečně odlišovány. O vyjasnění vztahu mezi nimi se pokusili Afflerbach, Pearson a Paris (2008): „*Čtenářská strategie je vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, zatímco čtenářská dovednost je automatická činnost, která vede k tomu, že text pochopíme a dekodujeme rychle, efektivně a plynule, věšinou bez povědomí o jednotlivých složkách této činnosti a bez nutnosti jejího řízení.*“ (s. 368). Podobně ji definuje např. i Spolsky (1989): „*Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a používá je, aniž si je uvědomuje, se stávají čtenářskými dovednostmi.*“

O tom, jaká je současná úroveň čtenářské gramotnosti a jak si stojí Česká republika v mezinárodních srovnávacích výzkumech, pojednává následující kapitola.

---

<sup>1</sup> Na *čtenářskou dovednost* je tedy v této práci nahlíženo jako na zautomatizovaný postup čtenáře, který bez problémů čte přiměřeně náročný text. O *čtenářské strategii* hovořím naopak v souvislosti s překonáváním potíží v četbě, na které čtenář narazí, a které překonává vědomou volbou určitých postupů (strategií).

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ČESKÝCH ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMECH

V současné době se v souvislosti se vzděláváním žáků a s celoživotním učením hovoří o řadě složek funkční gramotnosti. Tradičně se již měří v mezinárodních výzkumech (PISA, TIMSS, PIRLS) gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná, dále se identifikuje gramotnost počítačová, jazyková, finanční. Některé jsou zaměřené na dospělou populaci, jiné více na děti a jejich čtenářské aktivity. Šetření věnující se dětskému čtenářství jsou většinou primárně zaměřena na funkční gramotnost a realizují se v mezinárodním kontextu.

Česká republika se v minulých letech zúčastnila dvou mezinárodních výzkumů, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti. V letech 2000 to byl výzkum PISA<sup>2</sup>, který se prioritně zaměřil na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků v celkem 32 zemí a o rok později, v roce 2001, proběhl výzkum Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) zaměřený na testování dětí ve věku 10 let v oblasti čtenářské gramotnosti. Výzkumu se zúčastnilo celkem 35 zemí.

### 2.1 Mezinárodní výzkum PISA

Základní koncepce výzkumu PISA byla založena na předpokladu, že škola by měla připravit žáky na praktické uplatnění čtenářských dovedností v pracovním, osobním a občanském životě. Cílem bylo mimo jiné zjistit, co ovlivňuje osvojení čtenářských dovedností potřebných pro jejich uplatnění v reálném životě. Výzkum byl koncipován tak, aby kromě mezinárodního srovnání výsledků patnáctiletých žáků umožnil také porovnávání rozdílů mezi výsledky jednotlivých škol, typů škol, regionů nebo jinak definovaných skupin žáků. Hlavním záměrem výzkumu bylo poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů.

#### 2.1.1 Výsledky výzkumu PISA

Výsledek českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti se nachází mírně pod průměrným výsledkem zemí OECD (Organization for European Economic Cooperation). V matematické gramotnosti se výsledek českých žáků od mezinárodního průměru významně neliší a v přírodovědné gramotnosti se výsledek našich žáků nachází těsně nad mezinárodním průměrem. Výsledky výzkumu ukázaly, že si naši žáci nejhůře vedli při vyhledávání různých typů informací. Výrazně nejhůře řešili úlohy zasazené do pracovních situací, kde se umístili na jednom z posledních míst. Zároveň se

---

<sup>2</sup> PISA sleduje (každé tři roky) vždy 3 druhy gramotnosti: matematickou, přírodovědnou a čtenářskou. V daném roce je však pouze jedna z nich prioritní. Takže i v roce 2003 a 2006 se v rámci výzkumu PISA zkoumala čtenářská gramotnost. Naposledy se čtenářská gramotnost v rámci PISA testovala v roce 2009, výsledky budou známy v prosinci 2010.

potvrdil poznatek z předchozích výzkumů, že lépe dovedou pracovat s nesouvislými texty (grafy, mapami, tabulkami apod.) než s texty souvislými.

Výzkum odhalil též velké rozdíly mezi výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií. Pokud jde o patnáctileté žáky víceletých gymnázií, ti dosáhli v mezinárodní konkurenci (všech zúčastněných žáků) v podstatě výborných výsledků. Větší podíl žáků základních škol ve výzkumu (odpovídající struktuře nižšího sekundárního vzdělávání v České republice) a jejich naopak výrazně podprůměrné výsledky však v konečném důsledku způsobily celkově podprůměrné umístění českých žáků.

Ukázalo se, že výsledky českých žáků dlouhodobě velmi silně závisí na jejich socioekonomickém zázemí a rozdíly mezi různými typy škol jsou velkou měrou způsobeny tím, že se na nich shromažďují žáci s podobným zázemím. K této skutečnosti velmi pravděpodobně přispívá časné rozřazování žáků do různých typů škol v průběhu povinné školní docházky, kdy má velký vliv na výběr školy právě socioekonomické zázemí žáka (za tento selektivní přístup ke vzdělávání je Česká republika dlouhodobě kritizována OECD). V mnohem menší míře má vliv na čtenářskou gramotnost pohlaví žáka, kraj, ve kterém žije, schopnost práce s počítačem apod. Výsledky výzkumu (mimo jiné) také potvrdily skutečnost, že práce s jazykem a s textem se stává předmětem izolované výuky různých předmětů a různých učitelů, kteří nevolí stejné postupy, nespolupracují a do jisté míry význam porozumění textu podceňují a přičítají jej pouze výuce českého jazyka. Tyto závěry potvrzují i zprávy České školní inspekce.

Jak uvádí Straková, Potužníková, Tomášek (2006), výsledky českých žáků lze vysvětlit zaměřením výuky v hodinách mateřského jazyka. Zatímco v některých zemích (např. ve Švédsku nebo anglicky mluvících zemích) je součástí výuky jazyka analytická práce s textem a rozvíjení složitějších čtenářských dovedností, u nás se s výukou čtení končí na 1. stupni základní školy a obsahem výuky českého jazyka ve vyšších ročnících je především pravopis a dějiny literatury“.

## **2.2 Mezinárodní výzkum PIRLS**

V roce 2001 proběhl výzkum PIRLS zaměřený na testování dětí ve věku deseti let v oblasti čtenářské gramotnosti ve třech aspektech: procesy porozumění, čtenářské záměry, čtenářské chování a postoje. Výzkumu se zúčastnilo celkem 35 zemí. V rámci něj bylo realizováno i dotazníkové šetření, které obsahovalo frekvenční i postojové otázky. Zjišťovalo také rodinné zázemí dítěte, v rámci výzkumu byli dotazováni i učitelé. Výsledný vzorek žáků náhodně vybraných tříd základních škol tvořilo v České republice 3022 dětí. Stejně jako výzkum PISA bral tento projekt v úvahu široký rozsah textů, se kterými se žáci setkávají nejen ve školní praxi, ale v běžném životě a čtení není bráno jako jednotná dovednost, ale jako celé spektrum dovedností.

V souvislosti s výzkumem PIRLS je nutné ještě upozornit na *Studii čtenářské gramotnosti*, která byla v České republice realizována Výzkumným ústavem pedagogickým a Českou školní inspekcí ve

školním roce 1994/1995. Tato studie reprodukovala postup mezinárodního šetření *Reading Literacy Study* (RLS), organizovaného rovněž International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA)<sup>3</sup> v letech 1990- 1991, kdy se ještě Česká republika nezapojila do tohoto mezinárodního projektu (Straková, Tomášek 1995). Šetření PIRLS v roce 2001 na tento výzkum v mnohém navázalo. Česká republika však již byla součástí realizačního týmu. Koncepty použité ve výzkumech IALS (International Adult Literacy Survey) a PISA tedy pracují více či méně explicitně s celkovým pojetím funkční gramotnosti a sledují, jak jsou jedinci schopni pracovat s různým typem informací obsažených v textu. Byť dílčím úkolem výzkumu PISA jsou explicitně čtenářské dovednosti, výzkum PIRLS se více soustředí na čtenářskou gramotnost jako takovou.

### **2.2.1 Výsledky výzkumu PIRLS**

Testy ve výzkumu byly nastavené tak, aby zjišťovaly například dovednost vyhledávat informace v různých typech textů, interpretovat přečtený text, zaujmout k němu stanovisko a toto stanovisko obhájit, postoje žáků ke čtení, jejich zájem a motivaci. Z výsledků vyplynulo, že čeští žáci dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání se zeměmi EU však Česká republika dosáhla výsledků pouze podprůměrných. Ukázalo se, že největší obtíže činí českým žákům vyhledávat v textu informace a samostatně argumentovat (Straková a kol., 2002). Z výzkumu dále vyplynulo, že čeští učitelé využívají ve výuce čtení převážně učebnice a čítanky (na rozdíl např. od učitelů v anglosaských zemích, kteří uplatňují ve výuce více delších textů, dětských knih, softwarové programy apod.). Při ověřování porozumění textu čeští učitelé užívají nejčastěji formu ústní odpovědi na otázky učitele a ústní shrnutí přečteného. Výzkum PIRLS zkoumal také rozdílnosti výsledků žáků v závislosti na pohlaví. Ukázalo se, že dívky vykazují téměř ve všech zkoumaných oblastech lepší výsledky než chlapci.

### **2.3 Sociologický výzkum „ Jak čtou české děti“**

Dalším výzkumem, který se věnoval zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti, byl sociologický výzkum „*Jak čtou české děti*“, který byl v letech 2002 - 2003 realizován společností Gabal, Analysis & Consulting. Výzkum se zabýval zejména významem školy a rodiny ve vytváření čtenářských zájmů a návyků a analýzou dalších prvků dětského čtenářství. Cílovou populací tohoto výzkumu byly děti ve věku 10–14 let. Výzkum byl zaměřen na zmapování a analýzu některých základních prvků dětského čtenářství podstatných pro jeho formování. Hlavními tematickými okruhy, které výzkum sledoval, byly:

- 1) čtenářské zájmy a návyky dětí ve věku 10-14 let
- 2) pozice a význam školy a rodiny ve vytváření čtenářských zájmů a návyků
- 3) vliv médií na vztah ke knize

---

<sup>3</sup> IEA- mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání

#### 4) role knihoven v podpoře dětského čtenářství

Výzkum byl zajímavý svojí metodologií, neboť nahlížel na čtenářství dětí skrze rodinu a nikoli školu. Dotazovanými byly nejen děti, ale vždy jeden z rodičů. Sběr dat byl proveden formou dotazníkového šetření a pomocí face-to-face rozhovorů. Dotazováno bylo 1092 dětských respondentů a stejný počet jejich rodičů.

### 2.3.1 Výsledky výzkumu „Jak čtou české děti“

Z výzkumu například vyplývá, že škola má v porovnání s rodinou na dětské čtenářství mnohem menší vliv (rodina 2/3 : škola 1/3). Ukázalo se, že škola motivuje dítě především prostřednictvím práce s četbou v hodinách, domácími úkoly a následným zúročením samostatné četby při výuce. Ačkoli je část škol poměrně aktivní z hlediska práce s knihou, přibližně čtvrtina škol nedává dětem dostatečné podněty ke čtení a ponechává tím nepřímo budování čtenářství na rodině, což je škoda pro děti i pro jejich vztah k výuce a škole. Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem. Ukázalo se, že 54% dětí čtení baví, nečtou jen z povinnosti. Čtenářské návyky a zájmy se liší podle pohlaví a typu školy - knihy čtou významně častěji dívky a také děti víceletých gymnázií.

Metodologie uvedených mezinárodních výzkumů (PISA, PIRLS) umožnila srovnání zemí v mezinárodním měřítku. Jednotlivé vzdělávací systémy byly podrobeny důkladným analýzám, které se zaměřovaly na hledání možných příčin zjištěného stavu. V návaznosti na výsledky mezinárodních výzkumů PISA, PIRLS byla potřeba adekvátně reagovat na zjištěné skutečnosti, a to zejména s ohledem na systematické budování čtenářské gramotnosti po celou dobu základního vzdělávání a vytvoření podmínek pro její rozvoj (od podpory MŠMT přes systematické vzdělávání učitelů až k implementaci do vlastní praxe učitelů).

Jedním z opatření, které reaguje na hledání možných příčin a které přispívá k systematické podpoře gramotnosti v klíčových oblastech vzdělávání, je *Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení*. Studie byla vypracována odbornou skupinou pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického a stala se podkladem k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti ve stávajících kurikulárních dokumentech. Více se této studii budu věnovat v následující kapitole.

### 3 POJETÍ A CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VZTAHU KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Tato kapitola navazuje na výsledky mezinárodních výzkumů (PISSA, PIRLS) a zabývá se postavením čtenářské gramotnosti ve vztahu k Rámcovému vzdělávacímu programu. V úvodu je představena podrobná analýza současné verze RVP ZV z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, v roce 2010 vznikla při VÚP *Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení*, která přináší souhrnná zjištění z analýzy současné verze RVP ZV z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků v základním vzdělávání. Tato analýza by měla sloužit jako podklad pro příští systémové úpravy závazného kurikulárního rámce a jako východisko pro přípravu vhodné metodické podpory škol v oblasti čtenářské gramotnosti.

Analýza vycházela z definice čtenářské gramotnosti jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenosti člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“

#### 3.1 Analýza současné verze RVP ZV z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské gramotnosti

Z analýzy vyplývá, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních. Za zvlášť závažné zjištění se ukazuje fakt, že čtenářská gramotnost nebo její složky nefigurují jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV. RVP ZV nepožaduje její systematický rozvoj u každého žáka. Není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání. Není postavena vedle klíčových kompetencí. Očekávané výstupy jednotlivých oborů požadují zvládnutí některých ze složek čtenářské gramotnosti převážně jen v oborech, které tradičně chápeme jako čtenářsky vhodné a kde je čtení a čtenářství do značné míry vlastním obsahem oboru (jazyková a komunikační průprava, literatura). Ani tady není čtenářská gramotnost v moderním chápání pokryta systematicky. Ostatní obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti sporadicky, ačkoli jejich role může a má být mnohem zásadnější.

Skupina odborníků, která prováděla analýzu, vytvořila pro tyto účely přehlednou tabulku, která zahrnovala šest oblastí definice čtenářské gramotnosti a doklady toho, zda jednotlivé oblasti jsou nebo nejsou obsaženy v dané části či kapitole. Pro přehled uvádím konkrétní příklad analýzy kompetencí k učení ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti (ČG).

ČÁST DEFINICE ČG	JE V TÉTO KAPITOLE	NENÍ V TÉTO KAPITOLE
<ul style="list-style-type: none"> <li>vztah ke čtení</li> </ul>		x
<ul style="list-style-type: none"> <li>doslovné porozumění</li> </ul>	✓ Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vysuzování</li> </ul>	✓ Vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Metakognice</li> </ul>		x
<ul style="list-style-type: none"> <li>sdílení</li> </ul>		x
<ul style="list-style-type: none"> <li>aplikace</li> </ul>		x

**Tabulka 1:** Příklad analýzy kompetencí k učení ve vztahu ke čtenářské gramotnosti<sup>4</sup>

Jen pro ilustraci: v kompetenci sociální a personální, v kompetenci občanské a v kompetenci pracovní nebyla nalezena žádná zmínka čtenářské gramotnosti.

Pro lepší názornost jsem z celkových výsledků analýzy *Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení* vytvořila stručný přehled všech hodnocení RVP ZV z pohledu čtenářské gramotnosti v jednotlivých oblastech, oborech a s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí. Z důvodu zaměření své diplomové práce jsem vybrala pouze výroky, které se vztahují k 1. stupni ZŠ. Bližší informace jsou uvedeny v příloze č. 1.

### 3.1.1 Obecná doporučení pro revizi RVP ZV

Na základě těchto zjištění byla vytvořena obecná doporučení pro revizi RVP ZV. Pro zajištění systematického budování čtenářské gramotnosti VÚP doporučuje dodržovat následující principy:

- dobře promyslet a definovat obecné cíle vzdělávání mířící přímo na systematické budování čtenářské gramotnosti po celou dobu základního vzdělávání,

<sup>4</sup> Zdroj: *Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení, 2010, s. 13 (pracovní verze)*

- formulovat nezbytné očekávané výstupy ve čtenářské gramotnosti na konci základního vzdělávání (takové, jichž by měl dosáhnout každý žák),
- formulovat nezbytné očekávané výstupy pro první i druhé období základního vzdělávání ,
- promyslet, které složky čtenářské gramotnosti mohou být nejlépe budovány skrze jednotlivé obory, a jak lze rozvíjení čtenářské gramotnosti systematicky provázat jak v čase, tak napříč obory / předměty,
- promyslet a popsat vazbu mezi klíčovými kompetencemi a čtenářskou gramotností (případně dalšími gramotnostmi),
- promyslet pojetí vzdělávacích oborů / předmětů tak, aby ve výuce nastala rovnováha mezi rozvíjením kompetencí a gramotností a mezi osvojováním vědomostí,
- mezi podmínky pro realizaci kurikula zařadit ty podmínky, bez jejichž vytvoření ve škole se čtenářská gramotnost rozvíjí jen stěží; a usilovat o to, aby tyto základní nezbytné podmínky mohly být ve školách realizovány,
- vytvořit pro školy modelový program pro rozvíjení čtenářství,
- vytvořit pro učitele vývojový popis toho, jak obvykle probíhá učení v oblasti čtenářské gramotnosti (vývojové kontinuum, tzv. mapa učebního pokroku),
- vytvořit k vývojovému kontinuu „sady úloh pro zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti, které by učitelé mohli využívat jak pro rozvíjení čtenářské gramotnosti, tak k diagnostice pokroku jednotlivých žáků,
- spolupracovat s ČŠI na monitoringu výsledků vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti.

Studie dále upozorňuje na to, že pro rozvíjení čtenářství nestačí s žáky jen číst a využívat texty jako zdroje informací, ale že je třeba čtenářství také cíleně a nenahodile vyučovat, postupně a promyšleně rozvíjet čtenářské dovednosti i postoje, předkládat žákům nejrůznější typy textů a učit je s nimi pracovat, učit je rozumět čtenářství jako procesu a sobě samým jako čtenářům. Proto odmítá povrchní a široké interpretace RVP ZV, které nalézají v RVP ZV „dostatek čtenářství.“ V současné době je tento dokument v procesu tvorby a věci zde prezentované, mohou být v závěrečné verzi dokumentu ještě upraveny.

Je zřejmé, že vyučujícímu, který chce rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků a ví, jak na to, současná podoba RVP ZV nebrání, aby to činil. Ale umožňuje i to, aby některé děti prošly celým základním vzděláváním bez systematické a účinné přípravy ve všech složkách čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že čtenářská gramotnost významně ovlivňuje profesní i osobní život žáků, je potřeba dbát na to, aby každé dítě, i to ze čtenářsky nepodnětné rodiny, dostalo šanci ji nabýt a rozvinout tak, jak to jeho předpoklady umožňují.

Tato kapitola shrnuje analýzu Studie *Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení* i z toho důvodu, že bych se ráda v praktické části diplomové práce zaměřila na to, jak celostní přístup

k jazyku přispívá a směřuje k naplňování cílů rozvoje čtenářské gramotnosti. Kapitola následující se zabývá současným pojetím rozvoje čtení a psaní na českých školách.

## 4 SOUČASNÉ POJETÍ ROZVOJE ČTENÍ A PSANÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

### 4.1 Historie výuky čtení a psaní

Podíváme-li se krátce do historie české výuky počátečního čtení, zjistíme, že například v první polovině minulého století byla ve školách využívána podstatně rozsáhlejší nabídka metodických postupů. Učitelé vybírali mezi tzv. syntetickými (postup začíná od písmene) a analytickými (postup začíná od slova) metodami. Mezi analytické řadíme i metodu *globální*, která se u nás rozšířila ve 20. - 30. letech minulého století zásluhou Václava Příhody. Ke každé metodě dokonce existovala učebnice počátečního čtení (slabikář nebo čítanka). Bylo běžnou praxí, že učitel ovládal a při výuce zároveň využíval několik metodických postupů podle toho, který určitým žákům více vyhovoval. Metodických postupů a k nim příslušných učebnic bylo v tomto období napočítáno téměř třicet. Koncepce z roku 1976 preferovala především rozvoj technického procesu dovednosti čtení (rychlost a správnost čtení) bez dostatečného zřetele k individuálním rozdílům mezi žáky, před rozvojem porozumění, vnitřní motivace a zájmu žáků o čtení, a tedy i rozvoje čtenářství již v této počáteční etapě.

### 4.2 Současné pojetí výuky čtení a psaní

Současná proměna primární školy přinesla řadu podstatných změn do koncepce výuky jednotlivých předmětů. Obecně lze tyto změny charakterizovat jako odklon od tradičního vyučování (zaměřeného na učivo, kdy žák byl pasivním příjemcem) k tzv. modernímu pojetí vyučování (orientace na individuální rozvoj žáka, kdy žák je aktivním prvkem vyučovacího procesu). Konkrétní proměnu zaznamenala i výuka počátečního čtení. Rozvoj počátečního čtení je vnímán jako rozvoj úvodní etapy, která bývá označována termínem - počáteční čtenářská gramotnost. Tato etapa je považována za klíčovou nejen vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i z hlediska celoživotního vzdělávání vůbec. Dovednost pracovat s textem umožňuje získání a zpracování informací, ale lze ji např. využít i při trávení volného času, a proto je považována za etapu a kvalitu rozvoje tzv. funkční gramotnosti dospělých. Toto pojetí v kontextu počáteční čtenářské gramotnosti (později gramotnosti čtenářské, funkční) zdůrazňuje nutnost rozvíjet tuto dovednost společně se psaním, řečí, poslechem a myšlením žáka. Důraz je kladen na rozvoj pozitivního vztahu a vnitřní motivace k této dovednosti, na rozvoj tzv. čtenářství žáka. Již při rozvoji počátků čtení je zdůrazněno funkční využití této dovednosti před preferencí pouze jejího technického zvládnutí. Společně s technikou čtení se již v této etapě rozvíjí porozumění, které je základem další práce s textem ve smyslu již zmíněné čtenářské gramotnosti (Wildová 2005).

Jak vyplývá ze zprávy ČŠI, přestože je v České republice od roku 1996 možnost vyučovat i jinými metodami (např. Genetická metoda, Sfumato- splyvavé čtení<sup>5</sup>) je situace v pedagogické praxi téměř stejná jako před lety a učitelé stále nejčastěji preferují spíše analyticko-syntetický přístup.

## 4.3 Základní charakteristiky přístupů v rozvoji čtení a psaní v ČR

### 4.3.1 Analyticko- syntetická hlásková metoda

V této metodě je při nácviu nového písmene (struktury slova) vyvozeno příslušné slovo z mluvené řeči, dále je analyzováno na slabiky a hlásky, ke kterým jsou následně přiřazována písmena. Proces syntézy pak znamená spojování písmen do dalších slabik a slov a pozdější psaní těchto slov. V analyticko-syntetické metodě je slabika od počátku nácviu chápána jako součást plnovýznamového slova. Při jejím nácviu a procvičení učitelé využívají vazbu slabika - slovo. Nácvik čtení slov je uspořádán do jednotlivých kroků, jejichž posloupnost bývá ve slabikářích uspořádána různě. Učitel má tedy možnost volit postupy, které se mu v jeho praxi osvědčily.

Výuka psaní v tomto modelu je realizována podobně jako ve čtení. Postupuje se od mechanických průpravných cviků – jednoduchých „grafomotorických cvičení“ – přes nácvik jednotlivých grafémů – až po jejich spojování do slabik a do slov – zdokonalování přes mechanické opisování, prepisování, cvičení v diktátech – důsledné dodržování foneticko-ortografické správnosti a formální – estetické úhlednosti.

V anglické terminologii se ve vztahu k analyticko-syntetické metodě můžeme setkat s tzv. „*Bottom-up modelem výuky*“. Ten se opírá o přesně stanovené metodické postupy vycházejících z jednotlivých elementů (hláska, písmeno) a syntézou se dochází ke stále větším jednotkám (jedná se o skládání od písmen – hlásek do slabik, slabiky do slov, slova do vět, věty do textů či výpovědí). Proto také tento druh metod bývá v anglické terminologii označován *phonics*, *basal reading*.

### 4.3.2 Genetická metoda

Vychází ze zkušeností českého elementaristy a básníka Josefa Kožíška, který je také tvůrcem původní učebnice *Poupata*. Ve variantě zpracované J. Wagnerovou (*Učíme se číst: Učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*) se žáci naučí všechna písmena v průběhu prvního měsíce školní docházky (pouze však v hůlkových tvarech). Čtení nových slov probíhá prostřednictvím tzv. hláskování. Žák tedy při čtení nového slova neslabikuje (NO-SÍ-ME), ale hláskuje a pak vysloví celé

---

<sup>5</sup> *SFUMATO aneb splyvavé čtení*

Základem splyvavého čtení je „vytvořit půdu pro správné dýchání a umístění tónu v dutině ústní (všechny metodiky dosud používaly při expozici hlásky deklamační techniky a vytvářely špatný návyk dechového frázování). Vychází z toho, že lidská řeč je zpívavá. Dítě musí projít intonačním vývojem tak, že se naučí tvarovat a barvit hlas při dodržování hygienických požadavků. Dokonale rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, naučí se pečlivě vyslovovat. Tato technika je často využívána jako prevence a reedukace špatně čtoucíh dětí. Děti si volí vlastní tempo učení čtení.

slovo (N-O-S-Í-M-E, NOSÍME). Důležitým prostředkem pro počáteční čtení je zapisování písmen a slov hůlkovým písmem (malá tiskací písmena žáci nezapisují). Děti se učí číst rovnou s porozuměním, tj. to, co čtou, musí dávat smysl.

