

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Trendy rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a praxe českých škol
Trends of initial reading development and their practical application in Czech
schools

Mgr. Hana Havlínová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Trendy rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a praxe českých škol vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 27. února 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'H. Havelková', written in a cursive style.

.....
podpis

Děkuji tímto vedoucí práce prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za odborné vedení mé disertační práce a poskytnuté konzultace. Dále děkuji svému manželovi a dceři za podporu a pochopení, kterou mi během mého studia poskytovali.

ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou počáteční čtenářské gramotnosti v 1. a 2. ročníku základní školy. V teoretické části jsou definovány základní pojmy související se čtenářskou gramotností. Dále jsou představeny významné publikované výzkumy z let 1996 – 2015 zabývající se rozvíjením čtenářské gramotnosti. Výzkumná část práce popisuje použitou metodologii kvalitativního výzkumu, stanovuje výzkumné cíle a hypotézy, představuje harmonogram a průběh výzkumného šetření a výzkumný vzorek. Součástí této části práce jsou metodická doporučení založená na analýze dat získaných výzkumným šetřením uspořádaná do „nápadníku“ využitelného přímo ve školní praxi. Závěrečná kapitola shrnuje všechny části výzkumu a potvrzuje stanovené hypotézy. Při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku *„Jak je učiteli rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v hodinách českého jazyka/čtení?“* se ukázalo, že trendem v oblasti rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je postupné komplexní rozvíjení všech rovin s důrazem na komunikační dovednosti žáků od počátku školní docházky.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská gramotnost, klíčové kompetence, kurikulum, počáteční čtenářská gramotnost, roviny čtenářské gramotnosti, školní vzdělávací programy

ABSTRACT

The thesis deals with initial reading literacy in the first and second grade of elementary schools. The theoretical part defines the basic concepts related to the reading literacy. Some major studies, published from 1996 till 2015 and dealing with the reading literacy development are introduced further. The research chapter describes the qualitative research methodology identifies research goals and hypotheses, presents the timing of the research and the research sample. The methodological recommendations based on the data analysis obtained from the survey were organized into a handbook usable for all teachers. The whole research is summarized in the final chapter, the hypothesis have been confirmed. The answer to the key question, *"How is the initial reading literacy developed by the teachers in the reading instruction?"* revealed that the trend in the initial reading literacy development is the gradual comprehensive development of all the reading competences levels with the emphasis on the communication skills from the first school day.

KEYWORDS

core competencies, curriculum, educational programme, initial reading literacy, levels of reading literacy, reading literacy

Obsah

Úvod	10
1 Teoretický rámec	13
1.1 Aktuálnost tématu čtenářské gramotnosti	13
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	14
1.3 Klíčové kompetence	16
1.4 Školní vzdělávací programy	16
1.5 Konstruktivistické pojetí vzdělávání	17
1.6 Vnitřní podmínky ovlivňující úroveň čtenářských dovedností	19
1.6.1 Uplatnění teorie mnohočetné inteligence	19
1.6.2 Individuální přístup k žákům na základě typologie osobnosti	20
1.6.3 Motivace ke čtení jako faktor ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	21
1.7 Vnější podmínky ovlivňující úroveň čtenářských dovedností	22
1.7.1 Vliv rodiny na rozvíjení čtenářské gramotnosti	22
1.7.2 Vliv školy jako instituce	23
1.7.3 Vliv školní třídy jako malé sociální skupiny	25
1.7.4 Vliv učitele jako klíčový faktor při rozvíjení čtenářské gramotnosti	25
1.8 Vymezení pojmů souvisejících s tématem čtenářské gramotnosti	29
1.8.1 Čtenářská gramotnost	29
1.8.2 Počáteční čtenářská gramotnost	32
1.8.3 Roviny čtenářské gramotnosti	33
1.8.4 Metody rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti	35
1.8.5 Čtení	38
1.8.6 Čtenářské strategie	40
1.8.7 Metody výuky čtení	43
1.8.8 Hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti podle mezinárodního výzkumu PIRLS	47
1.8.9 Čtenářství neboli vztah ke čtení	48
1.8.10 Čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence	49
1.8.11 Realizace teoretických postulátů ve školní praxi	50
2 Stav řešené problematiky	57
2.1 Významné výzkumy zabývající se výukou počátečního čtení a rozvojem čtenářské gramotnosti	57
2.1.1 Výzkum z let 1996 – 2002 pod vedením Radky Wildové	57

2.1.2	Výzkum z let 2008 – 2011 pod vedením Marie Švrčkové	58
2.1.3	Výzkum z roku 2010 pod vedením Radany Metelkové Svobodové a Marie Švrčkové.....	59
2.1.4	Výzkum z let 2009 – 2011 pod vedením Marie Kocurové	61
2.1.5	Výzkum z let 2013 – 2015 pod vedením Anny Kucharské.....	62
2.2	Dokumenty České školní inspekce	63
2.2.1	Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka	63
2.2.2	Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání	65
2.3	Současný rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice	66
3	Metodologie výzkumného šetření	67
3.1	Výzkumný problém	67
3.2	Výzkumné otázky	67
3.3	Design výzkumu	67
3.4	Cíle výzkumu	68
3.5	Výzkumné metody	69
3.6	Analýza dat získaných pozorováním a rozhovory	70
3.7	Etické aspekty výzkumu	70
3.8	Harmonogram pilotního výzkumu a výzkumný vzorek	70
3.9	Analýza dat získaných pilotním výzkumem	71
3.10	Interpretace výsledků získaných pilotním výzkumem.....	74
3.10.1	Které roviny čtenářské gramotnosti jsou učiteli rozvíjeny v hodinách českého jazyka / čtení?.....	74
3.10.2	Které čtenářské strategie jsou učiteli se žáky realizovány?.....	77
3.10.3	Které aktivity rozvíjející gramotnost zařazují učitelé do výuky?.....	78
3.10.4	Jaké metody a formy výuky volí sledovaní učitelé?.....	85
3.10.5	Jakým způsobem poskytují učitelé žákům zpětnou vazbu?	86
3.10.6	Jaké texty učitelé do výuky zařazují a jak svou volbu odůvodňují?	87
3.11	Diskuse nad výsledky pilotního výzkumu	88
3.11.1	Možnosti uplatnění modelu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) v běžné škole	90
3.11.2	Bloomova taxonomie a její aplikace při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.....	91
4	Hlavní výzkumné šetření.....	92
4.1	Výzkumné otázky	92

4.2	Výzkumné metody použité ve druhé fázi výzkumu	93
4.3	Výzkumný vzorek a harmonogram druhé fáze výzkumu	94
4.4	Analýza získaných dat	95
4.4.1	Analýza ŠVP vedoucí k identifikaci očekávaných výstupů v souvislosti s rovinami čtenářské gramotnosti.....	95
4.4.2	Cíle vytyčené učiteli v hodinách českého jazyka / čtení	97
4.4.3	Metody a aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost zařazované učiteli do vyučovacích hodin	99
4.4.4	Organizační formy výuky preferované učiteli v souvislosti s rozvíjením čtenářské gramotnosti.....	110
4.4.5	Výběr textů zařazovaných učiteli do výuky	112
4.5	Diskuse nad výsledky druhé fáze výzkumu.....	114
5	Metodická doporučení vedoucí k rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti založená na výsledcích výzkumu	117
5.1	Náměty vhodné pro realizaci v 1. ročníku	118
5.1.1	Slovní kopaná pro prvňáky.....	118
5.1.2	Nedokončené věty	119
5.1.3	Domino	120
5.1.4	Uplakaná muchomůrka.....	121
5.1.5	Čti a kresli.....	123
5.1.6	Dinosaurius Emanuel.....	124
5.1.7	Ilustrování vlastní věty	125
5.2	Náměty vhodné pro realizaci ve 2. ročníku	126
5.2.1	Pejsek Alík.....	126
5.2.2	Poztrácené pohádky	127
5.2.3	Jak měli hodiny se zlou kukačkou.....	129
5.2.4	Maminčin výtečný štrúdl.....	131
5.2.5	Kalendář	133
5.2.6	O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka	134
5.2.7	Domácí mazlíček	136
5.2.8	O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem	137
5.2.9	Atlas hub.....	139
5.2.10	Jídelní lístek.....	141
5.2.11	O ztracené hrušce.....	142

6	Ověření metodických doporučení v praxi	145
6.1	Ověření metodických doporučení pro 1. ročník	145
6.2	Ověření metodických doporučení pro 2. ročník	149
7	Závěr	154
7.1	Shrnutí všech fází výzkumu	155
7.2	Potvrzení stanovených hypotéz	156
7.3	Přínos práce a možnosti aplikace výsledků výzkumu v pedagogické praxi	157
8	Seznam použitých informačních zdrojů	159
9	Seznam zkratk	168
10	Seznam obrázků	169
11	Přílohy	171
11.1	Příloha 1 - struktura otázek pro rozhovor s učiteli v pilotním výzkumu	171
11.2	Příloha 2 - seznam ŠVP analyzovaných ve druhé části výzkumu	172

Úvod

Disertační práce se zabývá rozvíjením počáteční čtenářské gramotnosti v 1. a 2. ročníku základní školy a analýzou přístupu konkrétních učitelů k rozvíjení této oblasti školního vzdělávání u žáků ve věku od šesti do devíti let. Úroveň zvládnutí dovednosti čtení a čtenářská gramotnost jsou středem zájmu odborníků po celém světě již několik desetiletí. Tento zájem je oprávněný a nabývá na významnosti vzhledem k tomu, že se jedná o gramotnost klíčovou, která je základním kamenem k budování gramotností v dalších oblastech lidského života.