Na rozdíl od analyticko-syntetické metody, ve které se děti v podstatě učí tři a nakonec čtyři tvary písmen najednou (malá a velká tiskací, malá a velká psací), metoda genetická zavádí zpočátku tvar jediný, a to velká tiskací písmena. Této metodě se také říkalo metoda zapisovací, co děti umí číst, také píše. Psací písmo se děti začínají učit, až když mají zvládnuta velká i malá tiskací písmena, tj. přibližně po půl roce, ale do té doby používají k vyjádření myšlenek (spontánnímu psaní) výhradně velká tiskací písmena. Návčik velkých tiskacích písmen začíná ihned po zahájení školního roku.

Ke genetické metodě byla prozatím zpracována jediná učebnice počátečního čtení.

V anglické literatuře najdeme pro tento model výuky čtení označení „*top-down*“. Tento model (podobně jako genetická metoda) vychází z toho, že žák již od samotného počátku výuky pracuje s významem slova. Poznání slova je klíčové, zdůrazňuje se proces porozumění. Čtení je chápáno jako interaktivní proces mezi čtenářem - textem – prostředím (kontextem). Důraz je tedy kladen na „význam čteného“ a porozumění čtenému, tzn. výuka čtení vychází od významu slova – dekodování jako identifikace slov. Dochází k zapojení všech mentálních funkcí – a zároveň je zde vazba a kontext s předchozími vědomostmi a zkušenostmi a s očekáváním čtenáře a jeho přesvědčením. Tyto přístupy využívají tzv. „*opravdovou literaturu*“ (*literature based*) a *celostní jazyk* (*whole language*). Někteří autoři uvádějí místo termínu celostní jazyk výraz jazyk v celém komplexu (např. Pražská skupina školní etnografie (2005).

V následujícím textu porovnávám obě metody na základě výběru kategorií, které se domnívám, že lze srovnat (preferované postupy při čtení a psaní, didaktické materiály, nároky na učitele apod.). Opírám se o dostupné informace o těchto metodách a vlastní zkušenosti, vycházím i z výsledků výše uvedených výzkumů.

### 4.3.3 Porovnání metod čtení

#### Výhody analyticko-syntetické metody

Analyticko-syntetická metoda má dlouhodobou metodickou tradici, má k dispozici velké množství didaktického materiálu k procvičování. Všechna nakladatelství, která vydávají Slabikář, mají ucelenou řadu učebnic, které s touto metodou korespondují. Pro dostatek materiálu není náročná na přípravu a invenci učitele. Všichni absolventi pedagogických fakult s aprobací pro první stupeň základní školy jsou s touto metodou dopodrobna seznámeni, metodický postup je do nejmenších detailů rozpracován. Tato metoda není příliš náročná na fonemické rozlišování, analýzu a syntézu. Děti v počátečním stádiu spojují pouze dvě písmena.

### **Nevýhody analyticko - syntetické metody**

Tato metoda je založena na technice (v podstatě drilu), použití je až druhotné. Dlouhá a poměrně nezáživná etapa „předslabikářového období“, která pro malé děti „nemá smysl“ u mnoha prvňáčků vyčerpá jejich počáteční nadšení. Současné osvojování několika tvarů písmen je pro hodně dětí složité. Poměrně plynulé čtení po slabikách může učitele ukolébat ke spokojenosti, přestože dítě někdy neví, co čte. Simultánní osvojování několika tvarů písmen rozložené do takřka celého školního roku umožňuje jen velmi málo psaní v prvním ročníku použít pro tvořivou činnost. Z pohledu porozumění čtenému textu a rozvoje myšlení je nevýhodou, že se žákům předkládají zpravidla nesmyslné slabikářové texty, které jsou mimo okruh jejich zájmů a prožitků, což také v první řadě snižuje zájem žáka o čtení. Jednotlivá písmena se často fixují s tzv. „*nápovědnými asociacemi*“ (např. písmeno „a“ bývá nejčastěji spojováno se slovem ananas anebo auto). Zavádění asociací je v rámci těchto metodik významné, neboť pro děti je v daném věku náročné si zapamatovat jednotlivá písmena bez „*systemu*“ – bez vzájemných diferencí v rozsahu kódu (kdežto u analytických metod to není potřeba, neboť žáci jsou v tomto tzv. období „*paměti*“ učeni velkému množství slov najednou, čímž mají dostatek komparativního materiálu). K zavádění písmen se často užívá *akrofonie*, tj. užití jmen věcí na obrázcích, která jsou pod obrázkem napsána, aby bylo zřetelné, kde (na jaké pozici ve slově) se dané písmeno vyskytuje. Dále *fonomimie* (tzv. *živé abecedy*) - písmeno zobrazeno např. jako způsob záznamu zvuku (áááá – např. při prohlídce u lékaře, jenž se dívá pacientovi do krku), často bývá doprovázeno komiksovým zobrazením situace. Kromě různých druhů písma a obrázků je navíc využívána nespécifická grafika např. rovné řádky pro psací písmena, podtrhávání jednotlivých písmen, jejich spojování s obloučky do slabik, různé rámečky pro slova a jejich části apod. (Pražská skupina školní etnografie 2005).

### **Výhody genetické metody**

U genetické metody je kladen důraz na použití, smysluplnou komunikaci pomocí čtení a psaní. Děti již zpravidla na začátku školního roku mají osvojena všechna velká tiskací písmena a s dopomocí dovedou napsat několik krátkých vět na určité téma. Výuka čtení a psaní je neoddělitelně propojena, dovednost číst vyzývá k použití psaní a naopak. Již v prvním ročníku tak může nastoupit radost z tvůrčího psaní, dovednosti číst se využívá třeba i k zadání samostatné práce, k získávání informací. Na počáteční výuku genetickou metodou lze velmi dobře navázat pokročilejšími metodami tvůrčího psaní a aktivními metodami programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení.

### **Nevýhody genetické metody**

Poměrně krátká novodobá tradice této metody má tu nevýhodu, že dosud existuje jediný slabikář pracující s genetickou metodou. Z toho důvodu učitelé musí investovat více času do tvorby a vyhledávání vhodných textů. Další nevýhoda bývá spatřována v tom, že některé kvantitativní ukazatele, jako je rychlost čtení, nedosahují úrovně požadované metodickými doporučeními pro

analyticko-syntetickou metodu. U genetické metody se klade důraz spíše na čtení s porozuměním než na rychlost čtení.

Pro přehlednost jsou dané výhody a nevýhody uvedeny v následující tabulce:

<b>ANALYTICKO - SYNTETICKÁ METODA</b>	
<b>VÝHODY</b>	<b>NEVÝHODY</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dlouhodobá metodická tradice</li> <li>• Velké množství didaktického materiálu k procvičování</li> <li>• Ucelená řada učebnic, které s touto metodou korespondují (různé úrovně; více méně zdařile)</li> <li>• Menší náročnost na přípravu a invenci učitele</li> <li>• Všichni absolventi pedagogických fakult s aprobací pro první stupeň základní školy jsou s touto metodou dopodrobna seznámeni</li> <li>• Metodický postup je do nejmenších detailů rozpracován</li> <li>• Není příliš náročná na fonematické rozlišování, analýzu a syntézu. Děti v počátečním stádiu spojují pouze dvě písmena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je založena spíše na technice (v podstatě drilu), použití je až druhotné</li> <li>• Dlouhá a poměrně nezáživná etapa „předslabikářového období“, u mnoha prvňáčků vyčerpá jejich počáteční nadšení.</li> <li>• Současné osvojování několika tvarů písmen je pro hodně dětí složité.</li> <li>• Poměrně plynulé čtení po slabikách může učitele ukolébat ke spokojenosti, přestože dítě někdy neví, co čte</li> <li>• Simultánní osvojování několika tvarů písmen rozložené do takřka celého školního roku umožňuje jen velmi málo psaní v prvním ročníku pro tvořivou činnost</li> <li>• Častá práce s texty, které postrádají smysl</li> <li>• Jednotlivá písmena se fixují s „nápovědnými asociacemi“ → riziko možného zapamatování pomocných slov při vyvozování hlásek</li> <li>• Současné osvojování si tištěné i psané formy písma</li> <li>• Kromě různých druhů písma a obrázků je navíc využívána nesespecifická grafika (např. rovné řádky pro psací písmena, podtrhávání jednotlivých písmen, jejich spojování s obloučky do slabik, různé rámečky pro slova a jejich části apod.)</li> </ul>

<b>GENETICKÁ METODA</b>	
<b>VÝHODY</b>	<b>NEVÝHODY</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Důraz je kladen na použití, smysluplnou komunikaci pomocí čtení a psaní</li> <li>• Děti mají brzy osvojena všechna velká tiskací písmena a s dopomocí dovedou napsat několik krátkých vět na určité téma.</li> <li>• Výuka čtení a psaní je neoddělitelně propojena, dovednost číst vyzývá k použití psaní a naopak</li> <li>• Podporuje tvůrčí psaní, dovednosti číst se využívá třeba i k zadání samostatné práce, k získávání informací</li> <li>• Na počáteční výuku genetickou metodou lze velmi dobře navázat pokročilejšími metodami tvůrčího psaní a metodami programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení</li> <li>• Prostor pro invenci a tvořivost učitele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dosud existuje jediný slabikář pracující s genetickou metodou; Poupata jsou považována jako archaická</li> <li>• Velká náročnost na přípravu a čas učitele</li> <li>• Většinu materiálů a textů si vytváří učitelé sami</li> <li>• Některé kvantitativní ukazatele, jako je rychlost čtení, nedosahují úrovně požadované metodickými doporučeními pro analyticko-syntetickou metodu (u genetické metody se klade důraz spíše na čtení s porozuměním než na rychlost čtení)</li> </ul>

**Tabulka 2:** Přehled specifik analyticko- syntetické metody a metody genetické- možné výhody a nevýhody obou metod.

Je zřejmé, že každá metoda přináší v rozvoji gramotnosti určité výhody. Mým záměrem zde není určovat, která z metod je vhodnější či lepší, v žádném případě nechci snižovat přínos a význam jiných metod a přístupů ke čtení a psaní. Každá metoda také bude jistě vyhovovat jinému typu žáků a každá bude různými učiteli aplikována jinak. Proto se v praxi můžeme setkat s tím, že učitelé uplatňují ve výuce čtení a psaní oba přístupy (zejména v programech, které vychází z konstruktivistického pojetí a jsou orientovány na dítě a jeho potřeby).

Ať již bude nabídka metod jakkoli bohatá, rozvoj počátečního čtení, a tedy školní výuky, ovlivňuje i řada dalších faktorů - především schopnosti žáků, jejich vnitřní motivace pro čtení, učební styly, podnětnost prostředí, z něhož do školy přicházejí, úroveň spolupráce s rodiči, osobnost učitele a jeho dovednost motivovat děti ke čtení a ukázat jim četbu jako atraktivní zdroj zábavy a poučení atd.

Jednou z možných cest rozvoje čtenářské gramotnosti a podpory čtenářských dovedností je celostní přístup k jazyku. V následující části se proto zaměřím na představení teoretických východisek a základních principů tohoto přístupu a na konkrétních příkladech uvedu, jak celostní přístup k jazyku podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti.

## 5 CELOSTNÍ PŘÍSTUPU K JAZYKU

Tato kapitola se zaměřuje na bližší popis celostního přístupu k jazyku z hlediska jeho principů, teoretických východisek a metod<sup>6</sup>, které jsou pro tento přístup charakteristické a které přispívají k podpoře čtenářské gramotnosti a rozvoji čtenářských dovedností.

### 5.1 Teoretická východiska celostního přístupu k jazyku

Celostní přístup k jazyku (Whole Language) je založený na integraci čtení, psaní, gramatiky, slohu a literatury v sociálním a komunikačním kontextu. Jeho bezprostředním předchůdcem je tzv. výuka vycházející z četby (literature based instruction), kterou používali již ve 30. letech v USA učitelé odmítající tradiční cvičení vytržená z kontextu. Místo toho četli s dětmi autentickou dětskou literaturu, poté následovalo psaní a diskuse. Celostní přístup k jazyku při výuce čtení a psaní vychází z následujících předpokladů (Tankersley 2001).

#### 1. Funkce předchází formě

Fylogenetický vývoj člověka začíná používáním jazyka kvůli jeho funkci a teprve pak začne člověk experimentovat s jazykovými formami, které jsou nezbytné pro naplnění této funkce. Děti se učí jazyk proto, aby se domluvily. Úlohou jazyka je komunikovat, domluvit se. Dítě neřeší správnou formu, snaží se, aby mu bylo rozuměno, zkouší, které formy jsou účelné a funkční. Pokud chce malé dítě jíst, může říct pouze *hami*. Z hlediska funkce mluví děti srozumitelně dříve, než ovládají mnohé ze zvuků nebo gramatických pravidel jazyka dospělých, a to následně stimuluje i jejich snahu ovládnout formu jazyka tak, aby vyhovovala jejich požadavkům.

#### 2. Celek předchází části

Když se děti učí mluvit, nepostupují tak, že by se učily slovům hlásku po hlásce, slabiku po slabice, aniž by tyto slabiky měly pro ně nějaký smysl. Když dítě říká „koko“ a myslí tím „koláč“, je pro něj slovo „koko“ v tu chvíli celým slovem označujícím daný pojem. Nepožadujeme po dítěti, aby zvládlo hlásku, slovo nebo gramatickou stavbu dříve, než mu dovolíme seznámit se s další částí a vyslovit celé slovo správně. Při učení se techniky psaní a čtení v celostním přístupu navazuje dítě na své zkušenosti s mluvenou řečí a chápání obsahu jednotlivých slov i obsahu sdělení. Proto je při výuce techniky čtení a psaní a při práci se samotným textem důležité představit dětem nejprve celé slovo, větu či příběh. Teprve potom se můžeme věnovat jednotlivým prvkům.

---

<sup>6</sup> *Vyučovací metody* - způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanovenému cíli (Skalková 1999).

*Metody*- běžně používané způsoby pedagogické práce, obvykle se zaběhnutým názvem (např. metody rozvíjení čtenářských dovedností v celostním přístupu k jazyku (Tankersley 2001), metody programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení apod.).

### 3. Správnosti se děti učí v přirozené sociální interakci

Učení se jazyku je proces společenský. Od nejtělejšího věku dítě vnímá mluvenou řeč. Učí se chápat, že slouží ke komunikaci, ukládá si do paměti jednotlivé zvuky a spojuje je s určitou situací či významem, později i slovem, písmenem, větou. V určitém období svého vývoje např. zkouší používat svoji řeč tak, jak předpokládá, že je to správné. Většinou vznikají slova jako *mimi*, *mama* místo *mami*. Malé dítě samozřejmě při těchto pokusech neopravujeme, ale spíše oceňujeme jeho vyjádření a chuť se domluvit. Později si dítě samo všimá rozdílů a svou řeč upravuje podle vzoru z okolí. Tím ho společnost vede k tomu, aby korigovalo svou „vnitřní řeč“ do srozumitelného výstupu.

## 5.2 Principy celostního přístupu k jazyku

Při realizaci celostního přístupu k jazyku je třeba respektovat následující principy:

- Výuka fonetiky, sémantiky a syntaxe probíhá v kontextu s celým textem. Později je můžeme oddělit a prostudovat, podle jakých pravidel fungují. Ale na začátku, pokud se vyučují izolovaně, představují pouze abstraktní pojmy jazyka. Podle Piageta jsou děti schopné pracovat s abstrakcí až v pozdějších fázích vývoje. Aby se děti mohly učit, potřebují k tomu konkrétní pomůcky.
- Čtenáři si konstruují význam slov a vět během čtení. Účel čtení a psaní je stejný jako u mluvení a naslouchání. Jsou určeny ke komunikaci.
- Pro pochopení daného textu využívají čtenáři hned od počátku předchozích znalostí a zkušeností, a proto je při výuce čtení třeba aktivovat existující znalosti.
- Když se čtenáři snaží pochopit text, předvídají, vybírají, potvrzují si a sami opravují své domněnky.
- Proces čtení a psaní vyžaduje, aby bylo dítě vnitřně motivované. Jeho motivace se rozvíjí jako odezva na osobní potřeby a zájmy.
- Funkční gramotnost se rozvíjí od celku k části, od neurčitěho k přesnému, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému.
- Neexistuje žádná hierarchie pod-dovedností, žádná univerzální posloupnost při výuce počátečního čtení a psaní. Dítě může „číst“, aniž by ještě znalo celou abecedu. Ví, jak se píše slovo *máma*, umí přečíst svoje jméno, všimá si nápisů v okolí a umí je přečíst (*muzeum*, *lékárna*, *ovoce – zelenina* apod.). Tato slova může i napsat a potom zcela plynule „číst příběh“: *Máma mi koupila ke svačince ovoce...*
- Nezbytné je zajistit, aby se dítě při zvládnání jazyka, čtení a psaní nebálo riskovat.

## 5.3 Cíle výuky čtení a psaní v celostním přístupu k jazyku

Základním cílem výuky čtení a psaní v celostním přístupu k jazyku je rozvíjení čtení a psaní jako radostných a smysluplných aktivit, které jsou určeny ke komunikaci, a k nalezení významu a hodnoty

těchto činností pro život. Je důležité poznat a podchytit způsoby přirozeného a nejsnazšího způsobu předávání informací u každého dítěte a využít je jako pomocný most při přechodu k psaní. Cílem prvopočátečního psaní a čtení je naučit děti techniku čtení v kontextu s obsahem čteného. Učit je hned od prvních kroků v tomto procesu vnímat čtení a psaní jako nástroj komunikace a také je tak používat.

Logickým způsobem, jak nejlépe podpořit čtení a psaní v celostním přístupu k jazyku, je dát dětem k dispozici ve třídě velké množství tištěných materiálů, které mohou děti číst a písemnou formou na ně reagovat. Děti mohou ocenit významový aspekt psaného slova, když prostřednictvím nápisů a instrukcí získají informace a když je jejich vlastní písemný projev ve třídě aktivně využíván. Posílení důležitosti vztahu mezi mluveným a psaným jazykem napomáhá, když děti mají možnost číst a psát o tématech, která si samy vyberou a to tak, aby měly zároveň na zpracování zvolených témat dostatek času.

Výuka čtení a psaní by měla vycházet z toho, že není nutné (ani žádoucí) stavět všechny děti na stejnou startovací čáru. V první třídě bude zcela jistě různá úroveň čtenářských dovedností u všech dětí. Některé děti už umí číst před nástupem do školy, jiné se s písmeny a slovy teprve seznamují. Nemůžeme proto očekávat, že se všechny děti ve stejný čas a tímtéž způsobem dopracují ke stejným výsledkům. Proto je dalším důležitým předpokladem pro rozvoj čtení a psaní a motivaci dětí k těmto činnostem respektovat individuální potřeby a zájmy žáků, využívat nejrůznější metody a strategie učení<sup>7</sup>, které povedou k rozvoji čtenářských dovedností a budou děti motivovat k tomu, aby samy byly v procesu rozvíjení svých dovedností aktivní. Tomu, jak to konkrétně zajistit ve výuce, se bude věnovat následující kapitola.

---

<sup>7</sup> *Strategie učení* - posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možno dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 239)

## **6 NEZBYTNÉ PŘEDPOKLADY PRO UPLATNĚNÍ CELOSTNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU V PRAXI UČITELŮ**

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, při rozvoji celostního přístupu k jazyku se klade velký důraz na porozumění čtenému. Výuka se nesoustředí jen na izolované dekódování psaného textu, ale v každé fázi vývoje čtenářství jsou děti vedené k tomu, aby sledovaly své porozumění čtenému textu a aby užívaly strategie, které porozumění pomáhají budovat. Celostní přístup vychází z toho, že mezi textem a jeho vnímáním čtenářem je neustálé napětí, čtenářova zkušenost a text se v procesu čtení mísí, čtenář dává textu smysl na základě dosavadních zkušeností a naopak text proměňuje jeho stávající schémata porozumění a pozměňuje jeho zkušenost. Čtený text je navíc od počátku spojován s textem psaným a dovednosti čtení se podporují navzájem s dovednostmi psaní.

Tato kapitola navazuje na teoretická východiska celostního přístupu k jazyku, nastiňuje základní předpoklady a podmínky pro uplatnění tohoto přístupu v praxi učitelů a na konkrétních příkladech ilustruje, jak celostní přístup k jazyku napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti. V kapitole jsou uvedeny nejrůznější metody, strategie učení a konkrétní činnosti, které tento přístup podporují.

### **6.1 Celostní přístup k jazyku využívá vlastních jazykových zkušeností**

Výuka čtení je efektivnější, když čtený text odráží zájmy začínajících čtenářů, jejich znalosti, zkušenosti a odpovídá jejich úrovni znalosti jazyka. Nejúčinnější možností, jak toho dosáhnout, je používat k výuce čtení text, který si děti samy vytvoří a buď samy, nebo s pomocí učitele napíší. V takovém případě integruje učitel čtení, psaní, gramatiku a sloh v kulturním a sociálním kontextu. Žáci jsou obvykle schopni přečíst svoje vlastní příběhy i s minimálními dekódovacími dovednostmi, protože již znají smysl a slova svého příběhu. V úplně první fázi mohou jednotliví žáci či malá skupina nebo celá třída diktovat učiteli větu nebo celý příběh. Učitel přepíše text tak, jak byl namluven. Potom děti svůj příběh přečtou. Žáci mohou sledovat, jak jsou jejich vlastní slova vkládána do textu, a to je připravuje na napsání jejich vlastního textu. Protože čtou svoje vlastní slova, mohou na vlastní kůži zažít úspěch ze samostatného čtení. Přestože dítě nemusí znát celou abecedu, text „přečte“. Vycházíme z jeho zkušeností a pomůžeme mu pochopit, že vše, co řekne, se dá napsat, a slova a písmena mají určitou podobu.

Například učitel použije knihu např. s názvem „Co umím“, kterou žáci napsali o činnostech, které umí (Umím běhat, skákat, kreslit, zpívat, číst, psát, atd.). Nejprve promluví o přebalu, představí obrázky, projde novou slovní zásobu, nechá je hádat, co by stránky mohly sdělovat, zeptá se, jestli dokážou najít určitá slova v textu, atp. Žáci potom jednotlivě promluví o něčem, co oni sami umí udělat. Učitel zapisuje jejich sdělení na velký papír. Po zapsání jednotlivých vět, přečte celá skupina text pomocí „chorálového“ čtení (všechny děti čtou text nahlas a najednou). Každý den budou žáci přidávat novou stránku a tyto stránky zpracují do svých vlastních knih „Co umím“.

### 6.1.1 Další příklady využívání jazykové zkušenosti

- Vyprávění a zapisování krátkých příběhů, které děti vyprávějí  
Žák vypráví krátký příběh, učitel (případně žák, který již umí psát) příběh zapíše. Žák, který příběh vyprávěl, jej pak doplní ilustrací. Příběhy se následně vyvěsí v prostorách třídy či školy. Děti se k nim obvykle velmi rády vracejí, což zvyšuje jejich zaujetí pro čtení. Navíc každý příběh vyžaduje po žákovi rozmyšlení hlavního sdělení předem, využití textu pro jeho přímé sdělení, výběr vhodných jazykových prostředků a vyjádření důležité myšlenky nebo momentu obrázkem. Tím se děti učí, že chtějí-li samy něco sdělit, musí vyjádřit svou myšlenku prostřednictvím řeči, písma nebo obrázku.
- Využívání dalších námětů na knihy např. výlety, oslavy, svátky, atd.  
Děti vyprávějí a zapisují své zážitky z prázdnin, jak probíhá doma oslava různých svátků apod. Příběhy mohou zapisovat společně se svými rodiči, knihy mohou vznikat např. jako prázdninové deníky.

## 6.2 Celostní přístup k jazyku a charakteristika knih vhodných pro rozvoj počátečního čtení

Pro podporu celostního přístupu k jazyku a pro začínající čtenáře jsou vhodné knihy velkých formátů, s dostatečnou velikostí písma a s obrázky. Text v knize by měl být jednoduchý, ideálně 1-3 věty na stránku a měl by se skládat z předvídatelných slov. Učitel drží po celou dobu práce knihu otevřenou směrem k dětem, písmo proto musí být i z dálky dobře čitelné. Čtenářům pomáhá, když se některá slova v textu opakují. Pochopení smyslu jednotlivých vět a slov podporují obrázky<sup>8</sup>. Principy celostního přístupu k jazyku se dají lépe realizovat tehdy, když:

- Příběh v knize není příliš dlouhý. Nejlepší je, pokud se práce s ním zvládne během jedné vyučovací hodiny. Pokud se skončí uprostřed příběhu, je pak mnohem obtížnější v dalších dnech navázat na činnost, ztrácí se zájem o pointu.
- Příběh má jasnou strukturu (uvedení do děje, zápletku, vyvrcholení, případně další dějový zvrat, rozuzlení a závěr).
- Příběh není dětem předem známý, pointa je překvapivá, zároveň ale odhadnutelná. Měl by nabízet více možností řešení.
- Příběh odráží skutečnosti, které jsou dětem blízké a pro ně pochopitelné.

---

<sup>8</sup> Takové knihy se bohužel v době, kdy jsem měla možnost seznámit se s principy celostního přístupu, na našem trhu téměř nevyskytovaly. Proto jsem si ze začátku vytvářela knihy sama. Z toho důvodu také mohu v praktické části představit principy celostního přístupu k jazyku na práci s vlastní knihou. Vzhledem k tomu, že se tématem podpory čtenářství věnuji dlouhodobě, zajímám se i o novinky na knižním trhu v oblasti dětské literatury. Mohu konstatovat, že situace se výrazně změnila a dnes je možné objevit řadu zajímavých knih, jak zahraničních, tak tuzemských autorů, které jsou vhodné pro rozvoj počátečního čtení.

Seznam knih vhodných pro počáteční čtení je součástí přílohy č. 2.

### **6.3 Celostní přístup k jazyku podporuje čtení s porozuměním a aktivizuje žáka**

Čtení s porozuměním je založeno na „*dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi*“ (Maňák, Švec 2003, s. 65). Je to záměrná myšlenková činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu. Porozumění textu je individuální, každý čtenář si vytváří své vlastní významy čteného (Gavora 1992, s. 76). Porozumění textu se projevuje v činnostech žáka, které můžeme zaznamenávat a hodnotit. Pro zjišťování a hodnocení porozumění textu můžeme využít několika metod (pozorování žáků při čtení, kladení otázek zjišťujících porozumění textu, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování a metody verbalizace (Leslie, Caldwell 2001). Projevy porozumění u žáků mohou mít povahu vyčleňování informací nebo jejich označování v textu; vyjadřování vztahu mezi informacemi; uspořádávání informací podle kritérií; grafického vyjádření informací; reprodukce textu; vytváření otázek k textu; hodnocení obsahu textu; využívání předchozích znalostí (Maňák, Švec 2003, s. 63).

Ke čtení s porozuměním učitel vede v hodinách výuky žáky zejména otázkami, které jim pomáhají pochopit text, přemýšlet o přečteném, propojovat si informace z textu s vlastními zkušenostmi, předvídat, co se asi stane dál, ověřovat si své domněnky apod.

### **6.4 Celostní přístup k jazyku předpokládá interakci učitele a žáka**

Učitel představí dětem knihu. Vede je k tomu, aby si prohlédly obálku knihy, titul, ilustrace. Nechá je předvídat, kde se asi bude příběh odehrávat. Jaké postavy v něm budou vystupovat, jaké zásadní události se asi v příběhu budou odehrávat. Děti předvídají, co bude následovat a hledají argumenty pro své domněnky. Tím, že dítě naslouchá hlasité četbě dospělého, propojuje si sluchové a zrakové vjemy. Učitel může dětem při četbě na obrázku ukazovat popisované osoby, prostředí či události, aby dítěti ukázal, že text a obrázek spolu korespondují. Postupně si dítě začne obrázků více všimnout a vysuzovat z nich mnoho informací. Naučí se z obrázku předvídat, o čem by mohl text být.

Předvídání je strategie, která žákům pomáhá vtóm, aby si stanovili smysl a účel četby a pomáhá jim dále při průběžném monitorování toho, jak rozumějí čtenému textu. Umožňuje žákům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem - četba se stává více interaktivní. Předvídání také způsobuje, že zájem žáků o text, který mají číst, vzroste a že zároveň vzroste i to, nakolik textu rozumí (Paliscanová, Brownová 1986).

Předvídání je také „*vnitřní proces, při němž používáme svoje znalosti k odhadování budoucích událostí.*“ (McNay, Melvill 1993, str. 561).

Pro výuku čtení je významné, pokud učitel vede s žáky při čtení dialog a pokládá jim různé typy otázek. Důležité je, aby se nezaměřoval jen na otázky, kterými si ověřuje žákovo porozumění (Jak se

jmenoval hlavní hrdina? Kde žil?), ale aby se dopracoval i k otázkám, které propojují text se zkušenostmi žáků, které jim pomáhají vyjasnit myšlenku či problém, zapojit se do diskuse apod. Předpokladem je, že učitel klade otevřené otázky namísto otázek uzavřených (např. Zachoval se tento hrdina správně? Udělali byste to také tak?). Učitel by měl již při přípravě promýšlet a následně formulovat otázky, které chce dětem pokládat během četby. Měl by zohlednit všechny typy otázek, které žákům pomohou porozumět textu, spojit si čtené se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi, předvídat následující děj apod.

Jedna z klíčových čtenářských strategií, která napomáhá čtení s porozuměním, motivuje žáky k přemýšlení o přečteném textu a vytváří pozitivní vztah ke čtení, je tzv. *Čtyřfázový tvořivý dialog s dětmi*<sup>9</sup> (Flor, Campoy 2003). Následující popis jednotlivých fází tvořivého dialogu vychází z volného překladu této knihy.

### 6.4.1 Čtyřfázový tvořivý dialog s dětmi

Tvořivý dialog s dětmi je založený na vzájemné interakci učitele s dětmi. Učitel dětem v průběhu čtení pokládá různé otázky, které vedou děti k přemýšlení nad textem a umožňují jim přistupovat ke čtení aktivně. Tvořivý dialog zahrnuje jak otázky „kontrolní“, na které lze v textu najít odpovědi přímo, tak otázky, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností dětí, na kontext apod. Otázky, které učitel dětem klade a které se vzájemně prolínají, se dají rozdělit do čtyř fází.

#### Popisná fáze

První věc, kterou si uvědomíme, když si něco přečteme anebo získáme novou informaci je, že dostáváme zprávu, které nám má cosi sdělit. Během úvodní fáze čtenář zkoumá informace, které jsou v textu. Je důležitá zejména pro získání zájmu žáků a navázání na předchozí poznatky. Abychom se ubezpečili, že děti pochopily obsah, můžeme vyvolat diskusi otázkami typu: *Kdo? Kdy? Kde? Co? Jak? Proč?*

Tyto otázky se nijak neliší od otázek k ověření pochopení (kontrolní otázky), které jsme dětem zpravidla vždy kladli. Rozdíl je však v tom, že je klademe jako startovací bod, abychom se ujistili o určitém společném východisku (ne konečném cíli), když si ověřujeme, zda dítě dokáže zopakovat, co si zapamatovalo z toho, co chtěl autor říci, zda informace pochopilo či nikoliv. Reflektivní otázky (otevřené otázky -odpověď není dopředu známa) vybízejí děti k tomu, aby o příběhu přemýšlely a na základě příběhu "doložily důkaz", který podpoří jejich názor.

Příklady otázek:

- *O čem si myslíte, že je tento příběh a proč?*

---

<sup>9</sup> Tento název není v české odborné literatuře uváděn, jedná se o volný překlad termínu Transformative Education Process, který popisují v knize *Authors In The Classroom: A Transformative Education Process* autorky Alma Flor Ada and F. Isabel Campoy

- *Co se Vám líbilo/ nelíbilo na tomto příběhu?*
- *Jak byste popsali...*
- *Proč si myslíte, že....*
- *Kdo bude asi hlavním hrdinou příběhu?*
- *Co si myslíte, že je hlavním problémem, kterému musí hlavní postava čelit?*

### **Fáze osobního zkoumání**

Při čtení je velmi důležité umožnit dětem spojit si informace z příběhu se svými vlastními zkušenostmi, myšlenkami a pocity. Propojování čtení s osobní zkušeností dětem rovněž pomáhá pochopit, že učení je procesem vytváření vztahu s informacemi, které si osvojují. Když žáci hledají při četbě smysl, když spojují čtené se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi, zvyšuje se i porozumění čtenému textu. Proto děti vyzýváme k tomu, aby uvažovaly nad svým vlastním životem a jeho podobností nebo odlišností v souvislosti s textem.

Příklady otázek:

- *Už si někdy?*
- *Znáš někoho kdo, ...?*
- *V čem se to podobá nebo odlišuje od tvého života?*
- *Co byste udělali, kdybyste byli na místě...?*
- *Jak byste se zachovali vy?*
- *Co bys poradil...?*
- *Viděli jste již někdy (udělali, cítili, mysleli jste si) něco podobného?*

### **Fáze kritického porozumění**

Jakmile děti porovnají příběh se svými vlastními osobními zážitky a zkušenostmi, jsou připravené posunout se na úroveň kritické analýzy. Na této úrovni obracíme svoji pozornost k tomu, co se odehrává v příběhu a snažíme se analyzovat příběh více do hloubky, zkoumat různé alternativy a posoudit ho na základě vlastních hodnot. Hovořit o svých pocitech a zkušenostech s druhými, znamená potvrzovat citový aspekt v každém lidském životě. Je třeba děti povzbudit v jejich racionální reflexi a umožnit jim podívat se na věci z různých zorných úhlů. Děti porovnávají, co jim podle jejich mínění text řekl o životě a o světě, s tím, jak dosud svět chápaly.

Příklady otázek:

- *Proč si myslíte, že toto rozhodnutí je/není správné?*
- *Považujete to, co se stalo za spravedlivé?*
- *Co je důležité pro to, aby tato situace byla přijatelná, užitečná, zajímavá...pro všechny?*
- *Jak by se daly zlepšit podmínky...?*

- *Jaké by mohly být důsledky, kdyby postava v průběhu děje zvolila jinou alternativu nebo se zachovala jinak?*

### **Tvořivá (transformativní) fáze**

Smyslem této fáze je pomoci se dětem zamyslet nad těmi aspekty v rámci svých životů, které mohou zlepšit a povzbudit je k tomu, aby tento cíl měly vždy na mysli při svém rozhodování. Cyklus se uzavírá tehdy, když se na čtenáře obracíme jako na hlavní hrdiny.

Příklad otázek:

- *Co můžete udělat, aby se splnili vaše přání a sny?*
- *Co byste chtěli ve svém životě změnit a proč?*
- *Co uděláš jako první krok?*

Pomocí Čtyřfázového tvořivého dialogu se stává četba více interaktivní. Tím, že mají žáci příležitost porovnat příběh s vlastní zkušeností, hledat alternativní řešení, zdůvodňovat svoji volbu, hovořit o svých pocitech apod., u nich posilujeme kritické myšlení a umožňujeme jim nahlížet na čtení z více úhlů pohledu.

## 7 PŘÍKLADY KONKRÉTNÍCH AKTIVIT A ČINNOSTÍ, KTERÉ PŘÍSPÍVAJÍ K PODPOŘE DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ A K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI Z POHLEDU CELOSTNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU

V této kapitole uvádím příklady konkrétních aktivit a metod<sup>10</sup>, které umožňují ve výuce čtení přistupovat k dětem individuálně, tzn. zohledňovat všechny typy inteligence, styly učení, zájmy dětí, respektovat jejich individuální tempo, dávat jim možnost pracovat s vybranou knihou či textem apod. Představuji zde i činnosti, které jsou vhodné pro práci s celou třídou či větší skupinou. Tyto aktivity a metody jsou využívány např. v programech Začít spolu<sup>11</sup> nebo Čtením a psaním ke kritickému myšlení<sup>12</sup>. V závěru kapitoly uvádím specifika výuky čtení a psaní právě ve vzdělávacím programu Začít spolu.

### 7.1 Aktivity vhodné pro práci s celou třídou

- **Předčítání textu učitelem** (knihy, povídky...). Učitel zde funguje jako vzor „čtenáře.“
- Techniky **chorálového čtení** (všechny děti čtou najednou a nahlas stejný text).
- **Křeslo pro autora** - aktivita vhodná např. na ukončení určitého projektu, jehož součástí bylo i vytvoření knihy na dané téma. Křeslo pro autora je zařazováno jako určitá „slavnost“, kdy žák má možnost ostatním spolužákům prezentovat výsledek své práce a přečíst knihu. Zároveň má příležitost získat od ostatních zpětnou vazbu a ocenění. Učitel by měl respektovat právo žáka nezveřejnit svoji práci.

### 7.2 Aktivity pro čtení v malých skupinkách či dvojicích

- Dvojice dětí, které si navzájem **střídavě čtou**.
- Jeden z dvojice čte a druhý převypráví vlastními slovy obsah přečteného, poté se vystřídají.
- **Skládkové čtení** - metoda vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející. Nakonec při

<sup>10</sup> Metody, které v textu uvádím, jsou podrobně rozpracovány např. v metodice (Tankersley 2003) nebo v příručkách programu Čtením a psaním ke Kritickému myšlení. U některých metod, uvádím autora přímo v textu za popisem metody.

<sup>11</sup> Více informací o programu Začít spolu uvádím v závěru kapitoly a v příloze č. 3.

<sup>12</sup> Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení- vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.

porovnávání výtvorů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu. (Johnson, Smith, 1998).

### 7. 3 Individuální prostor pro čtení a psaní

- „Všeho nech a čti“ - aktivita vhodná na desetiminutové čtení. Učitel dá kdykoli během dne pokyn ke čtení, žáci si vyberou jakoukoliv knihu ze třídní knihovničky či knihu z domova a čtou si. Tato činnost je vhodná i pro začínající čtenáře, kteří si mohou knihu „jen“ prohlížet. Je to jedna z forem, jak se děti mohou seznamovat s novou literaturou. Aktivitu lze pojmut jako relaxační či ji zařadit na začátek vyučování, kdy se děti mohou věnovat svojí knížce hned po příchodu do třídy a mají na čtení vyhrazený čas i v úvodu hodiny.

**Čtenářské karty** - jednoduché záznamy přečtených knih, které učiteli i dětem umožní sledovat nejen počty přečtených knih, ale také jejich výběr. V žádném případě by se však ze čtení knížek neměla stát soutěž. Někteří žáci mohou pracovat jen s obrázkem, pokročilejší čtenář může zapisovat vlastní komentář. Při představování knížky mohou ostatní děti hádat, proč si čtenář vypsál tato slova, větu či odstavec. Záznamy z četby slouží jako nabídka pro ostatní čtenáře. Jednotlivé kartičky si děti číslují a později ukládají do obálky či krabičky „čtenářských pokladů“.

<b>Autor:</b>
<b>Název knihy:</b>
<b>Co mě zaujalo?</b> <i>Děti mohou zapisovat jen slova, opisovat věty, doslovně přepisovat to, co je zaujalo nebo se pokusit o vlastní hodnocení</i>
<b>Ilustrace:</b>
<b>Jméno:</b>
<b>Datum:</b>

**Tabulka 3:** Ukázka čtenářské karty (upraveno dle Kreislová 2008)

- **Volné psaní** - písemný brainstorming, který slouží primárně k podchycení nápadu, myšlenky. Na rozdíl od jiných typů brainstormingu se volné psaní píše jako souvislý text, nikoli heslovitě. Žáci píší všechno, co je napadá k danému tématu. V průběhu psaní se již nevracejí k tomu, co napsali, text nevylepší ani neopravují. Ve volném psaní je dovoleno chybovat,

důležité je psát po celou dobu. Volné psaní píše žák výhradně pro sebe a může se sám rozhodnout, zda své volné psaní přečte ostatním, vyvěsí ve třídě či zůstane jen pro něj.

(Steelová 2002).

- **Tvorba vlastních knih** - vytvářením vlastních knih se žák učí sám nebo ve skupině poznávat důležitost formální organizace knihy. Tím si zároveň i zvyká vnímat a do svého porozumění zapojit i obálku s titulem, titulní stranu, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, grafickou úpravu stránky atd. Aktivita posiluje postoj autorské zodpovědnosti a tím i žákův respekt k autorskému záměru a sdělení druhých lidí.
- **Ranní zprávy** - jsou každodenní součástí pravidelného ranního setkávání, ranního kruhu (např. v programu Začít spolu). Mění se pouze charakter těchto zpráv. Někdy jsou to zprávy spíše informační, které dávají dětem zprávu o tom, co je ten den čeká, jindy se jedná o zprávy evokační, které slouží k uvedení do nového tématu a které zpravidla končí otázkou, někdy jsou ranní zprávy ve formě rébusu, hádanky či křížovky.

Tyto ranní zprávy podporují čtenářskou gramotnost tím, že učitel už od prvního ročníku usiluje o to, aby ranní zpráva byla čitelná pro většinu žáků (aby obsahovala co nejvíce již zvládnutých písmen) a byla v rámci možností interaktivní. V každém případě by měla být smysluplná a každý den jiná. Děti se na její čtení zpravidla těší, poskytuje jim podněty k přemýšlení a motivuje je k dalším činnostem. Ranní zprávu učitel připravuje často ve spolupráci s dětmi. Když děti získají zkušenosti s tím, jak se ranní zpráva vytváří, dovedou ji postupně připravovat samy.

- **Čtenářské divadlo** - dramatizace příběhu. Učitel vybere příběhy, ve kterých je hodně postav, aby se do práce mohlo zapojit více dětí. Pro začínající čtenáře by text měl být poměrně krátký a měl by obsahovat jednoduchou stavbu s jasným začátkem, prostřední a závěrečnou částí. Žáci si mohou také vyrobit rekvizity. Zkušenější čtenáři si mohou napsat svoji vlastní verzi příběhu a zpracovat ji. Další možné aktivity:
  - Kreslení různých ilustrací k danému příběhu
  - Vyrábění nástěnných obrázků k danému příběhu
  - Vyrábění knih a rébusů
  - Vymýšlení různých verzí stejného příběhu a jejich porovnávání prostřednictvím myšlenkových map
  - Vytvoření stolní hry k příběhu
  - Zkomponování písničky k příběhu

Jedním z programů, který při výuce čtení a psaní respektuje celostní přístup k jazyku, je vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step). Ten svým zaměřením umožňuje zohledňovat individuální potřeby a zájmy žáků (včetně využití různých metod při výuce čtení a psaní), používat nejrůznější metody a strategie učení, které vedou k rozvoji čtenářských

dovedností a motivují děti k tomu, aby samy byly v procesu rozvíjení svých dovedností aktivní. Proto v závěrečné části této kapitoly uvádím ještě další specifika, výchovné a vzdělávací strategie a podmínky, které jsou uplatňované v programu Začít spolu a které pomáhají rozvoji dětského čtenářství. V následujícím přehledu zmiňuji jen ty příklady, které jsou charakteristické pro tento program. Cíle, metody a formy práce jsou shodné s těmi, které popisují v předchozím textu.

## **7.4 Specifika výuky čtení a psaní v programu Začít spolu<sup>13</sup>**

Výchovně vzdělávací strategie programu Začít spolu (Krejčová, Kargerová 2003) vychází z předpokladu, že učení je snadnější tehdy, když je smysluplné, zajímavé, a když staví na předchozích zkušenostech a znalostech dětí. Tomuto předpokladu nejvíce vyhovuje integrovaný přístup k učení. Děti se v tomto systému práce učí přemýšlet v souvislostech, jsou vedeny k řešení komplexních problémů, ke spolupráci, získávají zkušenosti vlastní praktickou činností. Tomu je přizpůsobeno i prostředí třídy. V programu Začít spolu je třída uspořádána do tzv. center aktivit. Ta jsou různě tematicky zaměřena a vybavena tak, aby podněcovala děti k aktivitě - práci a hře. Jedná se o prostor, který je vybaven pomůckami pro jednotlivé činnosti (čtení, tvůrčí psaní, matematiku a práci s manipulativy, vědy a objevy, výtvarnou a pracovní výchovu apod.). Prostor třídy je v tomto případě utvořeno tak, aby vyhovovalo rozdílným učebním stylům a úrovním rozvoje jednotlivých dětí a umožňovalo jim bez obtíží kdykoliv číst a psát.

### **7.4.1 Podnětné prostředí třídy, které respektuje celostní jazykový přístup**

Lavice či pracovní stolky jsou v rámci center aktivity rozmístěny pro práci ve skupinách, poskytují i prostor pro činnost individuální. Pro uložení pomůcek jsou použity nízké poličky, takže rozdělení třídy umožňuje i pohodlnou práci s velkou skupinou. Papír, tužky a další potřeby pro psaní jsou k dispozici v každém centru k podpoře spontánního psaní. Ve třídě jsou umístěny nápisy, práce jednotlivých žáků, příběhy, které děti napsaly či nadiktovaly učitelé, společná pravidla třídy, které děti společně s učitelem vytvořily a se kterými se v průběhu celého roku pracuje (obměňují se, doplňují se, slouží k reflexi apod.). Někdy jsou pravidla i pro práci v jednotlivých centrech, která dětem usnadňují orientaci v tom, co se od nich očekává a co naopak není dovoleno.

Učitel připravuje dětem, hned od 1. třídy, písemné instrukce pro skupinovou práci. Všechny tyto prvky slouží k přirozené podpoře čtenářství a k větší samostatnosti dětí. Důležitou podmínkou je, aby dětské práce, nápisy, pravidla apod. byly vystavené v úrovni dětských očí. Tato skutečnost opět

---

<sup>13</sup> Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) představuje otevřený didaktický systém. Klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

podporuje děti v přirozeném vnímání textu, dává možnost pohodlně si text přečíst apod. Každé centrum, případně i pomůcky, je označeno nápisem či obrázkem (nebo obojím).

Součástí tříd Začít spolu bývá třídní knihovnička. Ta je nejčastěji umístěna v centru čtení. Knihy jsou průběžně doplňovány a obměňovány (např. s ohledem na probíhající projekt, téma), jsou volně přístupné všem žákům. Knihy jsou uspořádány tak, že na ně děti vidí, jsou vystavené titulní stránkou nikoli „zapasované hřbety“ a umožňují dětem snazší manipulaci. Knihovnička zahrnuje jak encyklopedie, tak rozmanitou beletrii, dětské komiksy, časopisy, knihy, které si děti přinášejí z domova a které si ve volných chvílích či ve chvílích k tomu určených čtou. Mezi další vybavení patří: knihy rozdílných tvarů, rozměrů, délky a úrovně čtení, žánrů a témat, mapy a globusy, plakáty, básně vytištěné na velkých čtvrtkách, knihy, které vytvořily děti, slovníky, dětské časopisy, karty se slovy, staré kalendáře, skládačky z písmen nebo číslic, stolní hry (např. Scrabble), písmenková puzzle, písmena z různých materiálů (molitan, pryž, papír), měkké polštáře na relaxaci a prohlížení knížek, kazety s pohádkami, příběhy, přehrávače a sluchátka, diktafon (na zaznamenávání vlastní četby) apod.

V centru psaní mohou děti volně využívat např. křídly, fixy, tužky, pastelky, papíry různých formátů a šarží, linkované, nelinkované papíry, razítka, pomůcky k výrobě vlastních knih (krabicové kartony, nůžky, lepidlo, kancelářské sponky, sešivačka, děrovač, provázky), počítač, tiskárnu apod.

Jak vyplynulo z výzkumů, stávající převládající podoba výuky v českých školách není pro rozvoj čtenářské gramotnosti zcela ideální. V této kapitole jsem představila na příkladu dobré praxe z programu Začít spolu některé výukové metody a organizační strategie, které by čtenářskou gramotnost žáků mohly pomoci zvýšit.

## 8 MODELOVÁ HODINA - VYUŽITÍ PRINCIPŮ CELOSTNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU PŘI PRÁCI S KNIHOU

Tato kapitola propojuje teoretickou a praktickou část tím, že aplikuje informace z teoretické části do konkrétní praxe. Na příkladu modelové hodiny budu popisovat krok za krokem jednotlivé postupy, na konci vždy připojím vlastní reflexy a komentáře. V závěru se pokusím o analýzu modelové hodiny z pohledu definice čtenářské gramotnosti VÚP, která je představena v kapitole č. 3 a na konkrétních příkladech budu dokladovat, jak tato aktivita přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti v jejích konkrétních rovinách.

Pro práci jsem použila knihu *O myškách a barvách*, kterou jsem sama napsala a nakreslila. Jak uvádím v teoretické části, v kapitole 6.2, v době, kdy jsem měla možnost seznámit se s metodikou celostního přístupu k jazyku, se na našem trhu téměř nevyskytovaly knihy, které by tento přístup podporovaly.

### 8.1 Popis a reflexe modelové hodiny

Hodinu (respektive dvou hodinový blok<sup>14</sup>) jsem realizovala s dětmi v 1. třídě. Ve své praxi jsem tuto aktivitu vyzkoušela jak s menší skupinou (12 dětí) tak s celou třídou. Pro přehled popíši podrobně variantu pro menší počet žáků. Variantu téže aktivity pro práci s celou třídou uvedu v závěru kapitoly. Stanovila jsem si následující cíle:

Žáci

- Vytvoří a sepíše příběh na klíčová slova, která si vyberou,
- budou schopni formulovat, jak se bude text dál vyvíjet, a zdůvodňovat své předpovědi (a to jak vodítky z textu, tak svou čtenářskou nebo osobní zkušeností),
- budou hledat další alternativy a možná pokračování příběhu, zamyslí se nad tím, jak se jeden příběh může jevit odlišně z hlediska různých postav, porovnají příběh s vlastními zkušenostmi,
- najdou argumenty pro pokračování příběhu, dokáží své pokračování obhájit a odůvodnit.