S tématem rozvíjení čtenářské gramotnosti souvisí problematika celého obsahu školního vzdělávání. Je pokládána otázka, co vlastně naši žáci pro svůj další studijní, profesní a osobní život potřebují. Po roce 1989 zájem tuto oblast vzdělávání v českých školách mezi pedagogickými odborníky i laickou veřejností ještě zesílil. Došlo k postupné proměně stěžejních kurikulárních dokumentů a středem zájmu školního vyučování se stává rozvíjení klíčových kompetencí a individuálních schopností každého žáka.

S otázkou obsahu školního vzdělávání je neoddělitelně spojena také problematika smyslu školního vzdělávání. Vyvstává otázka, proč konkrétní učivo zařazujeme, proč je jeho zvládnutí důležité. Tedy, zda současní žáci využijí nabyté vědomosti a schopnosti v reálném životě a co je smyslem školní výuky. Dokážeme žáky přesvědčit, že se neučí jen pro školu a dobré hodnocení, ale sami pro sebe?

S otázkou, co učíme, úzce souvisí otázka výukových metod, které do vyučovacích hodin zařazujeme. Tedy otázka, jak dnešní žáky učíme. Je současné vyučování pro žáky aktivizující nebo setráváme jen na léty prověřených tradičních metodách, kterými se učili jejich rodiče či prarodiče? Jsou používané metody v souladu s obsahem a smyslem školního vzdělávání?

V souvislosti s předchozími otázkami, je třeba zmínit nový termín, který byl v české pedagogické literatuře definován, tj. termín funkční gramotnost. *„Aktuální význam ovládnutí dovednosti čtení a psaní i v období převratného rozvoje uchování, zpracování a přenosu informací ukazuje, s jakou vážností se v technicky nejvyspělejších státech na světě setkává problém tzv. funkční gramotnosti. Miliony lidí, kteří prošli základním vzděláním, projevují tak nízkou úroveň zvládnutí dovednosti čtení, že tím jsou prakticky společensky diskvalifikováni. Mají nejen značně horší podmínky při hledání pracovního uplatnění, ale vůbec ve*

společenském životě. To již nemluvíme o bariérách ve vztahu ke krásné i odborné literatuře.“
[Křivánek, Wildová, 2011, s. 6]

Problematika rozvíjení čtenářské gramotnosti je tedy oblastí, kde se vzájemně prolínají a překrývají otázky co, jak a proč žáky učíme. Jde o konkrétní konání jednotlivých učitelů v konkrétních třídách s konkrétními žáky. Hlavním cílem práce je teoretické zpracování problematiky počáteční čtenářské gramotnosti na základě studia odborné literatury a hledání odpovědí na položené výzkumné otázky. Dílčím cílem práce je popis a analýza reálného obrazu rozvíjení čtenářské gramotnosti z didaktického hlediska, tedy z pohledu činnosti učitele, zaznamenání, popis a analýza činností a aktivit probíhajících ve vyučovacích hodinách z hlediska výukových cílů, metod a používaných didaktických materiálů. Výstupem z této analýzy je sestavení a ověření „nápadníku“, který poskytuje učitelům konkrétní metodická doporučení k položení kvalitních základů čtenářské gramotnosti u nejmladších žáků a k jejich následnému rozvíjení. Vzhledem ke stanoveným cílům má práce charakter teoreticko-metodologický s výzkumnou částí založenou na kvalitativním výzkumu.

Práce je rozvržena do sedmi kapitol. V první teoretické části jsou definovány základní pojmy této práce související se čtenářskou gramotností, je zde zmíněna problematika rámcového vzdělávacího programu, klíčových kompetencí a s tím souvisejících školních vzdělávacích programů. Jsou zde vymezeny vnitřní a vnější podmínky ovlivňující rozvíjení čtenářské gramotnosti s důrazem na osobnost učitele, který svým působením ovlivňuje úspěšnost svých žáků a jejich vztah k jednotlivým oblastem školního vzdělávání.

Druhá kapitola představuje významné předchozí výzkumy z let 1996 – 2015, jejichž výsledky byly publikovány [Wildová, 2005; Švrčková, 2011; Metelková Svobodová & Švrčková, 2010; Kocurová, 2012; Kucharská, 2015] a dokumenty České školní inspekce [ČŠI, 2010; ČŠI, 2011] týkající se oblasti čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy.

Třetí kapitola popisuje vlastní metodologii kvalitativního výzkumu, hlavní a dílčí výzkumné cíle. Na základě studia odborné literatury a předchozích publikovaných výzkumů stanovuje hypotézy, představuje harmonogram výzkumného šetření a jeho průběh. Představuje výzkumný vzorek a jsou zde interpretovány a diskutovány výsledky analýzy dat získaných pilotním výzkumem.

Ve čtvrté kapitole je představeno hlavní výzkumné šetření, jeho metodologie rozšířená o analýzu vybraných školních vzdělávacích programů. Je zde přeformulována hlavní

výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky s ohledem na analýzu dat získaných pilotním výzkumem. Dále je představen výzkumný vzorek hlavního šetření a jsou zde diskutovány výsledky hlavního výzkumného šetření v komparaci s výsledky pilotního výzkumu.

Pátá kapitola je věnována konkrétním metodickým doporučením založeným na analýze dat z obou částí výzkumného šetření. Jedná se o příklady metod, aktivit a krátkých projektů zaznamenaných při prováděném výzkumu metodou pozorování a analyzovaných v následných rozhovorech se sledovanými učitelkami. Metodická doporučení jsou podána formou „nápadníku“ využitelného přímo ve školní praxi. Jsou zde uvedeny příklady konkretizace očekávaných výstupů školních vzdělávacích programů, cíle vyučovací hodiny, časová dotace, použité pomůcky a texty, poznámky k realizaci, přesahy do dalších vzdělávacích oblastí a ilustrační obrázky z dříve realizovaných vyučovacích hodin.

Šestá kapitola je věnována výzkumné sondě, ověření metodických doporučení z předchozí kapitoly v 1. a 2. ročnících základní školy. Je zde zaznamenána společně provedená reflexe s učiteli nad provedenými činnostmi a aktivitami a jsou zde také diskutovány pozitivní a záporné stránky metodických doporučení.

Závěrečná sedmá kapitola se věnuje shrnutí všech tří fází výzkumu. Jsou zde potvrzeny stanovené hypotézy a je nastíněn význam této studie pro pedagogický výzkum a pro pedagogickou praxi.

1 Teoretický rámec

1.1 Aktuálnost tématu čtenářské gramotnosti

Ve své každodenní učitelské praxi na 1. stupni základní školy se setkávám s různými názory a s různými přístupy k výuce počátečního (elementárního) čtení. Pokládám si otázku, jaká je situace v současné české základní škole z pohledu rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti. Které ze čtenářských strategií je možné rozvíjet již od 1. ročníku, od prvních dní školní docházky žáka, jaké metody a aktivity učitelé používají, aby tyto strategie rozvíjeli? Jaký pohled mají kolegyně – elementaristky na výuku čtení? Jedná se pouze o rutinní záležitost poznávání písmen a slov, anebo je možné položit kvalitní základ pro další rozvoj čtenářské gramotnosti?

Předchozí publikované výzkumy ukazují významnost rozvíjení čtenářské gramotnosti a rozmanitost faktorů, kterými je dosažená úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňována. Učitel v 1. ročníku by měl mít na mysli, že cílem vyučovacích hodin není pouze zvládnutí techniky čtení a psaní na určité úrovni a zvládnutí základní úrovně porozumění čtenému textu. Zároveň je třeba vést žáky k posuzování textu na úrovni vyšších myšlenkových operací. Neodmyslitelnou součástí výuky čtení a rozvíjení čtenářské gramotnosti je utváření pozitivního vztahu ke knihám a k literatuře. Neučíme děti číst proto, že zvládnutí dovednosti čtení je ve školním vzdělávacím programu zařazeno jako jeden z významných cílů v 1. ročníku, ale protože čtení potřebují jako prostředek k celoživotnímu učení. Čtenářská gramotnost má klíčové postavení ve vztahu k ostatním složkám funkční gramotnosti, tj. gramotnosti matematické, přírodovědné a informační.

Již před vstupem do školy jsou pokládány základy budoucí čtenářské gramotnosti v rodině a také v mateřské škole. V odborné literatuře se setkáváme s pojmem čtenářská pregramotnost nebo předčtenářská gramotnost. [Wildová, 2002; Kucharská, 2012] Smysl čtení začíná dítě chápat zcela přirozeně, když mu dospělí v útlém věku předčítají, když spolu prožívají příjemné chvíle nad čtením textu a prohlížením obrázků. Dítě vnímá čtení jako způsob komunikace, způsob sdělování myšlenek, jako příjemný způsob trávení volného času. Čtení ho podněcuje k otázkám, které pokládá zcela spontánně.

Od prvních dní ve škole je třeba nabízet žákům různé čtenářské situace a podněcovat jejich zájem o čtení. Návuk techniky čtení by měl probíhat tak, aby byl tento jejich zájem co nejvíce podpořen. Čtení musí mít smysl. Učitel by se měl umět vypořádat s tím, že každé dítě přichází do školy s jinou předčtenářskou zkušeností. Nejen s jinou znalostí písmen či

případnou dovedností čtení, ale především z jiného rodinného zázemí. Čtení příběhů před spaním je v některých rodinách samozřejmostí, je však mnoho rodin, kde děti tuto zkušenost nezažijí. Pro některé žáky je tak škola jedinou příležitostí, jak si najít cestu ke knihám a ke čtení. Podnítit tento zájem, je stejně obtížný a stejně důležitý úkol, jako naučit žáky všechna písmena a správnou techniku čtení.

Z dřívějších výzkumů vyplývá, že někteří učitelé se domnívají, že s rozvíjením čtenářských dovedností vedoucích k porozumění je třeba počkat, až děti dostatečně zvládnou techniku čtení (plynulé a dostatečně rychlé čtení), tzn. na konec prvního nebo začátek druhého ročníku, čímž promarní celý první rok školní docházky. Přitom motivace začínajících školáků k jakékoliv činnosti je výrazně vyšší než u žáků v pozdějším věku. Podle průzkumu PIRLS 2001 se výsledky žáků a jejich motivace ke čtení se vzrůstajícím věkem zhoršují. [Kramplová, 2005] Pokud prvopočáteční nadšení a motivaci naučit se číst u začínajících školáků správně podchytíme, nejsou aktivity zařazované s cílem rozvíjet čtení s porozuměním ztrátou času, ale stávají se „základním kamenem“ pro čtenářství v pozdějším věku.

V teoretické části práce budou vymezeny definice pojmů souvisejících s tématem čtenářské gramotnosti. Budou zde zmíněny změny v přístupu ke vzdělávání žáků, které nastaly po roce 2007 zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Zavedením RVP ZV se otevřel prostor pro posun od transmisivního pojetí vyučování k pojetí konstruktivistickému. Konstruktivistické pojetí vzdělávání klade mimo jiné důraz na rozvoj komunikace mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem, proto jej v souvislosti s rozvíjením čtenářské gramotnosti v komunikativním pojetí a s ohledem na kvalitní klima třídy považují za významné a pro kvalitní učení žáků nezbytné.

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Současné problémy, které řeší naše základní školství, není možné zúžit na jednotlivé otázky týkající se například nově pojmenovaných gramotností či kompetencí. Na celou problematiku je potřeba se podívat z pohledu uskutečňování školních vzdělávacích programů a klíčových mezníků, které předcházejí současnému stavu.

Za nastartování transformačního procesu by se dal považovat rok 1995 dokumentem Standart základního vzdělávání. O rok později byly do škol zavedeny dva vzdělávací programy. Program Základní škola, který svou koncepcí připomínal předchozí kurikulární dokumenty a byl v celorepublikovém měřítku široce přijímán a vzdělávací program Obecná škola, ve kterém autoři dali důraz na individuální potřeby a věkové zvláštnosti jednotlivých

žáků. Ve vzdělávacím programu Obecná škola došlo k rehabilitaci významu přiměřenosti nároků, dětské zkušenosti, významu smyslového vnímání. Byl zde zřetelně objasněn význam činnostních metod a prožitkového učení pro kvalitu a trvalost získávaných vědomostí a dovedností u nejmladších žáků. Vznik tzv. Bílé knihy, tedy Národního programu rozvoje vzdělávání v roce 2001, nabídl ucelený koncept rozvoje vzdělávání v horizontu dalších 5 – 10 let. Tento program vyústil v roce 2004 v nový školský zákon, který mimo jiné deklaroval: „... *v informační společnosti, ve společnosti vědění nesmí jít pouze o pamětné osvojování velkého množství poznatků, ale především o rozvoj myšlení, kompetencí (zpracovávat informace, umět se učit, plánovat, organizovat, spolupracovat, kvalitně komunikovat, konstruktivně řešit problémy), postojů, hodnot a o rozvíjení osobních kvalit.*“ [Spilková, 2005, s. 21]

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání tvořený v letech 2001 – 2004 a upravený v roce 2013, který se stal vodítkem pro tvorbu jednotlivých školních vzdělávacích programů, zavedl namísto původní triády: vědomosti – dovednosti – návyky, pojem klíčové kompetence žáků. Položil důraz na individualizaci učebních cílů, na dosažení maximálních výsledků na osobní úrovni každého žáka, na získání konkrétních kompetencí jako předpokladu pro celoživotní učení. Očekávané výstupy formuloval pro delší časová období. Kvalitní vyučování je zde založeno na kvalitní komunikaci mezi učitelem a žákem, učitelem a rodiči, mezi učiteli navzájem.

Znakem kvalitní školy je kvalitní sociální klima nejen ve škole, ale i v jednotlivých třídách. Předpokladem pro kvalitní učení je bezpečné prostředí a výrazná osobnost učitele, který používá aktivní metody učení, strategie učení vhodné pro různé osobnostní typy žáků a vhodné způsoby motivujícího a nezastrašujícího hodnocení. Je samozřejmě otázkou, zda na takovou změnu byly školy připraveny. Zda byli připraveni učitelé na výzvu celoživotního vzdělávání a osobního růstu ve prospěch svých žáků. Nelze než souhlasit s výrokem, který ač formulován před více než deseti lety, je stále aktuální: „*Přes naléhavost změny je třeba nechat kurikulární reformě z hlediska jejího zavádění v celostátním měřítku dost času, nechat ji růst zezdola, učitelé ji musí vnitřně přijmout, musí se naučit mnoho nových věcí (např. vzájemné spolupráci). Jinak to může vést k formalismu, povrchnosti a nekvalitě.*“ [Spilková, 2005, s. 26]

Přestože RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství nebo čtenářské gramotnosti, nezabráňuje učiteli, aby čtenářství a čtenářskou gramotnost u svých žáků rozvíjel. Závisí jen na jednotlivém učiteli, za jak významnou oblast čtenářskou gramotnost považuje, jak jí rozumí a které roviny čtenářské gramotnosti chce a umí rozvíjet. Pokud se podíváme na

očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaznamenané v RVP ZV na konci prvního období, tj. na konci 3. ročníku základní školy, zjistíme, že jsou spíše formulovány jako výsledky učení o jazyce a jeho užívání a to v oblastech dovedností a vědomostí žáků. Sledováno je užívání jazykových pravidel v komunikaci v návaznosti na předmětové učivo. Není zde nijak určeno, jakými prostředky má učitel těchto výsledků dosáhnout a jak žák využije nabyté poznatky v běžném životě.

1.3 Klíčové kompetence

RVP ZV nově definuje pojem klíčové kompetence. „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.*“ [MŠMT, 2013, s. 11]

Klíčové kompetence jsou se čtenářskou gramotností shodné ve své charakteristice. Obě kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro další život žáka. Lze to doložit charakteristikami uvedenými v RVP ZV: „...vyhledává a třídí informace...“, „...rozumí různým typům textů...“, „...vyhledává informace vhodné k řešení problémů...“, „...formuluje a vyjadřuje své myšlenky...“, „...vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu...“

1.4 Školní vzdělávací programy

Na základě RVP ZV si jednotlivé školy vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy (dále ŠVP), naplnění jejich obsahu je pro učitele daných škol závazné. Při analýze některých z nich zjistíme, že k charakteristice rozvíjení oblasti čtenářské gramotnosti přistupují jednotlivé školy různě.

Některé základní školy mají ve svých ŠVP formulace týkající se rozvíjení oblasti čtenářské gramotnosti uvedeny pouze v obecné rovině podle vzorového RVP ZV.

V charakteristice oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou používány formulace typu: „... učí se vnímat a chápat různá jazyková sdělení (mluvená i psaná)...“, „... učí se číst s porozuměním...“, „... plynule čte s porozuměním texty přiměřené náročnosti a obsahu...“, „...porozumí písemným i mluveným pokynům přiměřené náročnosti...“, „... rozhoduje se na základě přečteného i vnímaného textu...“, „... učí se výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky, pocity a prožitky...“, „... vyjadřuje své pocity z přečteného textu...“, „... tvoří mluvený projev na základě vlastních prožitků a pokynů učitele...“, „... vytváříme příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků...“, „... učí se rozumět různým typům textů, jež se vztahují k nejrůznějším situacím ve škole i mimo ni...“, „...analyzují a kriticky posuzují obsah textů...“, „... získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu...“, „... dospívají k poznatkům a prožitkům, které mohou ovlivnit jejich postoje a hodnotové orientace...“, „... využívá čtenářské dovednosti...“ Formulace v této obecné rovině nechávají každému učiteli dané školy naprostou volnost při jejich naplňování, zároveň je velmi obtížné zhodnotit, zda žáci uvedených očekávaných výstupů dosáhli.