Mým cílem bylo prokázat na příkladu jedné konkrétní běžné hodiny, že lze rozvíjet všechny úrovně čtenářské gramotnosti (vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace).

---

<sup>14</sup> V textu budu nadále používat jen pojem hodina.

### 8.1.1 Úvodní část hodiny

Uprostřed na koberci leží košíček s kamínky a kolem něj jsou vyložena následující slova napsaná velkými tiskacími písmeny na barevných kartičkách: Stopy, raději, kolem, ukryly, zase, zjistila, barvy, velmi, její, jak, nové, celá, trochu, začalo, líbit.

Pro děti jsem připravila následující ranní zprávu.

*Dobré ráno,*

*na zemi před vámi leží několik slov.*

*Vyberte si jedno z nich, položte na něj kamínek*

*a nechte jej i nadále ležet.*

Děti si instrukci přečtou již při vstupu do třídy. Poté zpravidla odcházejí splnit svůj ranní úkol. Já se ještě před začátkem hodiny ujistím, zda si všichni přečetli ranní zprávu a splnili zadání.

### 8.1.2 Průběh hodiny, 1. část

Na začátku hodiny, kdy všechny děti seděly v kruhu, jsem je požádala, aby ostatním sdělily slovo, které si vybraly a ke kterému položily kamínek. Zároveň měly zdůvodnit svoji volbu. Proč si vybraly toto konkrétní slovo? Uvedla jsem příklad. „*Vybrala jsem si slovo nové, protože mám ráda nové věci a situace.*“

Děti postupně ostatním sdělovaly preference svého výběru. Poté jsem je vyzvala, aby „své“ slovo použily ve větě. Upozornila jsem je však na to, že příběh budeme vytvářet postupně. To znamená, že bude potřeba sledovat linii příběhu a naslouchat ostatním. „*Budeme postupovat tak, že jeden z Vás příběh začne. Použije slovo, které si vybral a vloží jej do věty. Na tuto větu pak naváže další, který si myslí, že „jeho“ slovo bude moci použít v další větě tak, aby dávala smysl.*“ Následně jsem děti požádala, aby větu napsaly velkými tiskacími písmeny na připravený pruh papíru. Věta by se jim měla vejít do jednoho řádku. „*Nyní poskládejte věty znovu do příběhu a nalepte je na tabuli v tom pořadí, jak jste je říkaly.*“

Děti znovu přečtou svoji větu a nalepí ji v pořadí za sebou na připravený velký papír či ji magnetem připevní na tabuli. „*Ted' jsme vytvořili společný příběh. Je tady někdo, kdo by ho chtěl přečíst?*“ Poté se děti zeptám, zda je napadá, jak by se mohl jejich nový příběh jmenovat? Zpravidla využívám metodu brainstormingu, kdy děti říkají nápady, které je bezprostředně napadají. Poté se jich zeptám, který název jim přijde nejvýstižnější a proč? Někdy s dětmi použiji následující techniku. Zapiší všechny jejich nápady pod sebe. Každé z dětí dostane 3 barevná lepítka, kterými mohou označit název, který podle nich nejlépe vystihuje obsah či náladu příběhu. Mohou přiřadit všechna lepítka k jednomu návrh či je rovnoměrně rozdělit mezi ty názvy, které se jim líbí.

Příběh vyvěsíme ve třídě na viditelném místě a budeme s ním nadále pracovat v rámci dalších aktivit.

Jak jsem zmiňovala v úvodu. Tato aktivita je vhodná pro skupinu cca 12 žáků. Když jsem ji chtěla realizovat s celou třídou, postupovala jsem následovně. Rozdělila jsem žáky do dvou skupin podle barev písma na lístečkách, které si vybrali, a sdělila jim instrukci. *„V následující chvíli vytvoříme 2 příběhy. Jeden bude „modrozelený“ a druhý „červenočerný“. Rozdělte se do dvou skupin, podle barev slov. V těchto skupinách nyní budete vytvářet skupinkový příběh“*.

Další postup je shodný s tím, který uvádím pro práci s menší skupinou. Když se děti vrátí zpět do velkého kruhu a vzájemně si představí své příběhy. Postupně říkají věty, které tvoří příběh. Obvykle se děti ptám, zda jsou si vytvořené příběhy v něčem podobné a případně v čem? Zda jsou spokojené s tím, jak se jejich příběh vyvíjel a skončil? Co pro ně bylo nejtěžší a proč?

Úvodní část trvala zhruba 30 minut.

### **8.1.3 Komentář k úvodní fázi**

Je dobré, pokud dáme dětem na výběr z více slov. Slovo by mělo být více než žáků, tak, aby i ten poslední měl možnost volby. Osvědčilo se mi, že jednu kartičku nechávám prázdnou (pro případ, že by si dítě nevybralo žádné ze slov, má možnost dopsat slovo vlastní). Kamínky, které děti přiloží k vybranému slovu, jim umožní lépe se orientovat v tom, které slovo už je „obsazené“. Je to lepší, než když si děti berou kartičky k sobě, neboť takto všichni vidí všechna slova po celou dobu. Pokud upřesním instrukci v ranní zprávě o formulaci, že každý si může vybrat jen slovo, na kterém nebude položený kamínek, trvám na dodržení. Někdy je instrukce více volná a stane se, že např. tři děti si vyberou stejné slovo. Potom jejich volbu respektuji a děti mohou použít jedno slovo v textu vícekrát. (Což leckdy není na škodu a naopak je i pro ostatní zajímavé sledovat, jak se změní význam věty, když se použije slovo v různém kontextu). Tím, že nechávám dětem možnost volby slova, může se každý zapojit. Zajímavé bývají i zdůvodnění výběru (podle barvy písma, délky slova, děti si často vybírají slova, která už umí přečíst, asociace s něčím příjemným apod.).

Tato aktivita podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti například tím, že dává dítěti možnost volby, příležitost vymyslet vlastní příběh, naslouchat ostatním, spolupracovat a komunikovat s ostatními (tzn., že naprosto přirozeně rozvíjí např. rovinu doslovného porozumění a sdílení). Zároveň dochází k rozvoji kompetence komunikativní a sociální a personální- žák naslouchá promluvám druhých, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, spolupracuje ve skupině apod.

### **8.1.4 Průběh hodiny, 2. část**

Po krátké přestávce jsem děti vyzvala, aby se pohodlně usadily, protože jim přečtu jednu knihu. Pracovala jsem s celou skupinou, využila jsem toho, že kniha má velký formát A2 a tudíž na ni všechny děti dobře vidí a mohou sledovat text spolu se mnou.

Ukázala jsem dětem titulní stránku knihy O Myškách a barvách a zeptala jsem se „*O čem si myslíte, že kniha bude? Podle čeho tak soudíte?*“ „*Kde se bude příběh odehrávat?*“ Jejich odpovědi jsem nijak nekomentovala, maximálně jsem požádala o zpřesnění jejich názoru.

Poté jsem obrátila na další stránku a přečetla první větu „*Na dvoře si hrály tři bílé myšky.*“ Opět jsem položila otázku: „*Jak si myslíte, že bude příběh pokračovat?*“ Názory dětí na vývoj příběhu byly rozdílné. Někdo usuzoval, že jsou myšky kamarádky a že si budou spolu hrát, někdo očekával nebezpečí (chytne je kocour, spadnou do vody). Někdo si myslel, že když se kniha jmenuje o Myškách a barvách a myšky na titulní stránce jsou bílé, musí dojít ke změně jejich barvy (natrou se barvou, vyválí se v borůvkách, vypijí zázračný nápoj apod.). Odpovědi dětí jsem opět nekomentovala, případně jsem jen parafrázovala: „*Hmm, takže Jakub si myslí, že se myšky dostanou do nějakého nebezpečí.*“ Otočila jsem na další stránku. Protože na obrázku byla velká kočka, některé děti ještě před tím, než jsem začala číst, vykřikly: „*Kočka! Já to věděl!*“ Natočila jsem knihu postupně po kruhu, tak aby opravdu každé dítě vidělo na obrázek a poté přečetla věty na této stránce. „*Vtom je uviděla kočka. Rozhodla se, že myšky chytí a sní je k večeři.*“ Zeptala jsem se: „*Co si myslíte, že se stalo pak?*“ Děti většinou odpovídaly, že je kočka chytne a někam zavře nebo sní, že myšky utečou, že vymyslí na kočku past apod. „*Máte pro to nějaké důkazy?*“ (Kočka se olizuje, tak je snědla. Ne, ta kočka je hodná, vždyť se směje a bude si s nimi hrát a naučí je malovat). Položila jsem další otázku: „*Co si myslíte, že asi myšky v tuto chvíli prožívaly? Ocitli jste se vy sami v nějaké nebezpečné situaci? Jak jste se zachovali? Co Vám v tu chvíli nejvíce pomohlo?*“ Opět následovala řada nejrůznějších odpovědí. „*Tak se podívejme, jak to bylo dál.*“ Obrátila jsem na další stránku a děti již samy na základě obrázku odpovídaly: schovaly se, utekly, zalezly do sklenic apod. Přečetla jsem následující věty: „*Naštěstí myšky kočku včas zahlédly. Rychle se ukryly do plechovek s barvami, které na dvorku zapomněli malíři.*“ Zeptala jsem se dětí: „*Jak se shodují vaše domněnky se současnou situací, s tím, co se skutečně stalo?*“ Dám dětem možnost, aby porovnal svůj odhad a skutečnost. Na další stránce jsem přečetla následující text. „*Kočka myšky nenašla a s nepořízenou odešla domů.*“ Položila jsem dětem postupně další otázky: „*Jak se asi kočka v tuto chvíli cítila? Popište. Co si asi myslela? Co se jí honilo hlavou? Jak se asi tvářila? Předved'te. Co si myslíte, že bude s kočkou dále?*“ Následovala řada nejrůznějších odpovědí: skamarádí se s myškami, uteče pryč, bude jíst jen trávu, myšky ji spoutají a dají jí za vyučenou, obarví kočku barvami apod. Obrátila jsem na další stránku a přečetla následující text: „*Bílá myška vylezla z plechovky, ale nebyla vůbec bílá jako dřív. Byla celá žlutá. Prošla se po dvorku a i její stopy byly žluté.*“ Opět následovala otázka „*Co myslíte, že bude dál? A proč?*“ Děti odhadovaly, že se myšky obarví, protože se každá schovala do plechovky s jinou barvou. Pokračovala jsem ve čtení. „*Další myška se schovala do plechovky s modrou barvou. Když vylezla, byla celá modrá. Prošla se po dvorku a zjistila, že i její stopy jsou modré.*“ Hned jsem pokračovala na další stránce. „*Třetí myška se schovala před kočkou do plechovky s červenou barvou. Prošla se po dvorku a zjistila, že její stopy jsou červené.*“ Pozn. v této fázi bylo zajímavé, že děti už text převypravovaly naprosto spontánně spolu se mnou (např. dokončovaly ... její stopy byly červené).

Nyní jsem se děti zeptala: „*Myslíte si, že bude příběh ještě pokračovat? Proč? Jak?*“ Někdo očekával, že se na scénu znovu vrátí kočka a myšky budou znova v nebezpečí, někdo soudil, že se myšky dostanou do nebezpečí proto, že jsou barevné a budou odevšad vidět, někdo tvrdil, že to budou vzácné myši, které budou vystupovat v cirkuse. Jedno z dětí očekávalo, že příběh bude pokračovat, protože se mu zdá, že je kniha ještě dost tlustá a že jsme rozhodně ještě nebyli na konci. Přečetla jsem dětem další dvě stránky. *Žlutá, modrá i červená myška se opět sešly na dvorku a velmi se podívovaly, jak vypadají. Jejich nové barvy se jim moc líbily. Za chvíli povídá žlutá myška: „Mne už se ta moje žlutá barva přestává líbit. Chtěla bych být také tak krásně modrá. Mám nápad!“ řekla modrá myška. „V plechovce ještě trochu modré barvy zbylo. Vlez si do ní a budeš modrá.“ Žlutá myška vlezla do plechovky s modrou barvou, ale nebyla vůbec modrá, ale zelená. A velice se tomu podívala.*“ Po přečtení tohoto textu jsem se děti zeptala na následující otázky:

- *Jak si vysvětlujete, že myška nebyla modrá?*
- *Proč si myslíte, že myška najednou nebyla spokojená se svou barvou?*
- *Jste také s něčím nespokojeni? S čím?*
- *Myslíte si, že většina lidí je spokojená s tím, jak vypadají?*
- *Co byste chtěli ve svém životě změnit vy a proč?*
- *Co se stane dál?*

Společně jsme pokračovali ve čtení textu. Obvykle hned po spatření obrázku na další stránce následují reakce dětí: „*Ta modrá vlezla do červené barvy a bude fialová.*“ Následuje další text. „*Modrá myška se rozhodla, že by raději byla celá červená. A protože i v plechovce s červenou barvou trochu barvy zbylo, vlezla tam a byla fialová. A velice se tomu podívala.*“ Zeptala jsem se dětí: „*Jakou barvu bude mít asi poslední myška?*“ ... „*Červená myška zjistila, že se jí vlastně mnohem víc líbí žlutá barva, protože ji připomíná sýr. Vlezla do plechovky se žlutou barvou. Když vylezla, nebyla však žlutá jako sýr, ale oranžová jako mrkev. Jak je to možné podívovaly se myšky?*“

V této fázi jsem se děti zeptala, zda by dokázaly vysvětlit „*Proč se myšky obarvily právě na takové barvy? Mohla by vzniknout ještě nějaká barevná kombinace? Jaká barva by se nejvíce líbila Vám? A proč?*“ Pokračovala jsem následující otázkou: „*Co si myslíte, že se stane dál?*“ Opět jsem nechala děti, aby sdělovaly své názory. Poté jsem otočila na následující stránku. Obyčejně následuje „*AHA efekt*“ hned po prohlédnutí obrázku („*Já to věděl, že bude pršet, zmoknou a umyjí se*“). Dočetla jsem text. „*Myšky ještě chvilku přemýšlely nad svými novými barvami, že si ani nevšimly, že se přihnal velký mrak a začalo pršet. A sotva déšť ustal, na dvoře zase stály tři bílé myšky.*“ Na závěr jsem ještě položila otázky:

- *Předpokládaly jste, že příběh takto skončí?*
- *Napadá vás ještě jiné zakončení nebo pokračování příběhu? Jaké?*

### 8.1.5 Komentáře ke 2. části

Při tvorbě otázek jsem vycházela ze Čtyřfázového tvořivého dialogu s dětmi. Podrobný přehled všech fází tvořivého dialogu včetně příkladů otázek uvádím v kapitole č. 6.4.1.

V průběhu čtení je důležité nekomentovat názory dětí, verbálně či neverbálně nepotvrzovat to, zda se „trefily“, nedávat jim návody. Děti již v průběhu přišly na to, že některá slova se v textu opakují a četly společně se mnou (...a *velice se tomu podivila*). Obrázky dětem pomáhaly k předvídání následujícího děje, takže si mohly na základě ilustrací ověřovat své předpovědi. Tato skutečnost je velmi důležitá a podpůrná např. pro děti, které ještě neumí číst, čtou pomaleji nebo neznají všechna písmena. Některé otázky obsahovaly jak složku rozumovou, tak volní a citovou (*Jak se asi kočka v tuto chvíli cítila? Popište. Co si asi kočka myslela? Co se jí honilo hlavou? Jak se asi tvářila? Předved'te*). To opět velmi významně přispívá k aktivnímu přístupu ke čtení.

V praxi se mi osvědčilo, dát na závěr dětem prostor vyjádřit se k příběhu („*Předpokládaly jste, že příběh takto skončí?*“) a možnost příběh dokončit vlastním způsobem („*Napadá Vás ještě jiné zakončení nebo pokračování příběhu? Jaké?*“). Proto i moje kniha obsahuje na konci volné stránky k dopsání. Pozn. Tyto poslední otázky někdy nechávám děti „sdílet“ ve dvojicích či menších skupinách. Děti mají možnost říct ostatním svoji variantu příběhu, poslechnout si příběh ostatních, všimnout si shod či přemýšlet o rozdílech. Na závěr mohou svůj konec sepsat či nakreslit případně zdramatizovat (scénka, živý obraz apod.).

### 8.1.6 Závěr hodiny

Na konci hodiny děti vyzvu, aby se zamyslely nad aktivitou, kterou jsme ráno začínali (výběr slov a tvoření příběhu). „*Napadají Vás nějaké souvislosti s knihou, kterou jsme právě přečetli?*“ Děti zpravidla velmi brzy odhalí (nebo již odhalily), že slova, která si v ranním kruhu vybíraly, byla obsažena v knize o Myškách a barvách. „*Co z toho můžeme vyvodit?*“. Následuje diskuse (ze stejných slov mohou vznikat různé příběhy, slova mohou mít v určitém kontextu různé citové zabarvení, každá věta byla naprosto jiná apod.).

### 8.1.7 Následná práce s textem

Následující den se znovu vrátíme k textu z knihy o Myškách a barvách. Tentokrát pracuji jen s částí textu, který přepíší na tabuli. Některá slova však vynechám či je zakryji.

**NA DVORKU SI HRÁLY ... BÍLÉ MYŠKY.  
VTOM JE UVIDĚLA KOČKA. ROZHODLA  
SE, ŽE MYŠKY ... A SNÍ JE K VEČEŘI.  
NAŠTĚSTÍ MYŠKY KOČKU VČAS Z...  
RYCHLE SE... DO PLECHOVEK  
S BARVAMI, KTERÉ NA DVORKU  
ZAPOMNĚLI MALÍŘI.**

obr.1: Přepsaná část textu z knihy „O myškách a barvách“

S textem pak pracuji následovně. Nejdříve s dětmi přečteme po větách text. Tam, kde chybí slovo, děti doplní. Musí si vzpomenout na text, který jsme četli předchozí den nebo odhadnout slovo z kontextu, či se podívat do knihy, vybrat vhodné slovo z více variant apod. V této fázi již pracuji na vyvozování gramatických jevů. Děti už znají obsah příběhu a rozumí mu.

Příklady otázek:

- *Jak jinak by se dalo napsat nebo vyjádřit číslo tři?*
- *Zakroužkuj modře slova, která se v textu opakují?*
- *Kolik je na stránce vět? Podle čeho to poznáš?*
- *Zavřete oči (když se děti neřádají, zakryji jedno slovo). Které slovo chybí?*

Dovednost číst s porozuměním je nezbytným základem k tomu, aby se děti mohly dozvídat, učit, rozvíjet své chápání i citění, a to v každém předmětu. K tomu, aby škola každému z žáků umožnila rozvíjet čtenářskou gramotnost je potřeba dosáhnout mnohem víc než jen to, aby žák znal písmena a doslovně rozuměl slovům a větám. Z toho důvodu jsem v teoretické části věnovala dostatek prostoru různým metodám, organizačním formám a vzdělávacím strategiím, které podporují celostní přístup k jazyku, a které se osvědčily při rozvoji počátečního čtení a psaní. Pokud se vrátím ke kapitole č. 3 a k pojetí čtenářské gramotnosti, tak jak ji charakterizovala skupina odborníků VÚP, je možné i na základě této modelové hodiny dokladovat rozvoj čtenářské gramotnosti ve všech rovinách následovně:

## 8.2 Analýza modelové hodiny z pohledu definice čtenářské gramotnosti VÚP

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace.

Rovina čtenářské gramotnosti	Rozvoj čtenářské gramotnosti na konkrétních příkladech modelové hodiny
<p><b>Vztah ke čtení</b> Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.</p>	<p>Žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vytvářeli vlastní texty; s jejich příběhem se dále pracovalo v rámci dalších aktivit</li> <li>• Soustředili se na četbu, nechali se vtáhnout do příběhu</li> <li>• Měli možnost vybrat si slovo na základě svých preferencí a vytvořit vlastní příběh</li> </ul>
<p><b>Doslovné porozumění</b> Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.</p>	<p>Žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpovídali na otázky učitelky, které byly v průběhu čtení kladeny (viz. Čtyřfázový tvořivý dialog)</li> <li>• Vyhledávali si potřebné informace či slova z textu (viz. přepsaná část příběhu na tabuli)</li> <li>• Četli ranní zprávu a na základě této informace plnili následný úkol</li> <li>• Vyjasňovali si neznámé slovo odvozením z kontextu či pomocí obrázku v knize (viz. předvídaní při čtení knihy O myškách a barvách)</li> <li>• Vybírali vhodný název příběhu, který ve skupině vytvořili</li> <li>• Učili se číst s porozuměním; učitel v průběhu otázkami ověřoval, zda děti rozumí přečtenému textu, zda dokážou logicky navázat</li> </ul>
<p><b>Vysuzování</b> Nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.</p>	<p>Žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předvídali a formulovali, jak se text bude vyvíjet dál</li> <li>• Hledali argumenty pro svá tvrzení</li> <li>• Zamýšleli se nad tím, jak se jeden příběh může jevit odlišně z hlediska různých postav (viz. Co si myslí, cítí, dělá kočka a co myši)</li> <li>• Odhadovali z titulní stránky a názvu knihy o čem příběh bude</li> <li>• Odpovídali na otázky, na které přímo v textu nelze najít odpověď a které je nutily domýšlet a vyvozovat závěry</li> <li>• Porovnávali si svoje domněnky s ostatními (uvědomovali si, že na otázky nemusí existovat jediná správná odpověď); posuzovali, která verze je zajímavější</li> <li>• Učili se porovnávat to, co říká text (autor), s tím co už dříve znali a zaujmout k tomu stanovisko</li> <li>• Odvodili význam nového slova z kontextu textu</li> </ul>

<p><b>Metakognice</b>  Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a nácvik seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.</p>	<p>Žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyjadřovali, co je při četbě napadalo, jaké pocity měli, jaké situace jim to připomíná (porovnávali je s vlastními zkušenostmi)</li> <li>• Využívali získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení</li> <li>• Rozvíjeli své základní čtenářské návyky (posloupnost od známého k neznámému, od celku k části, výuka fonetiky, sémantiky a syntaxe v kontextu apod.)</li> <li>• Konstruovali si význam slov a vět během čtení</li> <li>• Pro pochopení daného textu využívali hned od počátku předchozích znalostí a zkušeností (aktivace existujících znalostí)</li> </ul>
<p><b>Sdílení</b>  Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumění a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.</p>	<p>Žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyjadřovali své pocity z přečteného textu</li> <li>• Formulovali vlastní názory</li> <li>• Zapojovali se do diskuse</li> <li>• Dodržovali pravidla komunikace (naslouchání, mluví jen jeden apod.)</li> <li>• Měli možnost sdílet ve dvojici či velké skupině své čtenářské zážitky</li> </ul>
<p><b>Aplikace</b>  Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.</p>	<p>Žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vytvořili vlastní příběh</li> <li>• Vytvořili vlastní variantu pokračování příběhu</li> <li>• Text, který byl vytvořen žáky se nadále využíval v dalších aktivitách (např. k vyvozování gramatických jevů)</li> <li>• Otázky směřovaly i k postojům a hodnotám žáků; žáci měli možnost porovnat své postoje a hodnoty s postoji a hodnotami druhých</li> <li>• Vyjadřovaly svůj postoj k situaci v textu- zkoumali, jak by se oni sami zachovali v podobné situaci</li> <li>• Měli možnost vyjádřit se výtvarně či pomocí dramatizace</li> <li>• Porovnávali různá ztvárnění téhož tématu</li> </ul>

**Tabulka 4:** Analýza modelové hodiny z pohledu definice čtenářské gramotnosti VÚP

### 8.3 Závěr teoretické části

Jak již vyplývá ze samotné definice čtenářské gramotnosti, čtení není jen jedna z technik k získávání informací, ale je to i prostředek a nástroj lidské kultury a proto obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek - nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti.

Přestože výzkumy ukazují, že čtení není nejsilnější stránkou českých žáků a v mezinárodním srovnání se umísťují spíše pod průměrem, není stále věnován dostatečný prostor systematickému rozvoji čtenářské gramotnosti a v praxi učitelů převládají spíše tradiční přístupy k výuce čtení a psaní.

Také závěry analýzy *Studie Čtenářská gramotnosti v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení*, ukazují na skutečnost, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků, takže existuje riziko, že učitelé nebudou věnovat rozvoji čtenářské gramotnosti náležitou pozornost.

Na principech celostního přístupu k jazyku jsem se pokusila objasnit význam a přínos tohoto přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti. V závěru teoretické části diplomové práce pak blíže popisují konkrétní metody, čtenářské strategie a příklady dobré praxe, které z tohoto přístupu vycházejí a které tyto principy umožňují naplňovat.