Jiné základní školy mají ve svých ŠVP jasné a konkrétní formulace týkající se rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Formulace z těchto ŠVP jsou následující: „... umí seřadit ilustrace podle dějové posloupnosti a vyprávět podle nich jednoduchý příběh...“, „... orientuje se v přiměřeném textu...“, „... seznamujeme žáky s různými typy textů...“, „...zdramatizuje jednoduchý text...“, „... čte přiměřené texty nahlas i potichu...“, „... vedeme žáky k aktivnímu vyhledávání a třídění informací...“, „... učí se rozlišovat literární fikci od skutečnosti...“, „... seznamuje se s prózou a poezií, pozná pohádku...“, „... doporučuje knihu spolužákům...“, „... domýšlí příběhy...“, „...charakterizuje postavu...“, „... chápe četbu jako zdroj informací...“, „... umí převyprávět příběh...“, „... naslouchá textu...“, „... spojuje obsah textu s ilustrací...“ Tyto konkrétní formulace jsou jasným vodítkem pro učitele při vytyčování učebních cílů pro jednotlivé žáky a při hodnocení jejich naplňování.

1.5 Konstruktivistické pojetí vzdělávání

Jak je zmíněno výše, posun od transmisivního pojetí výuky, ve kterém panuje představa, že žák přichází do školy a nic neví a učitel je ten, kdo mu vědomosti předá, k uplatňování principů konstruktivistického pojetí vyučování, kdy žák přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je třídil a prohluboval, je podstatným znakem současné proměny ve školách. Konstruktivismus v sociálních vědách zdůrazňuje aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností. [Hartl, Hartlová, 2000] Konstruktivismus není jasně vymezenou teorií, skládá se z mnoha proudů,

neustále se mění a vyvíjí. Dostává řadu přívlastků podle toho, jaké aspekty výuky a poznání považuje za klíčové. Tzv. radikální konstruktivismus nepřipouští možnost „objektivní pravdy“ a zavrhuje vše, co je mimo zkušenost jedince. Kognitivní konstruktivismus zdůrazňuje poznání jako propojování jednotlivých segmentů informací z vnějšího prostředí do smyslových struktur a provádění mentálních operací na určité úrovni kognitivního vývoje jedince. Sociální konstruktivismus zdůrazňuje úlohu sociálních interakcí a kulturního prostředí při konstruování poznatků. Didaktický konstruktivismus bere v úvahu specifika vyučování, kde je akcentováno konstruování poznatků na základě předchozí zkušenosti žáka, poznatky jsou nepřenositelné a utvářejí se v mysli každého jedince, významný je vliv prostředí na jeho kreativitu a tvořivost, zároveň je nezastupitelná úloha komunikace. Realistický konstruktivismus zdůrazňuje nutnost řešení problémových situací žákem, nicméně zdůrazňuje čerpání informací z okolního světa, ne každý poznatek se dá vymyslet, k učení tedy potřebujeme informace. [Průcha, Walterová, Mareš, 2009]

Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti se jeví jako přínosná kombinace didaktického a realistického konstruktivismu, bereme v úvahu specifika vyučovacího procesu, aktivizujeme žáky a jejich myšlení zadáváním problémových úkolů a situací a zároveň je necháváme čerpat informace z různých zdrojů. Pojetí vzdělávání konkrétním učitelem, představuje východisko pro jeho přístup k výuce, určuje jeho priority v oblasti cílů, volby obsahu, metod, organizace vyučování, způsob komunikace se žákem, žákovo hodnocení. Pokud učitel nemá jasnou představu o svém pojetí vzdělávání, jedná intuitivně, nesystematicky. Cílem vzdělávání je celistvý rozvoj osobnosti jednotlivých žáků a v hierarchii cílů by měly dominovat postoje k sobě a k okolí, hodnoty žáka, jeho kompetence a dovednosti. Cílem tedy není předávání poznatků, ale jejich hledání, objevování, porozumění a schopnost řešit nastolené problémy. Pro kognitivní rozvoj žáka je podstatný rozvoj kultury myšlení a myšlenkových postupů.

Pro kvalitní rozvoj čtenářských dovedností je zároveň důležité klima třídy. Z hlediska emocionálního se jedná o navození pohody, důvěry, bezpečí, jistoty a radosti ze společné práce. Z hlediska sociálního se jedná o otevřený a vstřícný přístup učitele, vzájemný respekt mezi žákem a učitelem, mezi žákem a spolužáky, důležité je porozumění, úcta, ohleduplnost, také navození atmosféry tolerance a vzájemné spolupráce. Z hlediska pracovního se jedná o určení řádu, který umožní společnou práci, respektování dohodnutých pravidel, soustředěnost a dokončování započatých úkolů, důslednost v plnění povinností. Podobu klimatu ve třídě určují osobnostní vlastnosti učitele, jeho pojetí výuky, přístup k žákům,

komunikace s žáky, zájem o žáka, podpora třídních rituálů, plánování společných aktivit, mimika, gestikulace, kooperativní formy výuky, způsob hodnocení žáků. Zároveň je významná spolupráce s rodiči. Učitel musí rodiče informovat, vysvětlovat své cíle a postupy, dát rodičům najevo, že jsou důležitými partnery, a také jim poskytnout prostor pro takovou formu spolupráce, která jim vyhovuje.

„Konstruktivistické přístupy reprezentuje např. využití tzv. přirozených metod, jejichž principem je maximální podpora žákovy motivace pro čtení (psaní) ve smyslu spontánního rozvoje jeho čtenářské gramotnosti.“ [Průcha, 2009, s. 231] Konstruktivistické pojetí výuky tedy předpokládá využití odpovídajících výukových strategií, které dokáží aktivizovat žákovo poznávání a vedou k rozvoji jeho samostatnosti, logického myšlení, představivosti a tvůrčích schopností.

Při rozvíjení čtenářské gramotnosti působí na žáka mnoho faktorů, které tento rozvoj ovlivňují. Tyto faktory se nejčastěji dělí do dvou skupin, na faktory vnitřní (subjektivní, endogenní) a faktory vnější (objektivní, exogenní).

1.6 Vnitřní podmínky ovlivňující úroveň čtenářských dovedností

Nejprve se zaměříme na vliv vnitřních podmínek, které jsou u každého žáka na individuální úrovni, jsou neměřitelné a neporovnatelné, a přesto o nich musí učitel přemýšlet, aby poskytl jednotlivým žákům dostatečný prostor pro jejich individuální rozvoj. Jedná se o vrozené předpoklady a zvláštnosti centrálního nervového systému, o charakteristiky osobnosti a získané zkušenosti žáka, tj. vnitřní motivaci, zájem o čtení, čtenářské postoje a chování. Dále mezi tyto faktory řadíme věk, pohlaví, zdraví, duševní rozpoložení, intelektuální úroveň, připravenost ke vzdělávání. Na tomto místě je třeba zmínit Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence, která zdůvodňuje nutnost individuálního přístupu učitele k žákům.

1.6.1 Uplatnění teorie mnohočetné inteligence

Základem teorie rozmanitých inteligencí je předpoklad, že existuje sedm typů inteligencí, které jsou vlastní všem lidem bez rozdílu. Díky dědičnosti a působení školy, většinou díky působení obou těchto faktorů, se u jednotlivých lidí rozvinou některé z těchto inteligencí více než u ostatních. Všechny formy inteligence se v různé míře rozvíjejí u všech lidí, pokud k tomu mají i minimální příležitost. Přitom Gardner neprosazuje rozvoj jedné inteligence na úkor druhé, ale zdůrazňuje, že mnoho inteligencí pracuje současně. K základním charakteristikám každé inteligence patří osobitý způsob práce a vlastní biologické základy. Inteligence tedy nelze porovnávat, každá musí být vnímána jako samostatný systém

s vlastními pravidly. „*Tato zběžná rekapitulace může v někom vyvolat dojem, že běžnému vzdělávání zvoní hrana. Je tak dost těžké vyučovat jedné inteligenci; a co teprve sedmi?*“ [Gardner, 1999, s. 17] Znalost Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence napomáhá učiteli v každodenní činnosti při volbě různých metod a forem učení tak, aby každý žák měl možnost uplatnit učební styl, který přirozeně preferuje. Zároveň uvědomění si, že učitel sám přirozeně inklinuje k určitému učebnímu stylu a nevědomě by ho mohl preferovat, napomáhá k rovnováze učebních metod v jeho hodinách.

Pro úplnost jsou zde uvedeny jednotlivé kategorie inteligence podle H. Gardnera:

- Jazyková inteligence (básník);
- logicko-matematická inteligence (fyzik, matematik);
- prostorová inteligence (sochař, architekt);
- hudební inteligence (hudebník, skladatel);
- pohybová inteligence (tanečník, atlet);
- interpersonální inteligence (citlivost k ostatním, učitel);
- intrapersonální inteligence (vnímání sebe samého).

Jak bylo uvedeno výše, individuální přístup k jednotlivým žákům musí zohledňovat jejich osobnostní typologii, kterou je průběh vzdělávání ovlivněn. [Gardner, 1999]

1.6.2 Individuální přístup k žákům na základě typologie osobnosti

Pro pochopení individuálních projevů jednotlivých žáků je možné využít typologii osobnosti MBTI (Myers – Briggs Type Indicator), která odhaluje kombinace 16 osobnostních typů. Je to nástroj, který popisuje určité tendence v chování, ale zároveň nehodnotí jednotlivé typy, nesrovnává je. Nabízí vysvětlení, proč jsou některé děti ve škole méně úspěšné, proč selhávají některé výchovné snahy. Typologie je poměrně komplikovanou a složitou záležitostí, kterou nelze zjednodušit a používat povrchně. Definování osobnostního typu je záležitostí odborníků zaměřujících se na tuto oblast. Učitel, který porozumí dynamice typů, lépe pochopí vlastní sklony a projevy chování a usnadní mu to práci se žáky, kteří jsou odlišného osobnostního typu. [Miková, Stang, 2010] Pro přibližnou orientaci uvádím základní typové rozlišení, ze kterého vychází výše zmiňovaných 16 kombinací s typickými projevy, se kterými se učitel může ve své třídě setkat.

Extravertní žáci musí průběžně sdělovat, co se jim rodí v hlavě, mohou působit sebevědomějším dojmem, jsou aktivnější, bystřejší, ve škole se hlásí, někdy vykřiknou odpověď, ještě před dokončením otázky, nevadí jim vyrušení od práce. Naproti tomu

introvertní žáci působí nejistě, drží se zpátky, dávají přednost pozorování, jsou neradi středem pozornosti, nesnášejí ústní zkoušení, při běžném způsobu výuky se nedostanou ke slovu, potřebují mít vlastní fyzický prostor a nechtějí být při práci vyrušováni.

Smysloví žáci se často ptají: „Co to je? Jak to funguje? K čemu se to hodí v praxi?“ Neradi se teoreticky učí, potřebují dílnu, laboratoř, exkurze, informace potřebují znázornit modelem, kresbou, berou věci doslovně, potřebují úzce specifikovat, co se od nich očekává, nemají rády otevřené úkoly. Oproti tomu intuitivní žáci se budou ptát: „Proč je to takhle? Jaký to má význam? S čím to souvisí?“ Mívají spoustu nápadů, v učení se potřebují věnovat novým věcem, které jsou pro ně výzvou, navrhuji samostatná řešení, nevadí jim učit se abstraktně, nechtějí opakovat a procvičovat již zvládnuté učivo.

Žáci s převahou myšlení doslovně vnímají řečené, chtějí, aby se dodržovala pravidla, často bez rozpaků říkají, co si myslí, fakta a logická zdůvodnění jsou pro ně při učení důležitá, rádi se porovnávají s ostatními žáky, jsou soutěživí, snesou přísnost, pokud je to spravedlivé, nesnášejí „nadržování“, potřebují konkrétní pochvalu. Oproti tomu žáci s převahou citění potřebují vědět, že je ostatní lidé mají rádi, kritiku vnímají osobně, často se rozpláčou, při učení potřebují mít vztah k vyučujícímu, potřebují učitele důvěřovat, dávají přednost spolupráci před soutěžením, mohou snadno podlehnout manipulaci.

Žákům s převahou usuzování vyhovuje, pokud dopředu vědí, co se bude dít, dávají přednost ustálenému dennímu režimu, nedodržení plánu nebo programu je nepříjemně překvapí, dokážou si rozvrhnout činnost, podřizují se stanoveným pravidlům a často monitorují, jestli je dodržují ostatní, vyhovuje jim systematické učení podle předem stanoveného postupu. Oproti tomu žáci s převahou vnímání se klidně vyrovnávají s nepravidelnostmi v denním rozvrhu, nepotřebují předem vědět, co se bude dít, překvapení berou jako příjemné zpestření, úkoly dokončují na poslední chvíli, běžné povinnosti jsou pro ně nudné, začínají novou činnost, aniž by předchozí dokončili, pravidla berou s rezervou, zkoušejí, kam mohou zajít nebo hranice záměrně překračují, nedodržují zvolený postup. [Miková, Stang, 2010]

Mezi další vnitřní faktory ovlivňující rozvíjení čtenářské gramotnosti patří vlastní motivace žáka ke čtení.

1.6.3 Motivace ke čtení jako faktor ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Osvojení dovedností číst a schopnosti porozumět čtenému textu je úzce spjata s motivací žáka ke čtení. Dá se předpokládat, že vnitřně motivovaný žák bude častěji vyhledávat příležitosti

ke čtení a bude se snažit čtenému textu porozumět. Existuje celá řada způsobů, jak motivovat žáky ke zvládnutí techniky čtení a ke čtení samotnému a tyto způsoby motivování vycházejí z individuálních potřeb jednotlivých žáků. Někteří žáci budou lépe reagovat na pobídky týkající se jejich sebepojetí, další žáci budou reagovat na pobídky kvůli osobním cílům nebo jiným faktorům. Mezi činitele, kteří ovlivňují motivaci ke čtení je smysl čtení, kdy si žáci uvědomí užitek, který jim čtení poskytne. Významným faktorem může být možnost samostatně si zvolit čtený text. Motivaci ke čtení může pozitivně ovlivnit kvalita spolupráce mezi žákem a učitelem a rodinou. [Kucharská, 2015] Motivační účinek má na žáky také znalost cíle vyučovací hodiny. Jestliže žák ví, s jakým cílem daný text čte, na kterou dovednost se má zaměřit, lépe organizuje svou práci a sám zhodnotí, zda cíle dosáhl. Důležité je, aby cíl byl pro žáky zajímavý, a aby se s ním vnitřně ztotožnili.

Výše byly uvedeny některé z vnitřních podmínek ovlivňující úroveň čtenářských dovedností, následující podkapitoly se budou věnovat vnějším podmínkám, které jsou pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a volbu metod s ohledem na jednotlivé žáky ve škole podstatné.

1.7 Vnější podmínky ovlivňující úroveň čtenářských dovedností

Mezi vnější podmínky ovlivňující oblast čtenářské gramotnosti patří vzdělávací systém státu, jeho kulturní úroveň, ekonomická a sociální úroveň země, výchovný a vzdělávací vliv rodiny, vliv školy a vliv třídy jako sociální skupiny. V neposlední řadě vliv konkrétního učitele, jehož působení by mělo být v souladu s možnostmi a potřebami jednotlivých žáků.

1.7.1 Vliv rodiny na rozvíjení čtenářské gramotnosti

Rodina může být způsobem svého fungování jedním z faktorů rozvoje čtenářské gramotnosti. Mezi podmínky působící z rodinného prostředí se řadí ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny, čtenářské zázemí rodiny, jazyk domácího prostředí, dostupnost materiálů ke čtení, vztah rodičů ke škole, mimoškolní čtenářské aktivity dětí. Rodinné prostředí vytváří základ čtenářských návyků u dítěte pouze v takovém případě, kdy má rodina vlastní předpoklady dítě ke čtení přivést.

„Dítě se od malička kolem sebe setkává s texty. Sleduje je na televizní obrazovce, vidí je v obrázkových knížkách, obchodech, dopravních prostředcích, nachází je na různém zboží atd. Začíná se spontánně zajímat o to, jak se tyto znaky čtou, a zkouší je samo kresbou napodobit. Chce porozumět tomuto svébytnému světu, chce se naučit číst. Vzniká v něm touha vyrovnat se dospělým a pozvolna se v něm rodí – za příznivých okolností – pragramotnost.“

[Čáp, Mareš, 2007, s. 473] Vztah ke čtení, ke knize tedy získává dítě již v předčtenářském období v rodině. Společné prohlížení obrázkových knih, čtení příběhů před spaním, či vlastní příklad rodičů, vytváří základ dalšího vztahu ke knize. Dalo by se předpokládat, že s ohledem na masivní osvětu ve sdělovacích prostředcích, např. kampaň „Celé Česko čte dětem“ nebo charitativní projekt „Čtení pomáhá“, se situace v rodinách zlepšuje. Na druhou stranu může být rodina zdrojem rizikových faktorů, v případě že v rodině nacházíme např. zvýšené riziko vzniku specifických poruch učení nebo rodinné prostředí není pro dítě z materiálních či socioekonomických důvodů stimulující a to může rozvoj čtenářské gramotnosti u dítěte brzdit. [Kucharská, 2015] Tento předpoklad zatím není potvrzen rozsáhlejšími výzkumy, které by pozitivní či negativní vliv rodiny na rozvoj čtenářské gramotnosti přímo doložily. Výzkum PIRLS provádí dotazníkový průzkum mezi rodiči žáků, kteří se mezinárodního hodnocení účastní a uvádí: „*Ačkoliv rodina může bohatě přispívat k rozvoji čtení, pro většinu dětí zůstává hlavním vzdělávacím prostředím škola.*“ [Potužníková, 2010, s. 33]