Zároveň je třeba říci, že tyto metody představují jen prostředek k dosažení vzdělávacích cílů. Cílem výuky by tedy nemělo být „dělat metody“ či využívat nahodile metody ke zpestření výuky, ale prostřednictvím metod pomáhat žákům dosáhnout stanovených cílů učení.

Vzhledem k tomu, že významnou rolí v rozvoji čtenářské gramotnosti a v uplatňování celostního přístupu k jazyku hraje učitel, zaměřím se ve výzkumné části zejména na to, co a jak (v jaké kvalitě) se učitelům daří při zavádění celostního přístupu k jazyku do jejich praxe a jaká jsou možná úskalí. Na tuto skutečnost nahlížím z pozice lektorky celostního přístupu k jazyku a zkoumám, na co by se mělo zaměřit další vzdělávání učitelů v oblasti celostního přístupu k jazyku tak, aby byl tento přístup úspěšně implementován do jejich praxe.

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 9 VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE PRÁCE

V úvodu kapitoly jsou uvedena teoretická východiska výzkumu, je vymezen problém, definován cíl výzkumu a podrobně popsán výzkumný design.

#### 9.1 Vymezení problému

Výzkum, který zde prezentuji, hledá řešení na praktický problém současnosti. Výsledky mezinárodních výzkumů PISA, PIRLS, které uvádím v teoretické části v kap. 3, jasně ukazují na skutečnost, že pokud se mají zlepšit výsledky žáků v oblasti čtenářské gramotnosti, musí se zlepšit i výuka. Proto, aby učitelé rozvíjeli čtenářskou gramotnost, nestačí jen s žáky číst a využívat texty jako pouhé zdroje informací, ale je potřeba cíleně a promyšleně rozvíjet čtenářské dovednosti i postoje, předkládat žákům nejrůznější typy textů a učit je s nimi pracovat. To zvyšuje nároky na odbornou přípravu učitelů a předpokládá jejich další vzdělávání v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Tyto skutečnosti by se měly promítat i do nových zadání pro organizátory a lektory dalšího vzdělávání i do politiky celého rozvoje systému dalšího vzdělávání (zejména s ohledem na jeho kvalitu a efektivitu). Nemá-li být další vzdělávání učitelů samoúčelné a má-li přinášet užitek, pak by se jeho výsledky měly zřetelně promítat do školní praxe a iniciovat její změny. I když hospitační záznamy vedoucích pracovníků škol dokladují pozitivní vliv dalšího vzdělávání zejména na otevřenost učitelů ke změnám a inovacím (Zpráva ČŠI, 2002), někteří autoři naznačují, že přímý vliv dalšího vzdělávání na kvalitu výuky mnohdy není příliš zřejmý (Průcha, 2002).

Řada pojednání o dalším vzdělávání učitelů je zaměřena především na koncepční a obsahové otázky, případně v nich jde o vymezení cílů dalšího vzdělávání, kterých by měl učitel v průběhu dalšího vzdělávání dosáhnout a metody profesionálního rozvoje (Kohnová, 1995; Spilková, 2001; Švec, 1998). Volání odborné veřejnosti po vytvoření smysluplného systému, který zefektivní další vzdělávání učitelů, je podporováno doporučeními OECD a odráží se i v hlavním programovém dokumentu – tzv. Bílé knize. Implementace však zatím stále zůstává v rovině úvah či přání.

Školy v České republice sestavují plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jejichž plnění bývá tématem kontrol České školní inspekce. Podle závěrů šetření z roku 2002 (Zpráva ČŠI, 2002) je drtivá většina škol schopna sestavit a naplňovat plány DVPP. Není však zřejmé, do jaké míry zmíněné plány reflektují potřeby a vize školy a individuální potřeby učitelů. Chybí také představa o tom, zda a jak si školy vytvářejí nástroje analýzy a (auto)evaluace v oblasti DVPP (například pro rozpoznání potřeb a formulování společných cílů školy) a evaluace efektivit dalšího vzdělávání. Závěry zmíněného šetření ČŠI naznačují, že se výběr vzdělávacích akcí řídí především aktuální nabídkou a dostupností akreditovaných programů (Zpráva ČŠI, 2002). Také Havlík (1999) se domnívá, že potřeba sebevzdělání u učitelů se nejčastěji uspokojuje průběžnou přípravou a

doplňováním poznatků aktuálně potřebných ve výuce (tedy spíše samostudiem či účelovými kurzy než soustavným dalším vzděláváním). Rozpory v hodnocení efektivity dalšího vzdělávání učitelů tedy nemusejí být jen důsledkem často zmiňované chybějící ucelené koncepce dalšího vzdělávání učitelů (srov. Kohnová, 1999), ale i náhodné, nenavazující, nepromyšlené volby vzdělávacích aktivit ze strany učitelů a škol. Připomínky a doporučení ČŠI a některých odborníků shodně naznačují, že by volba vzdělávací cesty měla být výsledkem reflexe vzdělávacích potřeb učitelů (a škol) a měla by vyústit v konkrétní individuální koncept profesionálního rozvoje každého z nich. Převažující náhodný způsob volby aktivit dalšího vzdělávání dokladují i šetření výzkumu „Psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů“ (Lazarová, Prokopová 2003).

Výzkumný problém, který zde předkládám, se tedy vztahuje k efektivitě dalšího vzdělávání učitelů. A to zejména dalšího vzdělávání, které směřuje k rozvoji čtenářské gramotnosti a podpoře celostního přístupu k jazyku. Zaměřuje se též na identifikaci potřeb učitelů v přípravě na úspěšnou integraci tohoto přístupu do jejich praxe.

## 9.2 Cíl výzkumu

Cílem této práce je zjistit, na co by se mělo zaměřit další vzdělávání učitelů v oblasti celostního přístupu k jazyku tak, aby byl tento přístup úspěšně implementován do jejich praxe. Přesněji řečeno, cílem je identifikovat silné a slabé stránky metod práce u učitelů zavádějící celostní přístup k jazyku a jejich následnou analýzou určit oblasti, na které je třeba se zaměřit při přípravě učitelů pro celostní přístup.

## 9.3 Design výzkumu

Pro potřeby výzkumu bylo s ohledem na stanovený cíl využito postupů kvalitativního výzkumu. Hendl definuje kvalitativní výzkum následovně: *„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis dat zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explodování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán se z daného základu proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.“* (Hendl 2005, s. 63)

Výzkum se zabývá zkoumáním praxe učitelů při zavádění celostního přístupu k jazyku do jejich výuky a analyzuje na konkrétních případech čtyř učitelek I. stupně základní školy zavádění celostního přístupu k jazyku do jejich praxe. Pomocí dat ze zpětnovazebního dotazníku, pozorování a polostrukturovaného rozhovoru byla v průběhu jednoho až dvou měsíců sbírána data, která pomáhají identifikovat silné a slabé stránky metod práce učitelů při zavádění celostního přístupu k jazyku. Pro zpracování dat byla použita metoda analýzy produktů.

## 10 METODIKA VÝZKUMU

V této kapitole je představena metodika výzkumu a uvedeny metody získávání dat pomocí zpětnovazebního dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování, metody zpracování dat pomocí analýzy produktů (čtení, kódování, poznámkování a kategorizování významových jednotek a témat) a popsán výzkumný vzorek, včetně bližších charakteristik zkoumaných osob. Veškerá data byla sbírána ve vztahu k cílům výzkumu. Jedním z východisek výzkumu byl činnostně orientovaný, dvacet čtyř hodinový seminář<sup>15</sup> *Celostní přístup k jazyku a podpora dětského čtenářství*, kterého se zúčastnilo dvacet čtyři učitelů základních škol.

Cílem semináře bylo seznámit učitele s principy a teoretickými východisky celostního přístupu k jazyku, představit jim na konkrétním příkladu práce s knihou využití celostního přístupu k jazyku a následně tyto postupy reflektovat, vyzkoušet si další techniky práce s textem a analyzovat je s ohledem na konkrétní využití v práci učitele. Seminář byl také zaměřen na aplikaci získaných znalostí a dovedností do vlastní práce učitelů. Účastníci semináře měli připravit ve skupině modelovou hodinu, která bude zohledňovat základní principy celostního přístupu k jazyku, stanovit si jasné cíle a vytvořit seznam otázek, které budou čtení doprovázet. V rámci semináře účastníci prezentovali vlastní modelovou hodinu ostatním skupinám a získali zpětnou vazbu.

### 10.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily čtyři učitelky základních škol, které se zúčastnily semináře *Celostní přístup k jazyku a podpora dětského čtenářství*, který se uskutečnil na podzim 2009 v Praze. Učitelky se přihlásily na seminář nejčastěji na základě svého zájmu o danou problematiku. Seminář absolvovalo celkem dvacet čtyři učitelek. Z toho dvacet dva učitelek pracovalo na I. stupni ZŠ, jedna učitelka byla z přípravného ročníku a jedna učila anglický jazyk. Většina účastnic (14) byla z pražských škol (různých velikostí). Tři učitelky byly ze škol Začít spolu, jedna ze školy s Programem podporující zdraví, pět učitelek prošlo kurzem Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

V rámci výzkumu jsem následně intenzivněji pracovala se čtyřmi učitelkami. Hlavním kritériem pro výběr respondentek byla jejich ochota a čas sdílet své postupy ve výuce, které směřují k podpoře celostního přístupu k jazyku (přímým pozorováním i v rozhovoru). Všem učitelkám byla tato možnost nabídnuta na začátku semináře. Na jeho konci měly možnost do zpětnovazebního dotazníku zaznamenat, zda chtějí pokračovat a nadále spolupracovat. O další spolupráci projevilo zájem 5 respondentek. Jedna z nich však svoji další účast později z vážných rodinných důvodů odvolala.

---

<sup>15</sup> Seminář *Celostní přístup k jazyku a podpora dětského čtenářství*, který zde popisuji, jsem zároveň školila.

### **10.1.1 Bližší charakteristika zkoumaných osob**

Základní charakteristika zahrnuje: místo a typ školy, kde zkoumaná osoba učí, délku praxe, absolvované další vzdělávání v posledních pěti letech, používanou metodu ve výuce počátečního čtení a psaní.

#### **Učitelka A**

Pracuje v menší škole ve Středočeském kraji, kterou navštěvuje cca 280 žáků. Škola nemá žádné specifické zaměření. Většina učitelů ze školy absolvovala kurzy programu Dokážu to! (před pěti lety). Učitelka sama ještě v posledních dvou letech zúčastnila kurzů Respektovat a být respektován (pořádaných Společností pro mozkově kompatibilní vzdělávání). V současné době učí ve druhé třídě. Má zkušenosti jen s výukou čtení a psaní analyticko- syntetickou metodou a vyhovuje jí to.

#### **Učitelka B**

Učí na velké sídlištní škole v Plzni, má 14- letou praxi jako učitelka I. stupně ZŠ. Z toho 11 let učí podle vzdělávacího programu Začít spolu. Při výuce čtení a psaní používá genetickou metodu, ve výuce uplatňuje i metody RWCT (před třemi lety absolvovala celý základní kurz). Ve své třídě má integrováno jedno dítě s dětskou mozkovou obrnou. Ve třídě spolu s ní pracuje asistentka.

#### **Učitelka C**

Učí na pražské škole, kterou navštěvuje přes 600 žáků. Jedná se o školu s rozšířenou výukou jazyků. Před sedmi lety začala ve své třídě učit genetickou metodou a (podle svých slov) už by se k analyticko-syntetické metodě nikdy nevrátila. V současnosti pracuje jako zástupkyně pro I. stupeň a ve „své třídě“ se na část hodin střídá s druhou učitelkou (důchodkyní). Spolupráci hodnotí jako výbornou, společně plánují hodiny, domlouvají se na tom, co kdo zajistí apod.

#### **Učitelka D**

Učí na sídlištní pražské škole. Loni nastoupila do školy po 6 letech mateřské dovolené. Předtím učila jen tři roky (3. - 5. třídu), takže nemá praktické zkušenosti s výukou prvopočátečního čtení a psaní. Nyní se snaží zorientovat a zjistit, co je nového, co se změnilo. Ráda by absolvovala další semináře, které by ji posunuly v její práci, ale zatím konkrétní představu nemá. Na seminář se přihlásila spíše kvůli svým dětem, s kterými si doma hodně čte a chtěla získat inspirace o tomto přístupu a naučit se něco nového.

## **10.2 Metody získávání dat**

K cíli výzkumu jsem sbírala data pomocí metod:

- zpětnovazební dotazník s otevřenými otázkami,
- polostrukturovaný rozhovor,
- pozorování.

### 10.2.1 Zpětnovazební dotazník s otevřenými otázkami

Zpětnovazební dotazník zjišťoval, zda se naplnila očekávání účastníků semináře a zkoumal spektrum problémů, které učitelé nacházejí ve vazbě na celostní přístup k jazyku. Otázky byly voleny tak, aby se dalo zjistit, zda se naplnila očekávání účastníků semináře, co pro ně bylo užitečné, jaké mají další potřeby či otázky vztahující se k celostnímu přístupu k jazyku.

Konkrétně:

1. *V čem seminář splnil/ nesplnil mé očekávání?*
2. *Po semináři mi vrtá hlavou...*
3. *Co bylo podle mého názoru nejvíce smysluplné, užitečné/Co mne zaujalo?*
4. *Co využiji ve své praxi?*
5. *Co byste příště udělali jinak a jak?*
6. *Vaše připomínky a komentáře k průběhu kurzu.....*

Na škále 1 až 6 pak účastníci ještě vyjadřovali míru spokojenosti/nespokojenosti v následujících oblastech: organizace semináře, práce lektora, poměr teorie a praxe, materiály využívané na semináři. Všichni účastníci vyplňovali dotazník na konci semináře. Pro potřeby výzkumu jsem nadále pracovala jen se zpětnými vazbami z dotazníků zkoumaných osob. Dotazník je součástí přílohy č. 4.

### 10.2.2 Pozorování ve třídě

Pozorování proběhlo v rozmezí 1- 2 měsíců po absolvování semináře. Cílem pozorování bylo zjistit, jaké jsou silné a slabé stránky metod práce u učitelů, kteří zavádí celostní přístup k jazyku do své praxe, co se jim daří či nedaří apod. Při pozorování byl využit pozorovací dotazník (viz příloha č. 5), který se skládal ze čtyř základních oblastí vztahujících se k celostnímu přístupu k jazyku:

- 1) prostředí třídy,
- 2) metody a formy práce,
- 3) komunikace a interakce učitel – žák,
- 4) motivace žáků.

Tento dotazník byl vytvořen s ohledem na stanovený cíl výzkumu a na základě pojmenování základních charakteristik a principů, které jsou pro celostní přístup typické a s kterými měly učitelky možnost seznámit se (teoreticky i prakticky) v průběhu semináře.

U každé oblasti byly uvedeny ukazatele, které popisovaly, co lze v dané oblasti pozorovat. Škála 1-3 označovala, zda je dané kritérium zcela naplněno (3), částečně naplněno (2) nebo velmi omezeně naplněno (1). Během pozorování byly zaznamenány do tabulky konkrétní příklady, které se vztahovaly k dané oblasti a potvrzovaly naplnění příslušného ukazatele v práci učitele (jak se to konkrétně v jeho práci projevuje). Pozorování ve třídě u každé zkoumané osoby trvalo 3- 4 hodiny a bylo primárně zaměřeno na pozorování učitele (nikoli žáků). Celkem proběhla čtyři pozorování.

### 10.2.3 Rozhovor – polostrukturovaný rozhovor

Další sběr dat byl proveden formou polostrukturovaného individuálního rozhovoru, aby bylo dosaženo co největší autentičnosti získaných informací. Pro tyto účely jsem s ohledem na výzkumné otázky vytvořila osnovu pěti otázek. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a proběhly, stejně jako pozorování, v rozmezí 1-2 měsíců po absolvování semináře. Celkem byly provedeny čtyři strukturované rozhovory v délce 40 -70 minut. Doba a místo konání rozhovoru bylo ponecháno zcela na zkoumaných osobách, takže rozhovory se uskutečnily v prostředí, které si samy zvolily. Tři rozhovory proběhly po vyučování přímo ve škole (2x kabinet, jednou třída), jedna z respondentek uvítala setkání mimo školu (kavárna).

Zkoumané osoby jsem dopředu požádala, zda si mohu náš rozhovor nahrát na diktafon. Tyto rozhovory jsou k dispozici v písemné anonymizované formě. Žádná ze zkoumaných osob nepožadovala anonymitu, přesto jsem se rozhodla jejich jména neuvádět. V citacích jsou proto označeny jen písmeny A, B, C, D. Všechny oslovené byly velmi vstřícné, k rozhovoru jsem je nemusela nijak pobízet. Jednou se stalo, že respondentka začala hovořit sama a v podstatě kopírovala strukturu připravených otázek, aniž by ji znala předem.

Otázky byly zaměřené zejména na to, jak učitelky vnímají, prožívají a hodnotí proces implementace celostního přístupu k jazyku do své praxe, co se jim daří či nedaří z metodiky celostního přístupu k jazyku, kterou si osvojily v rámci semináře používat v praxi apod. Otázky byly voleny tak, aby se daly identifikovat silné a slabé stránky metod práce učitelek a zjistit, co by jim ještě v jejich práci pomohlo, co by potřebovaly znát, umět apod.

V rozhovoru odpovídaly zkoumané osoby na tyto otázky:

- 1) *Které znalosti a dovednosti osvojené v semináři se Vám daří využívat a proč?*
- 2) *Jaké aktivity, činnosti, formy hodnotíte jako efektivní, úspěšné respektive neúspěšné?*
- 3) *Co je pro vás v implementaci tohoto přístupu nejtěžší?*
- 4) *Co by Vám pomohlo v tom, aby Vaše práce byla lepší?*
- 5) *Na co by měl být zaměřen další eventuální seminář k celostnímu přístupu, který byste chtěly absolvovat?*

### 10.3 Metody zpracování dat

Základní metodou zpracování dat byla analýza produktů – čtení, kódování, poznámkování a kategorizování významových jednotek a témat. Tento postup je popisován následovně: „*Celá analytická práce směřuje k identifikaci ústřední kategorie zkoumaného materiálu, jež je centrem hierarchické sítě kategorií. Identifikace a zpracování kategorií se děje v několika vzájemně se prolínajících fázích, kdy se celý analyzovaný materiál opakovaně zpracovává. Tento proces se souhrnně nazývá teoretické kódování. Přístup vychází z toho, že za empirickými indikátory (způsoby chování, události) stojí latentní kategorie (konceptuální kódy, konstrukty). Několik tematicky*

*podobných kategorií pak ukazuje na jednu ústřední kategorii, která představuje hlavní téma datového materiálu“ (HENDL 200, s. 245).*

V rámci prezentovaného výzkumu byly analyzovány následující produkty:

- zpětnovazební dotazníky,
- záznamy z pozorování ve třídě,
- záznamy z polostrukturovaných rozhovorů.

## 11 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT A JEJICH INTERPRETACE

Kapitola seznamuje s výsledky výzkumu, který zjišťoval u čtyř učitelek silné a slabé stránky metod při zavádění celostního přístupu k jazyku do jejich praxe. Následnou analýzou pak byly identifikovány jejich potřeby a pojmenovány oblasti, na které by se měla zaměřit další příprava (vzdělávání) učitelů. V úvodu kapitoly je představena analýza dat jednotlivých učitelů s následnou interpretací výsledků. V závěru je provedena celková analýza a diskuse zjištěných skutečností.

### 11.1 Analýza dat jednotlivých učitelů

Podkladem k analýze a interpretaci výzkumu sloužily, jak už bylo zmíněno, výstupy ze zpětnovazebního dotazníku, záznamy z individuálních, polostrukturovaných rozhovorů a záznamy z pozorování.

Nejprve uvedu analýzu dat spojených s jednotlivými zkoumanými osobami A, B, C, D, kde shrnu nejvýznamnější momenty a problémy při následné aplikaci získaných znalostí a dovedností ze semináře do vlastní praxe, tak jak je vnímaly učitelky (zpětnovazební dotazník a polostrukturovaný rozhovor), a z pozorování s ohledem na sledované ukazatele.

#### 11.1.1 Učitelka A

##### Zpětnovazební dotazník

Při analýze dat spojených s učitelkou A se ukázalo, že učitelka A na semináři nejvíce ocenila řadu konkrétních metod, které bude moci využít v práci s dětmi a modelové lekce, na kterých byly jednotlivé principy celostního přístupu k jazyku představovány. Uvítala také velké množství písemných materiálů (např. jasně formulované instrukce pro práci žáků). Ve zpětnovazebním dotazníku dále uvedla, že seminář splnil její očekávání a hodnotila jej jako úspěšný. Chtěla by ve své výuce využít vše, co se na semináři dozvěděla a naučila a určitě se pokusí s dětmi vytvořit knihu. Stále ji vrtá hlavou, jak to lze časově zvládnout. Přejde jí, že metody jsou náročné na čas a obává se, že nestihne probrat všechno učivo. Pomohlo by jí, kdyby se mohla jít podívat do nějaké třídy, kde tento princip funguje.

##### Rozhovor

Učitelka A uvedla, že byla na začátku hodiny z pozorování hodně nervózní a přesto, že byla na hodinu připravena, promyslela a sepsala si otázky dopředu, v průběhu čtení se jich vůbec nedržela a v podstatě improvizovala. V rozhovoru učitelka A dále uvedla, že s dětmi vyzkoušela čtení s předvídáním, čtyřfázový tvořivý dialog a vytvářet vlastní knihy. Děti jednotlivé aktivity bavily, byly aktivní a hodnotily je jako zajímavé. Nejvíce se z jejího pohledu podařilo psaní vlastních knih. Byla velmi překvapena, že se do tvorby zapojily všechny děti (někdy i jejich rodiče) a že to nevnímaly jako úkol, který musí splnit, ale věnovaly tomu dobrovolně svůj čas i doma či o přestávkách. Na knihách pracovaly celý týden, v pátek si je společně přečetly. Knihy si mohli prohlédnout i rodiče na třídních

schůzkách. Zatím si ale nedovede představit, že by tyto aktivizující a tvůrčí metody využívala každý den. Převládá u ní pocit, že nelze zvládnout obojí (metody a zároveň probrat všechno učivo). Nové metody ji přijdou zajímavé, ale časově velmi náročné (včetně jejich přípravy). Tuto skutečnost vnímá jako nejvíce ohrožující pro to, aby mohla ve výuce zcela uplatňovat celostní přístup k jazyku.

V práci by jí pomohlo, kdyby měla k dispozici nějakou další zásobu metod a her, včetně ukázek hodin, které by ji inspirovaly v její práci a samozřejmě dostatek vhodných knih. Právě nedostatek dobrých knih s chytrým textem vnímá jako jednu z možných překážek v uplatňování celostního přístupu. Podle jejího názoru by spektrum knih mělo být natolik široké, aby oslovilo každého žáka. To ale vyžaduje mnohem větší investice do vybavení školní (natož třídní) knihovny. Ze školního rozpočtu si může dovolit koupit minimum knih. Učitelka A si myslí, že by bylo efektivnější absolvovat další seminář s odstupem času (třeba po měsíci či dvou), kdy se jí některé věci usadí a bude schopna popojít zase o krok dál. Rozhodně ji pomáhá věci sdílet, mluvit o zdarech i nezdarech a zajímalo by ji, jak jsou na tom ostatní učitelé, jaké mají zkušenosti se zaváděním celostního přístupu k jazyku. Na případném dalším semináři by uvítala, kromě dalších metod práce, také blok, který se bude věnovat problémovým dětem (ať už dětem s výchovnými problémy nebo dětem s poruchami učení, dyslektické děti apod.) a problematice hodnocení.

### **Záznamy z pozorování**

Nejvíce se jí dařilo uplatňovat celostní přístup v hodinách Českého jazyka. Učitelka zvolila text, který byl vtipný a měl překvapivou pointu, děti byly do čtení „vtážené“. Komunikace s dětmi byla bezprostřední, přátelská. Učitelka na začátku hodiny představila dětem novou knihu pomocí maňáska, který dětem začal vyprávět příběh a nevěděl, jak dál a děti mu pomáhaly příběh dokončit. Děti měly za úkol nejdříve samostatně a potom ve skupině vymyslet a napsat, jak by mohl příběh skončit a namalovat k němu obrázky. Přestože děti měly v rámci těchto aktivit dostatečný prostor pro vlastní postupy a možnost výběru, na konci učitelka vstoupila do expertní role, ve které zhodnotila, jak se jí která práce líbila. Stanovila pořadí od nejlepší skupiny (ta získala 4 body), k poslední skupině (získala 1 bod). Učitelka dopředu dětem nesdělila kritéria hodnocení, takže nebylo zcela jasné, co se hodnotí (zda vtip, tvořivost přístupu, přednes apod.). Ve výuce pracovala nejčastěji s učebnicovými texty, ve Vlastivědě využívala nakopírované pracovní listy. Otázky, které učitelka dětem v průběhu vyučování kladla, byly spíše uzavřené nebo byly zaměřené na nižší myšlenkové operace. Některé metody učitelka uváděla slovy: „*Tak děti, teď si trochu odpočineme, zahrajeme si takovou hru*“ apod.). Učitelka následně v rozhovoru potvrdila, že metody bere spíše jako zpestření hodiny.

Prostor ve třídě byl rozdělen na tzv. pracovní část, kde byly lavice ve dvou odděleních, vzadu byl koberec, stůl a dvě křesílka. Ve třídě nebyla knihovnička, knihy byly vystavené na parapetu nad topením (především pohádkové knihy, časopisy, encyklopedie) a byly dětem volně přístupné. Výzdobu třídy tvořily zejména tištěné obrázky s básničkou a ilustrací, plakáty s abecedou, na jedné nástěnce byly výkresy dětí.

## **Interpretace dat**

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání se ukazuje, že by bylo potřeba u učitelky A kromě představení jednotlivých metod s možností jejich vyzkoušení, prozkoumat veškeré aspekty těchto metod (k čemu metoda směřuje, co se její pomocí sleduje v žákově rozvoji, co je třeba v provádění metody dodržovat apod.). Další vzdělávání by pak mělo nabízet i více konkrétních metod a modelových hodin, jak lze rozvíjet čtení v různých předmětech (např. v matematice, přírodovědě apod.) tak, aby si učitel dokázal udělat lepší představu o možnostech čtení napříč předměty a nevyužíval aktivizující metody jen v předmětech Český jazyk a literatura. Zároveň je třeba konstatovat, že transmisivní pojetí vyučování, které učitelka upřednostňuje a výuka „po předmětech“ neumožňuje ze své „podstaty“ podporovat plně tento přístup a je přirozené, že vede spíše jen k občasnému využívání některých metod.

### **11.1.2 Učitelka B**

#### **Zpětnovazební dotazník**

Učitelka B ve zpětnovazebním dotazníku uvedla, že nejvíce ocenila praktický ráz semináře, zejména netradiční ukázky práce s textem, modelové lekce, profesionální přístup lektorky, materiály ke studiu i k dalšímu využití s dětmi ve třídě. Osvěžila si některé metody, které už měla možnost poznat nebo je zažila nově a určitě ji to inspirovalo pro její další práci.

#### **Rozhovor**

V rozhovoru zmínila, že jako velkou výhodou toho, proč se jí daří dobře uplatňovat celostní přístup ve své výuce, spatřuje v tom, že je díky programu Začít spolu zvyklá využívat metody aktivního učení, pracovat ve skupinách, diskutovat s dětmi apod. Díky tomu, že absolvovala kurz Čtením psaním ke kritickému myšlení, nebyly pro ni všechny metody a přístupy úplně nové. Je si vědoma velké časové náročnosti, ale za ta léta už si zvykla a ostatní si také zvykli, že odchází ze školy jako poslední. Největší obtíže jí dělá kladení otázek. Uvědomila si (ač si to ani nemyslela), že pokládá dětem spíše uzavřené otázky a to ještě v rychlém sledu, takže někdy působí jako válec. To se projevuje tak, že je více zaměřená na děti, které mají podobné prožívání a temperament, a nedává dostatečný prostor dětem, které by potřebovaly více času či odvahy. Vyhovuje jí, když může pracovat v týmu a nemusí všechno dělat sama. Proto je vděčná za svoji asistentku, která jí ve spoustě věcí zastoupí či pomůže. Zároveň konstatovala, že si nedovede představit, pokud by pracovala ve třídě sama, že by mohla uplatňovat celostní přístup v plné šíři a pracovat každý den v podobném stylu. Za obtížné v její práci označila skutečnost, že děti doma málo čtou nebo nečtou skoro vůbec, takže se to jasně promítá do úrovně čtenářských dovedností a vůbec do celkového zájmu o čtení.

Seminář, který by příště ráda absolvovala, by měl být hlavně o sdílení příkladů dobré praxe, nadále by zachovala model: něco si sami vyzkoušet, následně reflektovat a vymyslet další aplikace do vlastní výuky. Spíše by jí vyhovovalo rozdělit seminář na dvě části (a mezi nimi alespoň měsíc pauza). Účastníci by pak měli více šancí zorientovat se v dané problematice. Podle jejích slov se někdy může velmi lehce stát, že se člověk ve spoustě nových informací a metod ztratí (obzvlášť, když je hned

nepoužije) nebo vyprchá počáteční nadšení a člověk je zavalen dalšími úkoly. Uvítala by mít ve třídě dobře vybavenou knihovnu (což je s ohledem na finance trochu fikce) anebo nějaké vhodné výukové CD- ROMy. Navrhuje, že by jedním z témat dalšího vzdělávání mohlo být - Další zdroje informací a jak s nimi pracovat. Přínosné by pro ni bylo téma hodnocení (sebehodnocení, hodnocení pomocí kritérií, jak stanovovat kritéria, jak sledovat jejich plnění a jak zohlednit emocionální stránku čtení apod.). Určitě by bylo důležité uchopit toto téma prakticky, mít si možnost zase všechno vyzkoušet, seznámit se s různými způsoby hodnocení, ze kterých si pak budou moci učitelé vybrat takové, které jim nejvíce vyhovuje. Oblast hodnocení (obecně) vnímá jako velmi zásadní součást práce učitele (a zároveň nejvíce komplikovanou).

### **Pozorování**

Pozorované ukazatele v oblasti *Prostředí třídy a typy používaných knih* byly u učitelky zcela naplněny. Prostor třídy byl uspořádán do center aktivit, děti v průběhu dne pracovaly v malých skupinách, individuálně i frontálně. Všechna centra a většina pomůcek v centrech aktivit byla označena názvem (písmem) a obrázkem. Ve třídě byla knihovnička ve tvaru oboustranného stojanu, kde byly v horních patrech vyloženy knihy, které se vztahovaly k probíranému tématu a v dolních policích knihy, které si děti mohly volně prohlížet a číst. Ve třídě byl koberec s polštářky, kde si mohly děti libovolně číst (např. pokud dokončily svůj úkol v centru aktivity, před začátkem vyučování apod.). Učitelka využívala pro skupinovou práci kromě ústního sdělení i písemné instrukce. Vyučování začala ranním dopisem, který byl ve formě hádanky. Děti měly doplnit správně slova, která jim prozradí jméno zvířete, o kterém si budou číst a povídat. Ve třídě byla na velkém papíře napsána pravidla třídy (pravidla psaly děti), ve třídě na stěnách či šňůrách visely výstupy z projektů, myšlenkové mapy, obrázky dětí. Jedno z center bylo vybaveno dvěma počítači. V době pozorování jej děti využívaly zejména k přepsání textu „na čisto“ nebo pokud splnily svůj úkol, mohly počítač využít k výukovým hrám. Učitelka měla připravené pro děti pracovní listy (jak pro individuální, tak skupinovou práci). Bylo zřejmé, že jsou děti navyklé pracovat metodami, které učitelka v průběhu vyučování využila.

V oblasti komunikace a vzájemné interakce, zejména při společných činnostech, byl vyzorován evidentní nepoměr mezi dobou, kdy mluvila učitelka a kdy dala prostor žákům. Učitelka sama tuto skutečnost zmínila v následném rozhovoru. Zvolené aktivity a metody děti motivovaly k činnostem, byly zasazeny do kontextu, jedno téma se prolínalo po celý den. S knihou „*O stromu, který dával*“ se následně pracovalo ve všech centrech aktivity. Děti zjišťovaly stáří stromů, sestavovaly různé grafy, psaly na téma „Dávání“, mohly si zvolit různé metody a formy zpracování (Volné psaní, Pětílístek, plakát apod.).

### **Interpretace dat**

V případě učitelky B se zdá, že seminář vyhovoval jejím potřebám a že se jí daří přenášet získané informace a dovednosti do její praxe. V dalším vzdělávání by mohl být větší prostor věnován i dalším

zdrojům informací, zejména využití moderních technologií ve výuce (internet, interaktivní výukové programy, CD ROMy, média apod.).

### 11.1.3 Učitelka C

#### Zpětnovazební dotazník

Učitelka C na semináři hodnotila pozitivně zejména široké spektrum nejrůznějších aktivit, dobrou atmosféru a ochotu kolegů dělit se o své zkušenosti, odbornost a zkušenosti lektorky. Ocenila ukázkou práce s různými druhy textů, konkrétní metody, které může využít s dětmi ve výuce, řadu pracovních listů a to, že vše probíhalo prakticky. Velmi uvítala seznam dětské literatury vhodné pro celostní přístup k jazyku. Na kurzu by nic neměnila, vyhovoval jí čas, průběh, obsah, lektorka i kolegové, s kterými se seznámila.

#### Rozhovor

Učitelka C následně po semináři vyzkoušela s dětmi čtení s otázkami, nechala je tvořit vlastní otázky ke knize, dokonce jim představila knihu, kterou si na kurzu vytvořila a plánuje ji společně dělat i s dětmi ve třídě. Určitě jí pomohlo to, že si tyto aktivity prožila sama na vlastní kůži. Uvítala seznam otázek, který jí slouží jako vodítko a který může modifikovat na další knihy či texty, které s dětmi čte. Přišlo by jí dobré, pokud by si děti mohly přepsat text na počítači a vytisknout na barevné tiskárně a svázat do společné knihy, která by zůstala ve třídě nebo byla k dispozici ve školní knihovně. Problém vidí ve financích, ale prý si už ve školství zvykla. Aktivity a metody, které s dětmi vyzkoušela, vnímá jako přínosné, ale nejtěžší pro ni je vymýšlet úkoly a pracovat se žáky s nesterjnou úrovní znalostí a s rozdílnými vědomostmi. Ve třídě má 3 děti s ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders“- hyperaktivita s poruchou osobnosti), 1 chlapce s poruchami chování a ti, když nemají „svůj den“, dokáží rozhodit i dobře naplánovanou hodinu. Proto by např. v rámci dalšího vzdělávání uvítala zaměřit se právě na zapojení a přístup k tzv. problémovým dětem, potřebovala by více informací a nápadů pro práci s dyslektickými dětmi, dětmi s LMD apod. Je si vědoma toho, že aby mohla uplatňovat celostní přístup k jazyku v plné šíři, potřebovala by ještě více informací, rad i povzbuzení. Ráda by se podívala do nějaké třídy, ke zkušenému učitelu, který tento přístup uplatňuje ve své výuce. Upozorňuje na to, že ji práci někdy stěžuje i nezájem rodičů o to, co se ve škole děje a fakt, že mnozí rodiče se svými dětmi doma vůbec nečtou a pak očekávají od učitelů, že to ve škole doženou. Učitelka zmínila, že ji tvůrčí práce velmi baví, ale zároveň je časově velmi náročná. Občas se cítí ve stresu, neboť má pocit, že nestíhá děti naučit to, co by měly znát. Nejvíce ji v tomto ohledu zneklidňuje, že jsou na škole tři paralelní čtvrté třídy a často dochází ke vzájemnému porovnávání „kam už došly.“ Další tlak pramení z toho, že se od ní očekává, že děti dobře připraví na zkoušky na gymnázium. Takže občas nastane posun od tvůrčí práce směrem k většímu drilu. Přesto, že s tím vnitřně nesouhlasí, zatím tomuto tlaku podléhá.

### **Pozorování**

V oblasti komunikace a interakce učitel - žák byly pozorované ukazatele naplněny zcela. Učitelka měla kultivovaný mluvený projev, vyjadřovala se jasně a srozumitelně, udržovala oční kontakt s dětmi, mluvila klidným hlasem. Pokud se děti ptala, oslovovala je před tím jménem, děkovala za odpovědi, případně se doptávala, dávala prostor dětem, aby se zeptaly na to, co je zajímavá.

Lavice ve třídě byly uspořádány do tvaru „U“, uprostřed byl koberec. Děti mohly v průběhu vyučování využívat i vedlejší místnost, která slouží v odpoledních hodinách jako družina. Ve třídě byly vystavené práce žáků, na jedné stěně byla nalepená slovíčka v angličtině, která využívají při výuce anglického jazyka. Učitelka uplatňovala celostní přístup zejména v Českém jazyce a ve Vlastivědě, kdy propojila čtení knihy v literatuře s naučným textem. Děti měly k dispozici také slovníky a encyklopedie. S textem knihy, ze které dětem ráno předčítala, pracovala následně při výuce anglického jazyka. Ve Vlastivědě si děti mohly zvolit, zda budou pracovat a vyhledávat informace v kratším nebo delším textu, mohly si vypsát poznámky, které osobně považují za zajímavé či nejdůležitější. Na závěr hodiny tyto poznámky přečetly ostatním a učitelka vytvořila soupis toho, co jí děti diktovaly. Dva žáci se do této činnosti nezapojili, respektive si po celou dobu jen četli (prohlíželi) nakopírovaný text a nezaznamenali si žádné poznámky. Na otázku učitelky proč si nebyli schopni napsat si alespoň dvě věty, odpověděli, že si to pamatují. Když se učitelka zeptala, zda by mohli říct, co je z textu nejvíc zaujalo, odpověděli, že nic. Učitelka konstatovala, že je chce vidět u zkoušení a dál celou situaci nerozebírala.

Činnosti a metody, které učitelka volila, byly zejména na bázi přečíst text - vyhledat informaci - sdělit informaci - zapsat si poznámku do sešitu či pracovního listu. Už méně učitelka pracovala v hodině s tím, co už o daném tématu žáci vědí, jaké mají zkušenosti, co by se chtěli dozvědět apod.

### **Interpretace dat**

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání učitelky C se ukazuje, že by bylo užitečné zařadit do vzdělávání takové činnosti, které by byly zaměřené na určení priorit v oblasti čtenářství a stanovení kritérií s ohledem na individuální potřeby a schopnosti žáků. V nabídce by mohlo být seznámení s třífázovým modelem učení E- U -R (evokace- uvědomění- reflexe). Tento model slouží učitelům, aby plánoval svou výuku tak, aby zachoval co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. To znamená, že by učitel byl následně ve výuce schopen více zohledňovat takové postupy, které mu umožní zjistit si aktuální úroveň žáků a pracovat s tím, co už o dané problematice ví, co by se chtěli dozvědět apod. Tento proces učení umožňuje žákům propojovat si nové informace se stávajícími zkušenostmi, rekonstruovat si předchozí znalosti, stanovovat si cíle pro své vlastní učení apod. Model E-U-R je např. součástí kurzů programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dalším tématem by mohl být Celostní přístup k jazyku s ohledem na potřeby žáků s určitým druhem znevýhodnění.

## 11.1.4 Učitelka D

### Zpětnovazební dotazník

Ve zpětnovazebním dotazníku učitelka D uvedla, že nejvíce ocenila vedení kurzu interaktivní formou, možnost si vše vyzkoušet, zeptat se, poradit se s kolegy ve skupině, získala ucelenější přehled o celostním přístupu k jazyku. S podobnou prací zatím neměla zkušenosti.

### Rozhovor

Hned v počátku své snahy zavádět tento přístup do své výuky narazila na to, že děti nereagovaly tak, jak si představovala. Při čtení v kruhu ji dlouho trvalo, než děti byly schopné vůbec se usadit a koncentrovat se na čtení. V průběhu čtení pak mluvily často jeden přes druhého a ona se soustředila zejména na vytvoření nějakého únosného prostředí pro čtení. Její pocity byly hodně smíšené a připadala si velmi nejistě a v podstatě neměla moc chuť zkusit nějaké další věci. Pak zkusila využít metody vhodné pro čtení ve dvojicích či menší skupině (čtení s otázkami a čtení s předvídáním). To naopak bylo dětmi přijato velmi pozitivně, po celou dobu byly aktivní a práce je bavila.

Tím, že se cítí sama ještě nejistá, postupuje raději po menších krůčcích a zkouší vždy jen nějakou část nebo danou metodu ve zjednodušené formě. Myslí si, že seminář ji hodně pomohl v tom, nahlížet na čtení nejen z pohledu techniky čtení, ale více zapojovat do čtení všechny smysly. Zároveň si uvědomuje, že by potřebovala ještě více zkušeností, více dalších metod, zažít úspěch, nebojovat s časem. Přínosem pro ni bylo, když se lektorka přišla následně podívat na její hodinu. Jednak měla možnost doptat se na věci, které jí nebyly jasné, a také dostala zpětnou vazbu na svoji práci (co dělá dobře a na co by bylo dobré se ještě zaměřit). Proto by možná než další kurz upřednostnila individuální formu vzdělávání (i s ohledem na to, že každý učitel má jiné podmínky, jiné spektrum dětí, jiné zkušenosti). Kurz je pro ni důležitý v tom, že se necítí osamocena, věří, že může od každého něco získat, něco nového se naučit, zpravidla potká podobně smýšlející kolegy. Za ideální by považovala kombinace obojího (individuální vzdělávání propojené se sdílením zkušeností a ukázkami z praxe + další nové metody). Jako důležitý krok k podpoře čtenářství vnímá věnovat se osvětě mezi rodiči (čtení je důležité). V práci by jí pomohlo, kdyby měla dostatek kvalitních knih, které by si děti mohly číst jak ve škole, tak si je nosit domů. Situaci řeší tak, že buď nosí vlastní knihy z domova, nebo si je různě vypůjčuje v knihovně či po známých, případně si kopíruje knihy, které nejsou dostupné. Podle jejích slov některé děti doma knihy vůbec nemají anebo mají jen ty, které byly předlohou filmového zpracování. Jako jeden z dalších problémů, který ji znesnadňuje zavádění celostního přístupu k jazyku, označila vysoký počet dětí ve třídě a malou třídu.

### Pozorování

Učitelka komunikovala s dětmi přátelsky, chovala se vstřícně ke všem žákům, povzbuzovala je v jejich práci. V komunikaci převládaly spíše uzavřené otázky, zaměřené zejména na reprodukci přečteného textu či shrnutí hlavních myšlenek. Učitelka na tabuli napsala šifrou, jakou knihu si dnes budou společně číst. Děti měly za úkol ve dvojicích, přijít na správné řešení. Učitelka pak dala prostor dětem, které hádanku správně vyluštily, aby poradily těm, kdo dosud neví.

Ve třídě byly lavice rozmístěny ve třech odděleních, vzadu byl koberec. Učitelka jej využila na společné čtení knihy. Prostor na koberci byl poměrně malý, dětem neumožňoval sedět v kruhu, ale spíše ve 2-3 řadách, což způsobilo, že byl ve třídě větší hluk. Učitelka musela čtení často přerušovat a napomínat děti, aby seděly pořádně, nevykřikovaly, nenakláněly se apod. Děti se hlásily, učitelka je vyvolávala. Výuka byla zaměřena spíše na konvergentní myšlení (předpokládala jedno správné řešení). Pokud dítě odpovědělo jinak, nebyl mu dán prostor k tomu, aby vysvětlilo důvod svého výběru či sdělilo svůj názor, ale jeho odpověď byla označena jako nesprávná. Pracovní listy, se kterými děti pracovaly, byly založené zpravidla na tom, že opisovaly věty z textu, který si přečetly, kreslily obrázek či luštily křížovku. Během pozorování nebyly zaznamenány žádné aktivity, které by cíleně podpořily dovednost dětí srovnat text s vlastními zkušenostmi, vyjádřit svůj názor, předvídat vývoj dalšího textu apod.

### **Interpretace dat**

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání učitelky D by bylo vhodné zaměřit obsah vzdělávání na vybudování „pročtenářského prostředí“ a vytvoření základních podmínek, které jsou pro čtení (a obecně komunikaci) důležité. Obsahem dalšího vzdělávání by mohlo např. být: Pravidla spolupráce a jejich utváření, metody kooperativního učení, nácvik komunikačních a diskusních technik apod.

Jako vhodnou a efektivní formu dalšího vzdělávání lze doporučit např. mentoring, který představuje individuální formu podpory, která se odvíjí od potřeb učitele a jejímž smyslem je podpořit učitele ve zvyšování kvality jeho práce a poskytnout mu zpětnou vazbu. Tato forma podpory umožňuje pracovat s učitelem nejen v oblasti výchovně - vzdělávacích strategií, ale i v oblasti osobnostně sociálního rozvoje (např. v případech kdy si učitel nevěří, pochybuje, apod.).

## **11.2 Celkové shrnutí potřeb zkoumaných učitelů**

Celkové shrnutí potřeb zkoumaných učitelů prezentováno níže, poskytuje ucelenější informace o potřebách dalšího vzdělávání a lépe určuje potřeby vzdělávání nad rámec jednotlivých učitelů.

Pomocí kódování a poznámkování jsem jednotlivé výroky ze všech produktů (zpětnovazebních dotazníků, individuálních rozhovorů a z pozorování) uspořádala do skupin (kategorií), které vyjadřovaly různé typické problémy, na které zkoumané osoby upozorňovaly. Vybrala jsem ty výroky, které byly shodné u všech zkoumaných osob. Jako názvy kategorií jsem pro názornost zvolila jejich autentické výroky. U každé kategorie uvádím její charakteristiku a několik exemplárních výroků jako ilustraci. Při charakterizaci kategorií se záměrně držím jazyka učitelek, používám jejich termíny a slovní spojení, a to i tehdy, když jsou z pohledu pedagogické terminologie nepřesné, neboť cílem výzkumu je, co nejvěrněji rekonstruovat zkušenost učitelů, která je podle konstruktivistického východiska, které zde zaujímám, zakódována v jazyce, kterým ji artikulují. V následujícím textu uvádím, jaké nejčastější problémy vnímají učitelé při zavádění celostního přístupu k jazyku.

### **Kategorie: Potřebuji více znalostí o formách a metodách práce**

Do této kategorie jsem zařadila výroky učitelek, které vyjadřují nejistotu v tom, jak celostní přístup rozvíjet ve své výuce a výroky, které ukazují na potřebu učitelek dále se vzdělávat v nových metodách a formách práce tak, aby byly schopné tento přístup zcela přijmout a uplatňovat ve své práci. Učitelky projevují své přání věnovat se celostnímu přístupu nadále, vyjadřují ochotu ke změnám a přání naučit se další nové postupy. Jejich výroky dále implicitně obsahují předpoklad, že existují další metody, které je možné se naučit a s úspěchem je používat.

Ukázky výroků:

- *„Líbí se mně to, ale už jsem asi na nové věci příliš stará a potřebovala bych speciální školení na metody (konkrétní – chybí mi asi fantazie)!“*
- *„Potřebuju více konkrétních metod práce s dětmi (ne dnes, ale třeba i na internetu).“*
- *„Všechno, co jsme na semináři zažily, bylo fajn, ale klidně bych ještě uvítala metody třeba pro práci se staršími dětmi (páťáky).“*
- *„Po semináři jsem vyzkoušela několik metod (čtení s předvídáním, čtení s otázkami, ranní zprávy). Děti to moc baví, ale zjišťuji, že bych potřebovala další impulsy a nápady.“*

### **Kategorie: Nové metody jsou časově náročné, neproberu ostatní učivo**

Do této kategorie jsem zařadila výroky, které vyjadřují obavu učitelek, že metody práce směřující k rozvoji celostního přístupu k jazyku jsou časově náročnější, než metody, které obvykle ve výuce používají. Výroky učitelek zde vyjadřují představu, že pokud budou do výuky zařazovat časově náročnější metody, tak neproberou učivo, které jim RVP ZV prostřednictvím očekávaných výstupů ukládá splnit.

Ukázky výroků:

- *„Pokud budu jedné knize či příběhu věnovat 3 hodiny, nezbude mi čas (žádný) na další knihy“.*
- *„Zaujala mě ukázková hodina o Myškách a barvách. Myslím si, že to lze ale jen obtížně použít při každodenní výuce, snad jen občas - pro zpestření.“*
- *„Činnosti a metody, pomocí kterých si žáci osvojují čtenářskou gramotnost, jsou často dlouhé. Někdy zabere čtvrt hodiny jen to, vysvětlit dětem, co mají dělat a pak mám pocit, že mne tlačí čas.“*
- *„Vyzkoušela jsem čtení s otázkami a práci s knihami, které jsme obdržely na semináři. Moc mne pomohl seznam otázek. Měla jsem alespoň základní osnovu. Nedovedu si ale představit, že bych si otázky a všechny další materiály připravovala sama“.*

### **Kategorie: Škola nemá peníze na jiné věci natož na zakoupení nových knih**

Do této kategorie jsem zařadila výroky učitelek, které vyjadřovaly obavy ohledně toho, že často nemají pro rozvoj čtenářské gramotnosti dostatečné podmínky (zejména materiální). Jako velký problém vnímají to, že si nemohou volně zakoupit pomůcky a materiály, které by k výuce potřebovaly nebo musí svůj požadavek obhajovat (a cítí se nepříjemně). Nové knihy jsou brány spíše jako jakýsi nadstandard. Škola raději zakoupí plošně 30 stejných knih do jedné třídy, než aby si dal někdo práci a koupil knihy různé a aktuální.