Výzkum zaměřený na četbu knih, čtenářské chování, trávení volného času a vliv rodiny z roku 2013 ukázal, že nemusí být souvislost mezi postojem rodičů ke čtení a čtenářstvím jejich dětí. V rodinách, kde mají rodiče ke knížkám silný vztah, tomu u dětí tak být nemusí. Záleží nejen na tom, zda jsou rodiče vášnivými čtenáři, ale zda mohou být při čtení také viděni, zda dítěti předčítají či nikoliv, zda existuje v rodině skutečný vztah ke knihám a ke čtení. Při výběru knih se projevil významný vliv rodičů na žáky mladšího školního věku. 56 % dětí si vybírá knihy podle doporučení rodičů. [Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014]

Působení rodiny je významným faktorem ovlivňujícím rozvíjení oblasti čtenářské gramotnosti. Po vstupu žáka do první třídy začíná působení konkrétní školy, kterou žák navštěvuje.

1.7.2 Vliv školy jako instituce

Ke školnímu prostředí se řadí mnoho dílčích faktorů, které ovlivňují rozvíjení čtenářské gramotnosti. Jedná se o školní vzdělávací programy, speciální programy přímo zaměřené na čtení a čtenářskou gramotnost jako jsou např. dílny čtení nebo školní knihovna, vybavenost učeben, multimediální centra, rozsah a kvalita školních zdrojů a především kvalifikování učitelé. Působícím faktorem jsou také vztahy mezi žáky a jejich vzájemná spolupráce.

Pro model kvalitní školy jsou klíčovými znaky jasná a čitelná koncepce školy, sdílené cíle a očekávání vzhledem k žákům, společný systém hodnot, profesionální učitelský sbor,

angažovanost a zaujetí učitelů pro práci a ochota dále se vzdělávat, pozitivní sociální klima, intenzivní komunikace a spolupráce uvnitř školy i směrem k dalším partnerům školy, zejména rodičům, způsob výuky vytvářející podmínky pro pokrok a úspěch v učení u všech žáků. [Spilková, Tomková, 2010] Rozdílné podmínky pro výuku čtení, které nastavují jednotlivé školy, mohou být podmíněny ekonomicky, např. škola sídlí ve znevýhodněné oblasti, v prostředí se sociálně znevýhodněnými rodinami, větší vzdáleností od institucí, které čtení podporují, např. knihoven. Rozhodující je i zaměření či koncepce školy a její školní vzdělávací program. Koncepce školy rozhoduje o tom, jaké místo bude čtení ve výuce zaujímat. Vedení školy může svým přístupem vytvářet přátelské prostředí, které motivuje žáky k lepším výkonům, podporuje učitele k dalšímu profesnímu rozvoji a zároveň podporuje spolupráci mezi učiteli. V šetření PIRLS 2011 učitelé hodnotili klima školy, ve které pracují. Ukázalo se, že žáci učitelů, kteří kladou důraz na bezpečné prostředí ve škole, dosáhli lepších výsledků při hodnocení úrovně čtenářských dovedností. [ČŠI, 2016, s. 11] K podpoře rozvíjení čtenářské gramotnosti může velkou měrou přispět i školní knihovna, tedy její praktické využívání učiteli a žáky při vyučování i v mimoškolním čase.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležité, aby žáci pracovali s různými typy textů, které jsou blízké jejich životním zkušenostem a které jsou pro jejich život přínosné. Ve výuce jsou mimo textů ze slabikářů, čítanek, beletrie, časopisů, encyklopedií, také využívány nové digitální technologie, např. texty z internetu a digitální texty. Po vstupu do školy má i na výběr mimoškolní četby významný vliv učitel. *„Učitel prvního stupně základní školy je v rámci inovativního pojetí vyzýván k hledání textů, které obsahují potenciál pro rozvoj základních čtenářských kompetencí a základních čtenářských strategií, takových textů, které navíc mohou zaujmout žáky opakovaně. Je vyzýván k promýšlení elementárních interpretačních aktivit a aranžování takové hodiny, která spojuje rozvoj základních čtenářských kompetencí s chápáním smyslu textu. Kromě literárně-výchovných cílů se tu výrazně projevuje zřetel na celkový rozvoj osobnosti dítěte.“* [Hník, 2014, s. 128]

Výzkumem PIRLS 2001 byla prokázána souvislost mezi oblibou čtení a tím, zda děti baví chodit do školy. Jednoznačně nejvíce baví škola silné čtenáře, naopak nejméně slabé čtenáře a nečtenáře. Zřetelná je také závislost mezi názorem dětí na čtení knih a počtem knih, které přečtou za měsíc. Děti, které čtení baví, přečtou knih nejvíce.

Vliv školy jako instituce není nepodstatný, významnějším faktorem nejen při rozvíjení oblasti čtenářské gramotnosti je vliv konkrétní třídy a vtahy uvnitř této sociální skupiny.

1.7.3 Vliv školní třídy jako malé sociální skupiny

Školní třída je reprezentantem malé sociální skupiny, jejíž klima vytváří učitel společně se svými žáky. Pozitivní klima třídy je ovlivněno osobnostními charakteristikami jednotlivých žáků, přístupem a osobností učitele a zároveň metodami a formami výuky, které učitel do výuky zařazuje. Rozvoj čtenářské gramotnosti v komunikativním pojetí je významně podporován formami vyučování založenými na vrstevnické spolupráci, na činnostním učení, zařazováním aktivizačních a herních metod práce, na kooperativní formě výuky. Žáci se zde učí vhodné komunikaci, naslouchání jeden druhému, vzájemnou spolupráci a toleranci k jinému názoru. Vnější podmínkou ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti je také čas, dostatečná doba, kterou mají žáci ke svému učení. Plánovaný čas může učitel ovlivnit jen částečně, skutečný čas věnovaný učení závisí na učitelově dovednosti v řízení třídy, udržování kázně, apod. Dobrá výuka by se měla projevit i tím, že v ní mají úspěch všichni žáci, i žáci znevýhodnění, je dána šance žákům slabším nebo s převažujícím jiným typem nadání, a také žáci z rodin s nízkým sociokulturním statutem.

V předchozích podkapitolách byl několikrát zmíněn vliv učitele na všechny oblasti školního vzdělávání. Pro rozvíjení oblasti čtenářské gramotnosti je vliv učitele faktorem klíčovým. Každodenní činnosti ve třídě a stanovení individuálních cílů jednotlivým žákům je pro dosaženou úroveň dovednosti čtení a rozvíjení čtenářské gramotnosti podstatné.

1.7.4 Vliv učitele jako klíčový faktor při rozvíjení čtenářské gramotnosti

Výzkum PIRLS se v dotazníkové části výzkumu věnuje i osobě učitele, metodám a formám výuky, také učebním materiálům, které učitelé do výuky zařazují. Tímto výzkumem bylo zjištěno, že učitelé, kteří se trvale vzdělávají po celou dobu své kariéry a uvědomují si důležitost svého profesního rozvoje, dokáží efektivně plánovat vyučovací hodiny, stanovovat nejen krátkodobé, ale i dlouhodobé cíle výuky, vhodně volí vyučovací metody a formy výuky a při rozvoji čtenářské gramotnosti využívají rozmanité materiály. Vliv má nejen vzdělání a profesní zkušenosti učitelů, ale i jejich osobní postoje, spokojenost s prací, míra sebejistoty a přátelské prostředí školy, kde se mohou vzájemně s kolegy inspirovat a jsou ve svém úsilí podporováni vedením školy.

Kvalita učitelů je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Modely kvalitního, efektivního učitele byly vytvářeny v souvislosti nebo v rámci modelů kvalitní a efektivní výuky. Byly vytvořeny profesní standardy jako normy kvality vykonávání učitelské profese. Např. program RWCT, který má

významnou roli v podpoře a ověřování cest rozvoje čtenářské gramotnosti našich žáků stanovuje profesní standardy učitele následovně:

- Učitelé vytvářejí vzdělávací prostředí, v jehož centru je žák a ve kterém jsou žáci uznáváni jako individuality;
- učební prostředí ve třídě je výrazem principů, učebních aktivit a metod a skupinového uspořádání vhodného pro danou lekci;
- učitelé rozvrhují svou výuku tak, aby podněcovala aktivní učení a kritické myšlení;
- učitelé používají promyšlených otázek, aby podněcovali myšlení vyššího řádu a vedli žáky k vyjádření názoru;
- učitelé připravují a realizují takové způsoby hodnocení, které napomáhají výuce a rozvíjení učení u jejich žáků;
- jsou profesionálové využívající sebereflexi a pečují o svůj rozvoj [Spilková, Tomková, 2010].

Kvalita učitele a profesní standard učitelské profese se v České republice dostaly do popředí v dokumentu Bílá kniha (2001) – Národní program rozvoje vzdělávání. Profesní standard měl vytvořit sjednocující rámec a být celostátně platným kritériem pro získání plné kvalifikace. Bylo zde vymezeno sedm kompetencí souvisejících s profesními nároky kladenými na učitele:

- Oborově předmětová kompetence ve smyslu vědomostí z daného oboru;
- didaktická a psychodidaktická kompetence ve smyslu pedagogických dovedností;
- obecně pedagogická kompetence ve smyslu znalosti a zvládání výukových strategií;
- diagnostická a intervenční kompetence ve smyslu podpory žáků s obtížemi a žáků nadaných;
- sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ve smyslu empatie, zvládání pedagogické komunikace a dovednosti při řešení nezvyklých situací;
- manažerská a normativní kompetence ve smyslu schopností a dovedností k vedení školní třídy jako malé sociální skupiny;
- profesně a osobnostně kultivující kompetence ve smyslu dovednosti reflexe a schopnosti sebekritiky.

V roce 2008 zřídilo MŠMT expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání. Na konci července 2009 byl proces přípravy dokumentu přerušen. Na začátku roku 2010 byl publikován „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality

profese učitele“ vytvořený mimo projekt MŠMT. Tento rámec je nástrojem pro komplexní sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů. „*Standard jako rámec, soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele byl chápán sice jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale jako naopak otevřený a vyvíjející se fenomén.*“ [Tomková, 2012, s. 9] V současné době není tvorba dokumentu definující profesní standard učitele ukončena.

Ukončením studia a dosažením potřebné kvalifikace vzdělávání a osobnostní rozvoj učitele nekončí, ale je prakticky na svém počátku. V souvislosti s profesí učitele je naplňován pojem celoživotního vzdělávání v celé své šíři. Učiteli je třeba poskytovat podporu v průběhu celého jeho kariérního vývoje, v každé fázi vývoje v jiné podobě a v jiném rozsahu. Definování jednotlivých fází vývoje učitele podle D. Berlinera z roku 1995 ukazuje, že učitel nemůže disponovat všemi výše uvedenými kompetencemi od počátku své profesní dráhy.

1. Učitel začátečník se zaměřuje se na okamžité „přežití“ pomocí jednoduchých technik, soustřeďuje se na obsah výuky, na krátkodobé plánování, profesní učení probíhá na základě nápodoby a rad od kolegů.
2. Pokročilý začátečník své postupy pomalu automatizuje, od jednotlivých reakcí na pedagogické situace přechází k vytváření vlastních strategií, klade si otázky co, jak, proč ve třídě dělá.
3. Kompetentní učitel má vlastní repertoár výukových strategií i dostatek sebedůvěry pro improvizaci, je schopen činit vědomá rozhodnutí o konkrétních postupech v určitém kontextu, začíná se zaměřovat na žáka a jeho potřeby, přechází k středně dlouhodobému plánování a stanovování priorit ve výuce.
4. U zkušeného učitele začíná být profesní výkon řízen intuicí ve spojení s explicitními pravidly, je u něj rozvinuto problémové řešení komplexních pedagogických situací, stále více zaměřuje vyučování na žáka a jeho činnost.
5. Učitel expert je charakterizován intuitivním „uchopením“ pedagogické situace, jeho výkon ve vyučování je hodnocen jako plynulý, zdánlivě bez vynaloženého úsilí, plánování výuky je flexibilní, učitel expert je schopen anticipovat události, ne je pouze řešit. [Píšová, Duschinská, 2011]

Učitel při plánování svého dalšího vzdělávání a rozvoje může využít tvorbu profesního portfolia. To mu umožní nejen plánování, ale napomůže i při vlastní sebereflexi. Např. podle vzdělávacího programu „Začít spolu“ jsou vhodnými materiály k zařazení do profesního portfolia ukázky vlastních příprav na vyučovací hodiny, týdenní plány a plánování

integrovaných tematických celků, doklady o spolupráci a komunikaci s rodiči a komunitou, např. zpětné vazby od rodičů, články z místního časopisu, záznamy z mimoškolních akcí, záznamy o pozorování dětí, např. pozorovací archy a sebehodnotící archy žáků, individuální vzdělávací plány dětí a jejich zhodnocení, videozáznamy z vyučovacích hodin, fotografie nebo načrtnuté plánky prostorového uspořádání učebny pro různé aktivity, autentické práce dětí, vyhodnocené práce žáků, projekty, mapy, experimenty. A také plán dalšího vzdělávání a profesního rozvoje a důkazy o jeho plnění. Vhodné jsou i postřehy a hodnocení za strany kolegů, hodnocení a ocenění, či doporučení ředitele školy, zpětná vazba od rodičů. Součástí profesního portfolio jsou i certifikáty z absolvovaných kurzů dalšího vzdělávání. Portfolio profesního rozvoje by mělo podle plánovaných oficiálních dokumentů školské vzdělávací politiky sloužit v budoucnu i jako doklad k postupu v kariérním řádu učitelů.

Pro reflexi vlastního vyučovacího procesu může pomoci koncipování deníku, ve kterém si učitel zodpovídá konkrétní otázky vedoucí ke zlepšení vlastní pedagogické činnosti. Mezi vhodné reflektivní otázky patří:

- Čeho jsem chtěl dosáhnout;
- čemu jsem chtěl zvláště věnovat pozornost;
- co jsem chtěl vyzkoušet;
- co se konkrétně při vyučování událo, co jsem chtěl, co jsem dělal, co jsem si myslel, jak jsem se cítil, co myslím, že chtěli, cítili žáci;
- co to pro mě znamená při dalším plánování;
- v čem spočívá problém nebo pozitivní zjištění;
- jaké vidím alternativy;
- jaké jsou výhody a nevýhody alternativ;
- co udělám příště.

Vhodně zvolené reflektivní techniky zaměřené na plánování a vlastní práci učitele jsou základní dovednosti, která patří do repertoáru učitele profesionála v pětistupňovém modelu odpovídající alespoň třetí úrovni nazývanou kompetentní učitel.

Existuje více různých přístupů, metod a aktivit vedoucích k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Důležité je, aby učitelé tyto metody a přístupy ovládali a byli schopni jejich volbu přizpůsobit očekávaným cílům, svým žákům a jejich potřebám. Současné požadavky přenesené do klíčových kompetencí a očekávaných výstupů formulovaných ve školních

vzdělávacích programech v českých školách nepreferují žádný z didaktických přístupů, důraz je kladen na komplexní rozvoj osobnosti každého žáka.

1.8 Vymezení pojmů souvisejících s tématem čtenářské gramotnosti

V průběhu studia dostupné české i zahraniční odborné literatury jsem narazila na nejednotnost v chápání jednotlivých pojmů souvisejících se čtenářskou gramotností. Pojmy čtení, čtenářství, čtenářská dovednost, čtenářská strategie jsou při přebírání ze zahraničních pramenů různými autory různě interpretovány. Úroveň gramotnosti očekávaná v určité společnosti je ovlivňována sociálními a ekonomickými podmínkami dané společnosti, dále kulturními podmínkami a tradicemi a v neposlední řadě výchovou a vzděláváním. Z dosavadních poznatků lze uvést definici gramotnosti reflektující současnou situaci: *„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou vyžadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“* [Doležalová, 2005, s. 14]

V další části textu budou vymezeny a definovány podstatné pojmy související s tématem práce a s jeho výzkumnou částí. Ze zahraniční literatury a modelů rozvíjení čtenářské gramotnosti vychází také definování jejích na sebe navazujících úrovní a aplikování těchto definic v podmínkách českých škol. Jedná se o čtenářskou pregramotnost, počáteční čtenářskou gramotnost, čtenářskou gramotnost a funkční gramotnost. Tak jak se prolínají jednotlivé úrovně čtenářské gramotnosti, prolínají se i jejich definice. [Cibáková, 2015]

1.8.1 Čtenářská gramotnost

V české odborné literatuře se s termínem gramotnost v dnešním pojetí setkáváme v 90. letech 20. století v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a následně vlivem mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, u nás prováděných od roku 1994. Tyto výzkumy ukázaly, že školní výuka systematicky rozvíjí techniky čtení, nedostatečně rozvíjí dovednosti čtení s porozuměním za účelem získávání informací a následně práce s nimi. Pojem gramotnost byl do té doby u nás spojován pouze s pojmem alfabetizace (analfabetismus = negramotnost). Požadavek na čtení s porozuměním není nový, již v roce 1989 v metodické příručce k českému jazyku a literatuře pro 1. ročník nalezneme cíl, k němuž učitel žáky v průběhu prvního roku školní docházky má směřovat: *„Žáci čtou na konci školního roku správně*

a s porozuměním, plynule po celých slovech jednoduché věty v krátkých a přiměřených textech. Při čtení správně vyslovují a začínají uplatňovat správný slovní přízvuk. Čtou také potichu a s porozuměním krátké věty i jednoduché písemné úkoly.“ [Kořínek, Křivánek, 1989, s. 62]