Ukázky výroků:

- „*Ukázka knih vhodných pro celostní přístup k jazyku, včetně dlouhého seznamu je skvělá. Moc se mne líbily, jen se obávám, že škola nebude mít peníze na zakoupení těchto nových (a často drahých knih). Tímto moc děkuji alespoň za ty dvě knihy, které jsme obdržely na semináři.*“
- „*Představené knihy jsou skvělé. Jak ilustrace, tak příběh. Mám chuť hned po semináři zajít do knihkupectví. Ale je mi jasné, že knihy, které nenakoupím sama, mít nebudu.*“
- „*Ach jo, tolik hezkých knih. Přemýšlím, jak to udělám, abych alespoň část z nich mohla pořídit dětem do třídy. Některé by šly možná ofotit (ale to zase ztratí kouzlo).*“

### **Kategorie: Současné děti málo čtou nebo vůbec nečtou**

Do této kategorie jsem zařadila výroky, které prezentovaly názory učitelek na to, jak a co děti čtou. Učitelky zmiňovaly poměrně různorodou úroveň čtenářství v rámci jedné třídy a většina z nich se shodla na tom, že převládají spíše žáci, kteří sami od sebe nemají chuť číst. Mezi výroky se objevoval často názor, že rodina zanedbává čtení s dětmi a následně očekává, že škola nahradí chybějící čtenářské zázemí. Podle jejich vyjádření jen málo dětí čte kvalitní texty či knihy. Často se jedná o knihy, jejichž předlohou je film.

Ukázky výroků:

- „*Někdy je těžké vybrat knihu, která bude vhodná pro všechny děti (pro ty, co čtou sami a dobře i pro ty, co text sotva přeslabikují). Aby to nedopadlo tak, že se v závěru budou všichni nudit.*“
- „*Pokud bude iniciativa ke čtení vycházet jen ode mne a rodiče si s dětmi doma číst nebudou, těžko může být dítě úspěšným čtenářem. Jak s tím naložit? Co známkování? Někomu jde čtení samo a rodiče mu knihy pravidelně nakupují a pak jsou děti, které nepřečtou a nedostanou ani jednu knížku za rok. Je jasné, že se to v jejich čtenářských dovednostech musí projevit.*“
- „*Někdy mne přijde, že rodiče raději nakoupí dětem drahé věci či počítač než aby jim koupili jednu knihu.*“
- „*Myslím, že zájem o počítače vítězí nad zájmem o knihy. Nejsem si jista, zda se nám to ve škole podaří přebít.*“
- „*Děti často čtou jen knihy, na které jde v televizi reklama nebo jsou napsané podle filmového příběhu (který viděly v kině).*“

### **Kategorie: Jiné**

Z individuálních, polostrukturovaných rozhovorů a ze zpětnovazebních dotazníků vyplynuly ještě následující obavy. Vzhledem k tomu, že je tak nepojmenovaly všechny zkoumané osoby, nezařadila jsem je do předchozích 4 kategorií. Přesto je vnímám (s ohledem na cíl výzkumu) jako důležité. Uvádím jen ty výroky, které nebyly ojedinělé, ale které se shodně objevovaly alespoň u dvou zkoumaných osob.

Ukázky výroků:

- *„Moc mne pomohlo, že jsme se mohly ještě jednou setkat po semináři s delším časovým odstupem. Na konci semináře jsem měla pocit, že je vše tak jasné a mohu se pustit s chutí do práce. Ale v okamžiku, kdy si sama něco připravuji, mne napadají další otázky, které jsem dopředu neočekávala. Fakt, že už nemám většinou možnost se někde zeptat nebo si určitou věc ověřit, mne přivádí do nejistoty, zda to co dělám, dělám dobře. Proto jsem byla ráda, že mohu věci ještě následně sdílet, když už jsem je měla více usazené. Také moje otázky a další potřeby pak mohou být konkrétnější (vím, co chci a potřebuji).“*
- *„Pokud dám dětem možnost zvolit si text, který chtějí číst, jak pak zařídit, aby si nevybíraly podřadné texty, jak respektovat jejich volbu, když mým záměrem a i jedním z cílů celostního jazyka jsou texty, které by měly vést k vyšším myšlenkovým operacím a podněcovat žáky k přemýšlení a zkoumání textu? Někdy mne přijdou sami děti bezradné. Neví co si vybrat...“*
- *„Určitě by mne ještě pomohlo věnovat se více hodnocení. Jak čtení a zejména aktivity s tím spojené hodnotit? Často jde o procesní věci, sdílení zkušeností a konfrontaci s četbou. Jak hodnotit tyto postojové věci? Jak oznamovat, zda někdo čte s porozuměním na dvojku či čtyřku? Co bude objektivní“*

Z analýzy produktů vyplynuly i oblasti a činnosti, které se učitelům při implementaci celostního přístupu do jejich praxe naopak daří. Tyto úspěchy by se daly pojmenovat a kategorizovat následovně:

### **Kategorie: Děti čtení víc baví a mne s nimi také**

Do této kategorie jsem zařadila výroky, jimiž učitelky vyjadřovaly svoji pozitivní zkušenost s tím, že pokud dětem dají větší možnost volby a uplatní ve výuce další přístupy ke čtení, které jsou často dětmi vnímány jako zábavná forma, začne fungovat to, že se děti o čtení víc zajímají, jsou do procesu aktivně vtažené a dají si i více práce s výběrem toho, co budou číst (a to dokonce i ty děti, které jinak samy příliš nečtou). Učitelky jsou pak více motivované vyhledávat zajímavé texty či nové knihy a volit různé způsoby, jak dětem text předložit, jak s ním dále pracovat.

Ukázky výroků:

- *„Jsem ráda, že jsem si mohla vyzkoušet jiné metody práce s textem a i přes mé počáteční obavy, jak na to budou děti reagovat, a zda se mne tím nerozjede cela hodina, se ukázalo, že to děti přijímaly naprosto spontánně, že je to bavilo, zažili jsme u toho spoustu legrace.“*

- *„Překvapilo mne, jak málo stačí k tomu, aby se ze čtení nestala jen povinnost. Musím odněkud z hlavy dostat to, že jen já mám patent na čtení ...“*
- *„Nehorší byl první krok. Zkusit něco nového. Stále jsem přemýšlela, jak budu tu kterou aktivitu dělat, často se mi jevila jako složitá, příliš náročná na čas, bylo pro mne těžké představit si, od čeho začnu. Jakmile jsem se pak odhodlala k prvnímu kroku, najednou se ukazovalo, že to tak těžké není, děti nová věc obvykle bavila a já se nakonec divila, proč jsem se tolik obávala.“*

### **Kategorie: Čtení není jen o samotném čtení**

Do této kategorie jsem zařadila výroky, které vycházejí z osobní zkušenosti učitelů a z jejich uvědomění a přijetí toho, že je možné číst ve výuce kdykoli a kdekoli a ne jen v hodinách tomu určených. Učitelky shodně potvrzovaly, že je to běh na dlouhou trať a že je potřeba zásadně změnit svůj pohled na výuku čtení a samozřejmě tomu uzpůsobit i harmonogram vyučování (což nejde ze dne na den). V praxi učitelek se potvrdilo, že je dobré, pokud žáci mají na čtení dostatek času a mají s ním spojený i emocionální zážitek (dramatizace, vlastní příběhy apod.).

Ukázky výroků:

- *„Jsem ráda, že jsem si mohla s dětmi vyzkoušet číst si v různých předmětech o tomtéž, ale z jiných zdrojů. Výborně se to dalo využít při konfrontaci názorů.“*
- *„Původně jsem zařadila některé metody, které mne přišly na kurzu nejzajímavější, abych si ověřila, jak děti budou reagovat a změní-li se nějak zásadně jejich přístup ke čtení. Byla jsem překvapena, když se mne na konci týdne děti samy od sebe ptaly, jestli zase budeme číst nějaké zajímavé knížky a budeme si u toho povídat. Nejvíce se jim líbilo, že mohly pracovat ve skupinách.“*
- *„Chtěla bych ostatním ve škole navrhnout udělat nějaký celoškolský projekt ke čtení (něco jako je noc s Andersenem), dát do kupy zajímavé knihy, s kterými jsme např. pracovaly na semináři a připravit v každé třídě nějakou aktivitu při které by si děti mohly vzájemně číst (třeba starší mladším), vytvářet knihy, představovat ostatním knihy, které mají rády apod.“*

### **Kategorie: Knihy, které tvoří děti samy, přinášejí větší zážitek ze čtení a psaní**

Do této kategorie jsem zařadila výroky učitelek, které potvrzovaly skutečnost, že pokud děti vytvářejí vlastní knihy a píšou vlastní texty, posiluje to jejich postoj k autorské zodpovědnosti i respekt k tvorbě druhých. Učitelky konstatovaly, že je důležité zvláště na začátku povzbudit děti k psaní i čtení vlastních knih, vysvětlit jim význam tvorby knih. Velmi jim v tom pomohl vlastní prožitek z tvoření knih, který získaly na semináři. Učitelky shodně potvrzovaly, že byly mile překvapeny, čeho jsou žáci schopni a přiznaly, že měly na žáky spíše nižší očekávání.

Ukázky výroků:

- *„Nejdříve jsem vůbec nevěřila, že děti (zejména některé) budou schopné napsat vůbec nějaký text, natož vytvořit celou knihu. Když jsem pak viděla, s jakou chutí se do psaní pustily a co vzniká za knihy, musela jsem se jim v duchu omluvit za to, jak málo jim důvěřuji. Jediné, co jsem neodhadla a s čím si nedokážu poradit je to, že někdo měl základní verzi knihy hotovou za hodinu a někomu by nestačil ani týden. Co s tím?“*
- *„Křeslo pro autora- skvělá metoda! Ve třídě bylo až nábožné ticho, děti si naslouchaly, vzájemně se oceňovaly a byly soustředěné po celou dobu.“*
- *„Vytvořené knihy bychom chtěli přečíst rodičům na třídních schůzkách a dát je i na školní weby.“*
- *„Pro mne bylo nesmírně cenné prožít si tuto aktivitu na vlastní kůži na semináři. Mnohem lépe jsem se pak dokázala vcítit do pocitů svých žáků a mohla jsem si také už dopředu promyslet možná úskalí.“*
- *„Skvělý zážitek. I pro mne. Vytvořila jsem si poprvé v životě vlastní knihu!“*

### 11.3 Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu

V této části stručně shrnuji všechny skupiny problémů, které vyplynuly z analýzy, a vybraná témata konfrontuji s tím, k čemu jsem dospěla v teoretické části.

V zavádění celostního přístupu k jazyku lze najít řadu faktorů, které vnímaly shodně všechny zkoumané osoby. Zároveň je třeba konstatovat, že dvě z kategorií – „Škola nemá peníze“ a „Současné děti málo čtou nebo vůbec nečtou“, se nevztahovaly primárně k dalšímu vzdělávání, ale týkaly se zejména podmínek, které umožňují snazší zavedení tohoto přístupu do výuky.

Výroky učitelů, že současné děti buď čtou málo anebo nečtou vůbec, lze spíše přijmout jako reálnou skutečnost, kterou by si měli pedagogové připustit a přestat očekávat, že rodiče vyhoví představám školy a naučí děti číst nebo si s nimi budou číst dennodenně. Na druhé straně např. výsledky výzkumu „Jak čtou české děti“ (Gabal 2003), které uvádím v kapitole 2.3, ukazují, že tvrzení – „*děti prakticky nečtou*“, se týká zhruba čtvrtiny dětí. Jak z výzkumů dále vyplývá: 7% dětí čte knihy i několik hodin denně, 21% denně alespoň chvilku. Celkem tedy téměř třetina dětí vezme denně knihu do ruky, aby si v ní četlo, 24% dětí čte jednou až dvakrát týdně. Celkem 27% dětí nepřečte za měsíc ani jednu knihu, 43% dětí konstatuje, že přečte přibližně jednu. Ostatní děti čtou více než 1 knihu za měsíc.

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání by v této oblasti bylo užitečné (více než konstatování dané skutečnosti) zamyslet se nad tím, jak děti motivovat k tomu, aby více četly, jak jim zprostředkovat čtení jako radostnou událost a ne otravnou povinnost, jak zajistit systematický přísun textů a různost témat a v neposlední řadě i to, jak ve výuce organizovat dostatečný čas na učení se číst. To předpokládá věnovat se více oblasti individuálních potřeb žáků, přistupovat ke čtení jako k dovednosti, ke které různí jedinci docházejí odlišnými cestami a v různém čase a zohlednit tuto skutečnost při výuce čtení.

Překvapivé bylo, jakou důležitost všechny učitelky přikládaly metodám práce a zejména tomu, že by potřebovaly znát ještě další metody. Z analýzy produktů ale vyplynulo, že učitelky často metody používají spíše jen pro oživení hodiny, bez hlubšího uvědomění si předem, k čemu chtějí žáky vést, případně si je upravují (často bez skutečného porozumění) a proto se jim nedaří žáky získat ke spolupráci, neboť tyto metody nepřinášejí výsledky, které očekávaly.

Přesto, že učitelky tyto metody ocenily a rozhodně by uvítaly ještě další seminář, který by je seznámil s dalšími metodami, shodně vyjadřují obavu, že jsou metody příliš náročné na čas a ony nestihnou probrat učivo. Jedna z učitelek dokonce v rozhovoru uvedla, že „*přece také musí děti něco naučit*“. Zde by bylo určitě užitečné analyzovat pojem „probrat učivo“ a dobrat se toho, co to pro učitelky konkrétně znamená. Jistě by stálo za hlubší analýzu, proč tomuto faktoru učitelky přisuzují takovou váhu.

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání v oblasti celostního přístupu k jazyku by bylo přínosné rozebrat do hloubky na příkladu modelové hodiny či konkrétní metody, které znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty rozvíjí, k čemu metoda směřuje, co konkrétně se děti učí, co je důležité v provádění metody dodržovat a v neposlední řadě i to, jak děti tyto metody učit, aby je pochopily, přijaly a zvládaly. Zároveň je potřeba v průběhu seminářů klást větší důraz na to, že metoda by měla představovat jen prostředek k dosažení vzdělávacích cílů a cílem výuky by nemělo být „dělat metody“, ale prostřednictvím metod pomáhat dětem dosáhnout stanovených cílů učení. Metoda by vždy měla být zasazena do kontextu, tak, aby celostní přístup k jazyku nebyl nahlížen jen přes metody, ale komplexně.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, v celostním přístupu k jazyku je čtení propojeno se životem žáků a s jejich zájmy. Čtení a psaní jsou přítomny ve všech činnostech, prostředí třídy přirozeně využívá mnohé funkce psaného textu (např. ranní dopisy, pravidla třídy, plakáty, záznam úkolů apod.), důraz se klade na porozumění čtenému. Je výhodou pokud mají děti přímo ve třídě k dispozici knihy různých žánrů, pokud knihy a příběhy zohledňují jejich zájmy a jsou pro ně přitažlivé. Z výroků učitelek vyplynulo, že nemají příliš finančních prostředků na zakoupení knih do třídy, ani příliš mnoho informací a tipů na knihy, které by byly zajímavé a splňovaly výše popsané charakteristiky. Učitelky uvedly, že nelze příliš spoléhat na to, že si všichni žáci obstarají knihy vlastními silami. Mnoho z nich doma nemá přístup ke knihám a nejsou ani z prostředí, kde se běžně chodí do knihovny.

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání se ukazuje, že by bylo potřeba učitelům pomoci ve vyhledávání dalších zdrojů, vytipovat zajímavé internetové portály či webové stránky, které poskytují aktuální přehled dětské literatury či materiály, které vznikly v rámci projektů např. v rámci Evropských sociálních fondů (ESF) a jsou volně a zdarma přístupné. Přínosem by mohlo být vytvořit CD- ROMy, kde budou zajímavé výukové texty využitelné v různých předmětech nebo vytvoření fóra (blogu), na kterém si budou učitelé vyměňovat tipy na zajímavé knihy. Finanční podporu do škol by mohly přinést např. finance z různých grantů, ať již ze zdrojů ESF či zdrojů lokálních (místní zastupitelstvo,

nadační fondy apod.). To ale předpokládá dobrou orientaci v grantových výzvách a zaměření dalšího vzdělávání do oblasti fundraisingu , psaní projektů apod.

Na základě kategorií, které popisují, co se učitelkám při zavádění celostního přístupu naopak daří („*Děti čtení víc baví*“, „*Čtení není jen o samotném čtení*“ a „*Knihy které děti tvoří samy, přinášejí zážitek ze čtení a psaní*“) se ukázalo, že by bylo prospěšné zachovat ve stávajícím vzdělávání učitelů činnostní formu semináře, možnost si jednotlivé metody vyzkoušet, zažít a následně reflektovat. Pozitivně byl vnímán postup, kdy na konkrétním, praktickém příkladu byly modelovány jednotlivé principy celostního přístupu k jazyku. Zkoumané osoby také kladně hodnotily skutečnost, že získaly řadu tipů na zajímavé knihy či texty, které se dají využít ve všech předmětech a zpracované pracovní listy či další materiály, které mohou rovnou využít ve své výuce.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce reaguje na aktuální dění v oblasti vzdělávání zejména z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti. V České republice je na čtení stále nahlíženo zejména přes dovednost správně číst, přeceňuje se význam mluvnického učiva na úkor čtení s porozuměním a rozvoje komunikativních dovedností. V hodinách Českého jazyka se neúměrná pozornost věnuje výuce a neefektivnímu procvičování gramatiky a popisu lingvistické terminologie, zatímco je podceňován význam ústního i písemného vyjadřování a porozumění textům. Důraz je kladen na probrání a znalost velkého množství učiva. Tento stav potvrzují jak výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, ve kterých čeští žáci dosahují trvale podprůměrných výsledků, tak zprávy ČŠI i výsledky výzkumu této práce. Skutečnost, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků, vyplývá i ze studie VÚP.

Vzhledem k výše popsaným skutečnostem jsem v teoretické části kromě jiného představila jeden z přístupů ke čtení, který svým komplexním pojetím může přispět rozvoji čtenářské gramotnosti a na konkrétních příkladech ilustrovala, jak celostní přístup k jazyku funguje v práci učitele, jak se promítá do výuky, do prostředí třídy, metod práce apod. Realizace takového přístupu ve školním prostředí je podmíněna odbornou přípravou a vzděláváním učitelů. Je obtížné vyžadovat po učitelích, aby u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost a mnohé další kompetence, když jim samotným se takové výuky nikdy nedostalo a mnozí z nich nejsou na práci s textem, jakou představují úlohy zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti, zvyklí.

Z toho důvodu jsem se ve výzkumné části zaměřila právě na to, co by mělo obsahovat další vzdělávání učitelů v oblasti celostního přístupu k jazyku, aby byl tento přístup úspěšně implementován do jejich praxe. Cílem výzkumné části bylo identifikovat silné a slabé stránky metod u učitelů zavádějící celostní přístup do jejich praxe a jejich následnou analýzou určit oblasti, na které je třeba se zaměřit při přípravě učitelů na celostní přístup.

Výzkum se opíral o kvalitativní výzkumné metody a na základě zpětnovazebních dotazníků, polostrukturovaných rozhovorů a pozorování učitelů se ve spojení s implementací celostního přístupu do jejich práce ukázalo spektrum problémů, ale i úspěchů, které zkoumané osoby vnímaly naopak pozitivně.

Výsledky výzkumu ukazují, že slabou stránkou učitelů v zavádění metod do jejich práce je to, že ač přikládají velký význam samotným metodám práce, **nezavádějí je do výuky cíleně a s jasným záměrem**, ale spíše nahodile a jako formu „odlehčení či zpestření“. Z analýzy produktů vyplynulo, že je pro ně často obtížné opouštět zaběhlé způsoby vyučování a že si některé metody přizpůsobují způsobům vyučování, na které jsou zvyklé. Úspěšné a efektivní zavedení celostního přístupu k jazyku do velké míry také závisí na ochotě jednotlivých učitelů, otevřít se novým myšlenkám a postupům, změnit styl výuky, opouštět zaběhlé způsoby vyučování, odpoutat se od podkladů připravených před lety, připravit si nové a běžně je ve výuce využívat. Na druhou stranu učitelky jako jeden z hlavních přínosů hodnotily možnost vyzkoušet si něco nového.

U učitelek spíše **převládá kvantitativní stránka výuky čtení** (naučit žáky dobře, včas, všechno a správně číst) před kvalitou (čtení s porozuměním, kritické myšlení apod.), převažuje pocit, že musí stihnout probrat všechno učivo. Čtenářské aktivity jako posuzování, syntéza, hodnocení nejsou často považovány za úkol výuky jazyka a z důvodu kvantity na ně není čas (viz kategorie „*Nové metody jsou časově náročné, neproberu ostatní učivo*“). Tuto skutečnost potvrzují i výzkumy, které uvádím v teoretické části.

Za další slabou stránku lze považovat to, že učitelky využívají metody celostního přístupu zejména jen v předmětech Český jazyk a literatura, a už **méně pomáhají žákům propojovat poznatky v různých předmětech** a hledat souvislosti mezi nimi. Většina aktivit je zpravidla používána jednotně, jen s malým přihlédnutím na konkrétní dovednosti jednotlivých žáků. Zde je nutno poznamenat, že integrovaný přístup k učivu a propojení mezipředmětových vztahů je jednou ze základních podmínek úspěšné realizace celostního přístupu k jazyku. Při zachování frontální výuky a jednostranného důrazu na reprodukci poznatků nemůže nikdy dojít k naplnění principů celostního přístupu k jazyku a jeho efektivnímu zavedení do práce učitelů.

Ve výuce učitelů stále převažuje práce s učebnicovým textem, popřípadě učitelky pracují s texty, které si nakopírovaly z různých zdrojů. Ve třídách u pozorovaných učitelů bylo poměrně málo knih, které by děti mohly využívat ve výuce či pro volné čtení. Děti měly k dispozici nejčastěji beletristické či pohádkové knihy nebo časopisy. Podnětný a klidný prostor pro čtení byl zaznamenán jen u jedné učitelky. **Nedostatečné využívání různých zdrojů a jejich práce s nimi** by se dala označit za další slabou stránku v práci učitelek.

Za silnou stránku učitelů lze pokládat to, že učitelky uplatňovaly ve výuce různé metody a čtenářské strategie, které aktivizovaly a motivovaly žáky, dávaly jim možnost výběru a vedly děti k psaní vlastních knih či textů.

Ve vztahu k dalšímu vzdělávání (a k cílům výzkumu) se ukazuje, že je potřebné:

- Zaměřit se na hlubší analýzu metod a přístupů, které pomáhají zvyšovat úroveň dovedností práce s textem a uvádět je do širších souvislostí (k čemu metoda směřuje, co konkrétně se žáci učí, postup provádění metody apod.) nejen k pouhému seznámení učitelů s těmito metodami a vyzkoušení si těchto metod. Na příkladu těchto metod následně ilustrovat, znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které tato metoda u žáků rozvíjela a co se děti konkrétně naučily.
- Věnovat více prostoru oblasti individuálních potřeb žáků, nabídnout učitelům metody a postupy, které jim následně v jejich práci umožní zohledňovat rozdílnou úroveň čtenářských dovedností žáků, diferencovat výuku, pracovat s různými texty a respektovat čtení jako dovednost, ke které různí jedinci docházejí odlišnými cestami a v různém čase.
- Seznámit učitele s dalšími zdroji informací - s nejrůznějšími typy textů nejen z hlediska jejich náročnosti či rozšířenosti, ale i „nosných témat“, s kterými mohou pracovat ve všech předmětech, s dalšími knihami, které podporují celostní přístup k jazyku, s možnostmi využití

internetu ve výuce, s různými materiály, které vznikly v rámci ESF projektů a jsou volně a zdarma dostupné apod.).

- Realizovat semináře činnostního charakteru, během kterých si budou moci účastníci sami vyzkoušet jednotlivé metody a ve kterých budou jednotlivé principy celostního přístupu představovány na modelových hodinách s jejich následnou reflexí.

Vzhledem k rozsahu výzkumného vzorku si nedovoluji zobecňovat výsledky na širší populaci, ale lze očekávat, že se některé tendence budou objevovat i v práci dalších učitelů a některé jevy budou jistě společné pro jakékoliv další vzdělávání.

Je zřejmé, že zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti bude vyžadovat ještě mnoho úsilí, a to nejen ze strany učitelů. Pokud se má zvyšovat čtenářská gramotnost je potřeba, aby kroky, které k tomu povedou, byly systémové a dotýkaly se všech úrovní, které mají vliv na její rozvoj. To znamená, že čtenářská gramotnost bude prioritou vzdělávací politiky, nedílnou (a nikoli formální) součástí kurikulárních dokumentů, zejména školních vzdělávacích programů. Bude se promítat již do přípravy učitelů na pedagogických fakultách všech oborů (jako součást odbornosti oborové), do nabídky učebnic s moderně pojatými texty a aktivizujícími úkoly a samozřejmě i do dalšího vzdělávání učitelů, které jim pomůže snáze se orientovat v moderních vyučovacích metodách a přístupech a poskytne jim i metodickou podporu, která jim umožní lépe pochopit koncept rozvoje čtenářské gramotnosti a začlenit jej do vzdělávacích strategií vytyčených školními vzdělávacími programy.

## Literatura

- ALLFERBACH, P, PEARSON, P. D., PARIS, S.G. Claryfying Differences Between Fading Skills and Fading Strategies. *The Reading Teacher*, 2008, č.5, s. 364-373.
- BELZ, H., SIEGRIST M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Portál, 2001.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BLOOM, B. S.: KRATHWOHL, D. R. *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive domain*. New York: Longmans, Green 1956.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J. Struktura osobnosti. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 145–180. ISBN 80-7178-463-X.
- Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělávání*. Praha : ČŠI ČR, 2008. [online].  
Dostupné na [www:<http://www.csicr.cz/show.aspx?id=153&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>](http://www.csicr.cz/show.aspx?id=153&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8)
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : PdF UK, ÚVRŠ, 1997.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998b. ISBN 80-7041-938-5.
- FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- FEHRING, H. *Literacy assessment: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, DE: International Reading Association. 2003. ISBN 0-87207-004-2.
- FLOR, A., CAMPOY, I. *Authors In The Clasroom*. Boston : Allyn & Bacon , 2003. ISBN-10: 0205351395.
- HAVLÍK, R. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. In: *Pedagogika*, 2, 1999, s. 147-155.
- GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2002. Dostupné na: <http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>.
- GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990-91, č. 8, s. 170-172.
- GAVORA, P. Rozvoj porozumenia textu. In GAVORA, P.; ZÁPOTOČNÁ, O. (eds). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003, s. 113–133. ISBN 80-223-1869-8.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění*. Praha: Academia, 2007.. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HAUSENBLAS, O. *Které strategie pro čtení s porozuměním používáte?* 2004. Dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/strategieprocteni>

- HAVEL, J.; KRÁTKÁ, V. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed). *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005, s. 39–42. ISBN 80-7041-211-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; SMITH, K. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company).1998.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha : PedF UK, 1995.
- KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a vzdělávací politika. In: *Pedagogika*, 3, 1999, s. 128-132.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32-36.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy*, 2007, č. 27, s. 4-6.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, Kroměříž : Spirála 1995. ISBN 80-901873-1-5
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha : ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem první třídou*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8
- KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Některé psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů. In *Práce a jej kontexty*. 1. vyd. Bratislava : Stimul, 2003, s. 88-97, ISBN 80-88982-75-8.
- LESLIE, L.; CALDWEL, J. *Qualitative Reading Inventory- 3*. Boston : Longman, 2001. ISBN 0-321-03786-3.
- MAŇÁK, J; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha : SPN, 1974.
- Mc NAY, MELVILLE, K. Children's skills in making prediction and their understanding of chat predicting means. *Journal of Research in Science Teaching*, 1993, č.6, s. 561-577.
- Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- OECD – Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. OECD 2003a. [cit. 12. 4. 2005]. Dostupné na: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/9/33690591.pdf>>
- OECD – PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD 2003b. [cit. 18. 3. 2006]. Dostupné na: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>>
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha :

- ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0500-3.
- PALINSCAR, A. S., BROWN, A. L.: Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text. *The Reading Teacher*, č.8, 1986, s. 771 - 777.
- PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924X.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách. In *Sborník příspěvků z Metodických portálů www.rvp.cz*. Praha: VÚP 2008, s. 69-73. ISBN 978-80-87000-18-2
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. [cit. 15. 5. 2005].  
Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80- 85931-05-2.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství 1999. ISBN 80-85866-33.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford : OUP, 1989. ISBN 0-19-437063-1.
- STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Příručka VIII. Kritické myšlení*. Praha, 2000.
- STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka IV. Kritické myšlení*. Praha, 2007.
- ŠAFRÁNKOVÁ K. Čtení s předvídáním. *Kritické listy*, 2010, č. 37, s. 16-23.
- ŠKARDOVÁ, M. Příběh mého jména. *Kritické listy*, 2008, č. 32, s. 13-15.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha : VÚP, 1995.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 147-172. ISBN 80-200-1400-4.
- STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*, UIV, Praha 2002.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení- pracovní veze. Praha : VÚP, 2010 (text dosud neprošel jazykovou korekturou a nebyl graficky upraven)
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TANKERSLEY, D. *Celostní přístup k jazyku a rozvíjení gramotnosti u studentů s odlišným*

- mateřským jazykem: Komplexní jazyková metodika*. Praha: Step by Step ČR, 2001.
- TOMKOVÁ, A. Využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství. In Wildová, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. Ed. R. Wildová, s. 65 – 83. ISBN 80-7290-103-6.
- VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 189–209. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VĚŘIŠOVÁ, I., KRÜGER, K., BĚLINOVÁ, E. *Kudy vede cesta ke čtenáři*. Praha: 2007. Publikace vznikla v rámci projektu financovaného z prostředků ESF, státního rozpočtu a rozpočtu hlavního města Prahy, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4
- WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň : PdF ZČU, 1996.
- WAGNEROVÁ, J. Genetická metoda a její využití v praxi. In WILDOVÁ, R. (ed). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 2002, s. 18–25. ISBN 80-7290-103-6.
- WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst: Učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*. Praha : SPN, 2003. ISBN 80 -7235-0013
- WILDOVÁ, R. (ed). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PF UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- WILDOVÁ R. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In WILDOVÁ, R.(ed). *Čtením ke vzdělání*. Praha : Svoboda Servis, 2004, s. 38–42. ISBN 80-86320-36-7.
- Tematická zpráva ČŠI : Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělávání*. Praha: ČŠI, 2008. Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.
- Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2006/2007*. Praha : ČŠI, 2007. [cit. 8. 12. 2007]. Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/upload/VZ%20ČŠI%2006-07%20DEF%201.pdf>>.

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Příklad analýzy kompetencí k učení ve vztahu ke čtenářské gramotnosti

Tabulka 2: Přehled specifík analyticko-syntetické metody a metody genetické- možné výhody a nevýhody obou metod

Tabulka 3: Ukázka čtenářské karty

Tabulka 4: Analýza modelové hodiny z pohledu definice čtenářské gramotnosti VÚP

## Příloha 1

### Souhrnná analýza výsledků současné verze RVP ZV z hlediska požadavku na rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků základního vzdělávání v jednotlivých oblastech, oborech a s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí (zaměřeno na 1. stupeň)

Tabulka vychází z celkové studie VÚP

#### Poznámky ke zpracování

- Zařazeny jsou pouze oblasti a obory, kde se vyskytly signály čtenářské gramotnosti
- Barevně jsou v krajním pravém sloupci odlišeny jednotlivé oblasti a obory

**VO** Vzdělávací oblast  
Jazyk a jazyková komunikace

**KK** Klíčové kompetence

**PT** Průřezová témata

**J** jiné

1. VZTAH KE ČTENÍ		
CHARAKTERISTIKA		KAPITOLA
<ul style="list-style-type: none"><li>• zážitkové čtení a naslouchání</li></ul>	<b>VO</b>	6.1.1 Český jazyk a literatura – Literární výchova
<ul style="list-style-type: none"><li>• studijní zóny pro aktivní využití volného času (další studium a sebevzdělávání žáků i učitelů) – knihovny a studovny, informační a komunikační centra;</li></ul>	<b>J</b>	10. Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV

2. DOSLOVNÉ POROZUMĚNÍ		
CHARAKTERISTIKA		KAPITOLA
<ul style="list-style-type: none"><li>• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy</li></ul>	<b>KK</b>	5.1 Kompetence k učení
<ul style="list-style-type: none"><li>• rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění</li></ul>	<b>KK</b>	5.3 kompetence komunikativní
<ul style="list-style-type: none"><li>• jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim...</li><li>• žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním</li></ul>	<b>VO</b>	6.1 Jazyk a jazyková komunikace

<ul style="list-style-type: none"> <li>• plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</li> <li>• porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</li> <li>• čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas</li> <li>• reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta</li> <li>• UČIVO čtení: věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)</li> </ul>	VO	6.1.1 Český jazyk a literatura- Literární výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku</li> <li>• při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy</li> <li>• základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání</li> </ul>	VO	6.1.1 Český jazyk a literatura- Literární výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• používá abecední slovník učebnice</li> <li>• používá dvojjazyčný slovník</li> <li>• rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiál (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci</li> <li>• vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku</li> <li>• reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace</li> <li>• obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu</li> <li>• rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky</li> <li>• používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku</li> <li>• písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty</li> <li>• stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace</li> </ul>	VO	6.1.2 Cizí jazyk
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tyto změny a závislosti žáci analyzují z tabulek, diagramů a grafů, v jednoduchých případech je konstruují a vyjadřují matematickým předpisem</li> <li>• diagramy, grafy, tabulky, jízdní řády</li> </ul>	VO	6.2 Matematik a její aplikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• porozumění toku informací, počínaje jejich vznikem, uložením na médium, přenosem, zpracováním, vyhledáváním a praktickým využitím</li> <li>• základní způsoby komunikace (e-mail, chat, telefonování)</li> </ul>	VO	6.3. Informační a komunikační technologie

3. VYSUZOVÁNÍ		
CHARAKTERISTIKA		KAPITOLA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě</li> </ul>	KK	5.1 Kompetence k učení

<ul style="list-style-type: none"> <li>• jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim...</li> <li>• žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, analyzovat je a kriticky posoudit jeho obsah.</li> </ul>	VO	6.1 Jazyk a jazyková komunikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává</li> <li>• posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení</li> <li>• rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě</li> </ul>	VO	6.1.1 Český jazyk a literatura- komunikační a slohová výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů</li> <li>• při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy</li> <li>• poslech literárních textů</li> <li>• základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání</li> </ul>	VO	6.1.1 Český jazyk a literatura- Literární výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace</li> <li>• stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace</li> </ul>	VO	6.1.2 Cizí jazyk
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tyto změny a závislosti žáci analyzují z tabulek, diagramů a grafů, v jednoduchých případech je konstruují a vyjadřují matematickým předpisem</li> <li>• diagramy, grafy, tabulky, jízdní řády</li> </ul>	VO	6.2 Matematik a její aplikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• porovnávání informací a poznatků z většího množství alternativních informačních zdrojů, a tím k dosahování větší věrohodnosti vyhledaných informací</li> <li>• zaujetí odpovědného, etického přístupu k nevhodným obsahům vyskytujících se na internetu či jiných médiích</li> <li>• ověřuje věrohodnost informací a informačních zdrojů, posuzuje jejich závažnost a vzájemnou návaznost</li> <li>• používá informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocuje jednoduché vztahy mezi údaji</li> </ul>	VO	6.3 Informační a komunikační technologie
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav</li> </ul>	J	7. Doplňující vzdělávací obory- 7.2 Dramatická výchova???
<ul style="list-style-type: none"> <li>• především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními.</li> <li>• mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.).</li> </ul>		8. Průřezová témata 8. 6 Mediální výchova

<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozornost se obrací k věcné správnosti a přesnosti sdělení, a to jak kritickou analýzou existujících textů, tak vlastní produkcí, a k utváření návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií.</li> <li>• správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou přípravu</li> <li>• umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich</li> <li>• vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci</li> <li>• kritické čtení a vnímání mediálních sdělení - pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných</li> <li>• interpretace vztahu mediálních sdělení a reality - různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem;</li> <li>• identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá</li> <li>• vnímání autora mediálních sdělení - identifikování postojů a názoru autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření i zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní i implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu</li> </ul>	PT	
--	----	--

4. METAKOGNICE		
CHARAKTERISTIKA		KAPITOLA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyhledává informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit přímým nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému</li> </ul>	KK	5.1 Kompetence k řešení problému
<ul style="list-style-type: none"> <li>• postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního textu</li> </ul>	VO	6.1 Jazyk a jazyková komunikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• UČIVO: čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu)</li> </ul>	VO	6. 1. 1 Český jazyk a literatura- Komunikační a slohová výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění</li> <li>• rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů</li> </ul>	VO	6.1.1 Český jazyk a literatura- Literární výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• používá abecední slovník učebnice</li> </ul>	VO	6.1.2 Cizí jazyk

<ul style="list-style-type: none"> <li>• používá dvojjazyčný slovník</li> <li>• vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku</li> </ul>	<b>VO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb - od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.</li> <li>• učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času</li> <li>• umožňuje pochopení cíl a strategií vybraných mediálních obsahů</li> <li>• vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zvláště zpravodajských)</li> </ul>	<b>PT</b>	<p>8. Průřezová témata</p> <p>8. 6 Mediální výchova</p>

<b>5. SDÍLENÍ</b>		
<b>CHARAKTERISTIKA</b>		<b>KAPITOLA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání</li> </ul>	<b>VO</b>	6.1 Jazyk a jazyková komunikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyjadřuje své pocity z přečteného textu</li> <li>• vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je</li> <li>• formuluje své názory o přečteném díle</li> </ul>	<b>VO</b>	6.1.1 Český jazyk a literatura- Literární výchova

<b>6. APLIKACE</b>		
<b>CHARAKTERISTIKA</b>		<b>KAPITOLA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění</li> </ul>	<b>KK</b>	5.3 Kompetence komunikativní
<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život</li> </ul>	<b>VO</b>	6.1 Jazyk a jazyková komunikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností</li> <li>• volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma</li> <li>• tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod</li> </ul>	<b>VO</b>	6.1.1 Český jazyk a literatura- Literární výchova
<ul style="list-style-type: none"> <li>• orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě.</li> </ul>	<b>VO</b>	6.3 Informační a komunikační technologie
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti.</li> </ul>	<b>PT</b>	8. 6 Mediální výchova

## Příloha 2

### Seznam dětské literatury vhodné pro počáteční čtení a celostní přístup k jazyku

- BACHELET, G. *Můj kocourek je veliký popleta*. Litomyšl : Paseka, 2008. ISBN 978-80-7185-906-2.
- BELLINGEROVÁ, R. *O zlaté mrkvi*. Praha: Baobab, 2003. ISBN 80-903276-0-5.
- BÖHM, P. *Ticho hrocha*. Praha : Raketa, v produkci nakladatelství Labyrint, 2009. ISBN 978-80-8680317-3.
- BOGDANOVÁ-ČANČÍKOVÁ, D. *Laddugandy*. Praha : Baobab, 2008. ISBN 978-80-87060-06-3.
- Čech, P. *O mráčkovi*. Havlíčkův Brod : Literární čajovna Suzanne Renaud, 2005.
- DAHIMÈNE, A., STÖLLINGER, H. *Oslovi*. Praha : Scientia, 2004. ISBN 80-7183-311-8.
- DVOŘÁK, J.: *Slepice e televize*. Praha : Baobab, 2003. ISBN 80-903276-8-6.
- DVOŘÁK, J. *Zpátky do Afriky*. Praha : Baobab, 2005. ISBN 80-903276-9-9.
- ERLBRUCH, W. *Medvědiv*. Praha : Scientia, 2003. ISBN 80-7183-310-X.
- GEMMEL, S. *Jako ty*. Praha : Thovt, 2005. ISBN 80-903653-1-0.
- IRVING, J. *Jako by se tu někdo snažil nevydat ani hlásku*. Praha : Meander, 2007.
- JUNAKOVIĆ, S. *Kde je tučňák Pip?* Praha : Thovt, 2005. ISBN 978-80-903653-0-8.
- LINDGRENOVÁ, A. *Dráček s červenýma očima*. Praha : Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01968-0.
- LOBATO, A. *Největší poklad*. Praha : Thovt, 2005. ISBN 978-80-903653-8-4.
- MRÁZKOVÁ, D. *Můj medvěd Flóra*. Praha : Baobab, 2007. ISBN 978-80-9032-76-10.
- REZKOVÁ, M. *Pan racek jede na prázdniny*, Praha : Labyrint, 2008. ISBN 978-80-86803-14-2.
- ŘÍČANOVÁ, T. *Kozí knížka*. Praha : Baobab, 2005. ISBN 80-903276-6-4.
- ŘÍČANOVÁ, T. *Vánoční knížka*. Praha: Baobab, 2006. ISBN 80-87022-07-06.
- SATRAPI, M. *Ajdar*. Praha : Mladá fronta, 2008. ISBN 978- 80-204-1867-7.
- SENDAK, M. *Tam kde žijí divočiny*. Praha : Hynek, 1994. ISBN 80-85906-08-2.
- SILVERSTEIN, S. *O stromu, který dával*. Ostrava : Librex, 1999. ISBN: 978-80-72281-02-2.
- SÍS, P. *Podivuhodný život Eskymo Wenzla očima Petra Síse*. Litomyšl : Paseka, 1995.
- SKÁLA, F. *Velké putování Vlase a Brady*. Praha : Arbor vitae, 2007. ISBN 80-86300-88-9.
- ŠKARDOVÁ, M. *Ztráty a nálezy*. Praha : Step by Step ČR, 2002. ISBN 80-238-9453-8.
- ŠKARDOVÁ, M. *Přátelé*. Praha : Step by Step ČR, 2002. ISBN 80-238-9453-6.
- VELTHNIJS, M. *Žabák a cizinec*. Bratislava : Slovart, 2005. ISBN 80-7209-698-2.
- WATTOVÁ, M. *Chameleón Leon*. Praha : Egmont, 2002. ISBN: 80-7186-792-6.
- ŠRUT, P. *Verunka a kokosový dědek*. Praha : Brio, 2004. ISBN 80-86113-64-7.
- VACULÍK, L. *Petr má medvěda nebo co*. Praha : Maender, 2008. ISBN 978-80-86283-63-0.
- VOLFOVÁ, E. *Kočka z kávové pěny*. Praha : Baobab, 2006. ISBN 80-87022-04-1.
- TASHLIN, F. *Medvěd, který nebyl*. Praha : Baobab, 2006. ISBN 80-903276-9-9.

## **Příloha 3**

### **Vzdělávací program Začít spolu**

Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) představuje velmi otevřený didaktický systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Začít spolu představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (opírá se o konstruktivismus, učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera apod.). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Vzdělávací program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin). Využívá projektového učení, integrovanou tematickou výuku a podnětné prostředí ve třídě (netradiční členění třídy do tzv. center aktivit). Již od mateřské školy se úspěšně pracuje se sebehodnocením (prostřednictvím portfolia a individuálního vzdělávacího programu) dětí, což posiluje pozitivní motivaci dětí k aktivnímu a samostatnému učení.

Kvalita tohoto programu je definována Mezinárodními ISSA standardy kvality pedagogické práce. Tyto Standardy splňují požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU, jsou v souladu s trendy českého školství, s myšlenkami RVP a slouží jako nástroj pro to, aby děti, které vzděláváme, byly připravené na život. Standardy představují základní znalosti, dovednosti, postoje a strategie učitelů, kteří se řídí filozofií programů orientovaných na dítě. V podstatě popisují klíčové kompetence učitele.

Držitelem licence a práv na šíření a rozvoj vzdělávacího programu Začít spolu v České republice je občanské sdružení Step by Step ČR, které vlastní i autorizaci Mezinárodních ISSA standardů kvality pedagogické práce od mezinárodní asociace Step by Step ISSA International Step by Step Association (dále jen ISSA), které je členem. V současné době pracuje v programu přes 800 učitelů z nejrůznějších typů škol.

## Příloha 4

### Zpětnovazební dotazník

#### CELKOVÁ EVALUACE SEMINÁŘE

Jméno a příjmení:

Název semináře:

Místo:

Datum:

Škola/instituce:

Pozice/zařazení:

Zaškrtněte tvrzení, které nejlépe vystihuje danou skutečnost.

<b>Organizace semináře byla:</b>	<b>dobrá</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>špatná</b>
<b>Práce lektora/ky byla:</b>	<b>dobrá</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>špatná</b>
<b>Seminář byl:</b>	<b>dlouhý</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>krátký</b>
<b>Informací využitelných v praxi bylo:</b>	<b>málo</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>hodně</b>
<b>Materiály byly:</b>	<b>nevyhovující</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>dobré</b>
<b>Moje očekávání byla splněna:</b>	<b>zcela</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>vůbec</b>
<b>Kurz považuji celkově za:</b>	<b>dobry</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>špatný</b>

Odpovězte prosím i na otázky na následující straně.

**1. V čem seminář splnil/ nesplnil mé očekávání?**

**2. Po semináři mi vrtá hlavou...**

**3. Co bylo podle mého názoru nejvíce smysluplné, užitečné?**

**4. Co využiji ve své praxi?**

**5. Co byste příště udělali jinak a jak?**

**6. Vaše připomínky a komentáře k průběhu kurzu...**

## Příloha 5

# POZOROVACÍ ARCH<sup>1</sup>

JMÉNO:

DATUM:

### HODNOTÍCÍ ŠKALA:

3- zcela naplněno

2- částečně naplněno

1- velmi omezeně naplněno

### PROSTŘEDÍ TŘÍDY, TYPY KNIH

Sledované ukazatele	škála			Konkrétní důkazy, příklady v práci učitele/ Jak se to konkrétně v práci učitele projevuje?
Ve třídě visí nejrůznější nápisy, aktuální informace, texty dětí, které vytvořily	1	2	3	
Texty a práce dětí jsou vystavené v úrovni dětských očí	1	2	3	
Knihovnička je součástí třídy, obsahuje různé typy knih, které jsou dětem volně přístupné (encyklopedie, beletrie, komiksy...)	1	2	3	
Ve třídě je vytvořen prostor, který umožňuje dětem samostatně, individuálně, nerušeně číst, uschovat knihy, které mají rozečtené, aby se k nim mohli nerušeně vracet	1	2	3	
Učitel vybírá pro čtení různé zajímavé texty, využívá nejrůznějších knih, zdrojů včetně internetu	1	2	3	

<sup>1</sup> Kurzívou jsou v pozorovacím archu vyznačeny ukazatele, které by vyžadovaly spíše kontinuální pozorování. V tabulce je uvádím záměrně, neboť některé ukazatele nebylo možné v konkrétním dni vypořádat, ale učitelky je mohly prokázat např. ve své přípravě, v portfoliu, v rámci dlouhodobého plánování apod. Pozorování sloužilo i jako další podklad pro polostrukturovaný rozhovor s učitelem.

METODY A FORMY PRÁCE				
Sledované ukazatele	škála			Konkrétní důkazy, příklady v práci učitele
Celostní přístup se rozvíjí ve všech pozorovaných předmětech nejen při hodinách českého jazyka či literatury	1	2	3	
Učitel navozuje učební situace, ve kterých žák evokuje dosavadní znalosti, představy, pracuje s různými zdroji informací, samostatně, ve skupině, s pomocí učitele apod.	1	2	3	
Učitel pomocí vhodných metod a textů dává žákům příležitost přemýšlet o textu, konfrontovat se s různými názory, vybízí k jejich argumentaci apod.	1	2	3	
<i>Učitel využívá různé metody a techniky čtení (čtení ve dvojicích, samostatné čtení, čtení s celou třídou apod.).</i>	1	2	3	
<i>Metody jsou volené tak, aby napomáhaly dosáhnout stanoveného cíle, nejsou voleny nahodile či zařazovány jako zpestření výuky*</i>	1	2	3	<i>*podklad pro rozhovor s učitelem (doptání se na cíle, které učitel sledoval)</i>

## KOMUNIKACE, INTERAKCE UČITEL – ŽÁK

Sledované ukazatele	škála	Konkrétní důkazy, příklady v práci učitele
<b>Učitel:</b> Má kvalitní mluvený projev (vyjadřuje se jasně, srozumitelně, adekvátně věku žáků, zvládá hlasové prostředky), je „mluvním vzorem“ pro žáky	1      2      3	
Vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelská, vstřícná gestikulace, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru)	1      2      3	
Dává dostatečný komunikační prostor všem žákům (snaží se o vyváženou interakci s jednotlivými žáky), podporuje obousměrnou komunikaci (povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát)	1      2      3	
Klade otevřené otázky, které aktivizují vyšší úroveň myšlení a vyžadují souvislejší mluvní projev žáka, otázky „zastupují všechny 4 fáze tvořivého dialogu“	1      2      3	
Poskytuje dětem dostatek času na přemýšlení a odpověď	1      2      3	

IV-2349

## MOTIVACE ŽÁKŮ, DOVEDNOST UČITELE MOTIVOVAT ŽÁKY KE ČTENÍ

Sledované ukazatele	škála	Konkrétní důkazy, příklady v práci učitele
<b>Učitel:</b> Snaží se vzbuzovat zvědavost, zájem žáků o čtení např. uvedením zajímavé otázky, záhady, problému k řešení, propojováním učebních situací s reálnými životními situacemi, vytvářením prostoru pro využití vlastních zkušeností a prožitků z přečteného	1      2      3	
Je schopen zohlednit různou úroveň čtenářství dětí ve své třídě, individualizovat výuku s ohledem na možnosti žáků (např. diferenciovat učivo a nároky na žáky, respektovat individuální tempo, vybírat texty různé obtížnosti, modifikovat metody práce apod.)	1      2      3	
<i>Umožňuje dětem vybírat si knihy na základě vlastní volby a svého zájmu</i>	1      2      3	
<i>Motivuje žáky vlastním příkladem- učitel → model čtenáře, sděluje žákům vlastní prožitky, názory s četby, sleduje aktuální produkci, ve chvílích kdy čtou děti, čte i učitel apod.</i>	1      2      3	