Čtenářská gramotnost je jedním z druhů obecné gramotnosti. Tento pojem se stále vyvíjí a proměňuje v čase a jeho definování není jednoduché s ohledem na jeho komplexnost, komplikovanost a individuální variabilitu. Jednotliví autoři přikládají různý význam jiným aspektům tohoto pojmu. Např. ve výzkumu PIRLS z roku 2001 je čtenářská gramotnost definována jako: „... *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ [Potužníková, 2010, s. 11]

Pedagogický slovník uvádí, že čtenářská gramotnost je „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42]

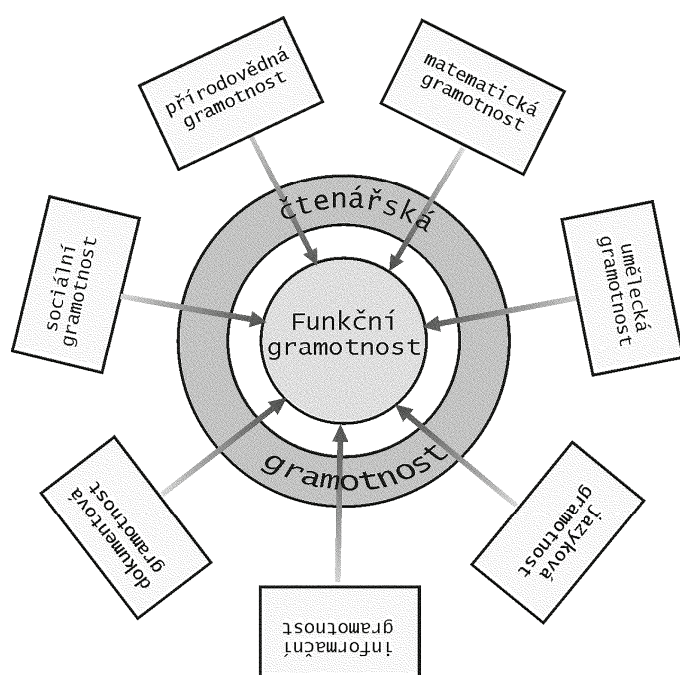
Lze odlišit dvě základní úrovně gramotnosti. První úroveň, tzv. bázev úroveň čtenářské gramotnosti dosáhne jedinec, který si určitý text poslechne, přečte, zapamatuje si ho, ale nezapojuje kognitivní procesy vyšší úrovně. Tato úroveň je běžná v rámci etapy počátečního čtení, tj. v 1. a na počátku 2. ročníku. Ve druhé úrovni, tzv. gramotnostní kompetence je jedinec aktivním čtenářem, který dokáže dekodovat a zpracovat textové informace na vyšších úrovních kognitivních operací, na úrovních vyvození, analyzování, hodnocení. Ke druhé úrovni žáci dospívají v průběhu následující etapy rozvíjení čtenářské gramotnosti. Tuto etapu nelze přesně časově určit, u každého žáka probíhá individuálně a je nikdy nekončícím procesem. [Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014]

Dokument České školní inspekce (dále ČŠI) přejímá definici z mezinárodního šetření PISA/OECD 2001 a definuje čtenářskou gramotnost jako: „...*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.*“ [ČŠI, 2011, str. 3]

Radana Metelková Svobodová a Marie Švrčková ve svém výzkumu práce s textem ve výuce na 1. stupni kladou důraz na rozvíjení komunikativních dovedností a uvádějí: „*Termín počáteční čtenářská gramotnost ve smyslu rozvoje gramotností jedince označuje tedy utváření základů jazykových kompetencí při práci se čteným (psaným) textem v komunikačním pojetí. Jedná se tedy o rozvoj čtení a psaní v komplexu tzv. komunikativních dovedností, s nimiž souvisí také účelná a přirozená integrace rozvoje těchto dovedností do ostatních vzdělávacích oblastí.*“ [Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 15]

Za sjednocující definici, ke které se přikláním ve výzkumné části této práce, považuji následující: „*Počáteční čtenářskou gramotnost považujeme za zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.*“ [Švrčková, 2011, s. 36] Tato definice zahrnuje všechny dílčí oblasti rozvíjené ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace v 1. období ve vzájemné jednotě a souladu a vystihuje podstatu cílů kladených před žáky a jejich učitele při pokládání základů k rozvíjení čtenářské gramotnosti v tomto období.

Postavení čtenářské gramotnosti vůči ostatním oblastem funkční gramotnosti, jak jej navrhla V. Najvarová (2008) je znázorněno na obrázku č. 1. Zde je dobře patrné významné postavení čtenářské gramotnosti v celém souboru gramotností a komplexnost pojmu funkční gramotnost.



Obrázek 1: Čtenářská gramotnost a její postavení s ohledem na ostatní složky funkční gramotnosti [Najvarová, 2008, str. 10]

Jak uvádí Rabušicová (2002), pokud získáme základy gramotnosti, provází nás po celý život. Gramotnostní dovednosti jsou individuálně proměnlivé, což znamená, že je můžeme v průběhu života rozšiřovat, ale také ztrácet. O tom rozhoduje především to, do jaké míry nabyté dovednosti dále využíváme. K proměnlivosti v čase dochází také vlivem kultury a společnosti, ve které se daný jedinec nachází a jaké jsou na něj kladeny požadavky, např. v zaměstnání. Aktivní zacházení s gramotností vytváří její funkčnost. Zvládání gramotnosti ve školní výuce je pedagogickým zabezpečováním přechodů od zvládnutí čtení jako východiska, k funkční gramotnosti jakožto k motivačnímu vyjasnění, k čemu lze osvojené čtení využívat až k aktivní gramotnosti jakožto vnitřní potřebě číst a tím si rozvíjet horizont poznání a k estetickému prožívání čtení. [Helus, 2012]

V souvislosti s definováním čtenářské gramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti je třeba objasnit význam termínu čtenářská pregramotnost jako klíčové období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj pregramotnosti (gramotnosti v předškolním věku) začíná narozením jedince a pokračuje až do vstupu do 1. třídy. Cílem v tomto období je utváření pozitivního vztahu dítěte k psané i mluvené řeči a stimulace schopností a dovedností, které mu umožní v budoucnu optimální rozvoj v oblasti čtení a psaní. Vzbuzení zájmu o čtení by mělo být podporováno formou hry a nenásilných činností jak v mateřské škole, tak v rodině. Počátky pregramotnosti se utvářejí u nejmladších dětí ve chvílích, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky a listují v prvních dětských knihách, při předčítání příběhů rodiči a společném vyprávění. S rozvojem čtenářské pregramotnosti úzce souvisí rozvoj řeči a jazykových schopností a dovedností. [Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014]

1.8.2 Počáteční čtenářská gramotnost

„Primárním cílem této etapy označované jako počáteční čtenářská gramotnost je položit základy čtení a psaní. Právě označení „gramotnost“ však vyjadřuje, že se nejedná pouze o rozvoj počátků těchto dovedností ve smyslu jejich „technického“ osvojení. Důraz je kladen především na jejich rozvoj z hlediska funkčního využití v tzv. celoživotní perspektivě.“ [Wildová, 2005, s. 13] Celek gramotnosti utváří čtení, psaní, poslech, vyjadřování, myšlení. Mezi základní didaktická východiska ve školním vyučování patří přirozenost, smysluplnost, individualizace cílů, individualizace vyučovacích prostředků, aktivita žáků, motivace, spontánnost, tvořivost.

Počáteční čtenářská gramotnost je širším pojmem než počáteční čtení, protože zahrnuje vedle dovednosti čtení také rozvoj psaní, vyjadřování a aktivního poslechu. Tyto pojmy jsou spojovány s obdobím 1. a 2. ročníku základní školy. Pro výzkumné potřeby této

práce bude používána definice Marie Švrčkové: „*V počáteční čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž každá má svůj specifický význam v komplexním rozvoji žáka a žádná není opominutelná.*“ [Švrčková, 2011, s. 75] Jedná se o techniku čtení a psaní, vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognice (uvědomění si), sdílení, aplikace. Žádná z těchto rovin by neměla být upřednostňována ani zasunuta do pozadí. V 1. a 2. ročníku není možné dosáhnout plného zvládnutí všech rovin, vzhledem ke specifickým toho věkového období. Budování čtenářské gramotnosti je tedy dlouhodobým, náročným procesem, který ovlivňují vnější a vnitřní faktory. Do skupiny vnitřních faktorů můžeme zařadit především geneticky dané dispozice, intelektové schopnosti, charakter, motivaci k četbě a zájem o ni. K vnějším faktorům patří především rodina a škola. [Metelková Svobodová, Hyplová, 2011]

Abychom pochopili složitost procesu rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, musíme se zamyslet nad podstatou čtenářských dovedností z psychologického hlediska. Aby byl žák schopen daný text přečíst a porozumět mu, musí mít vyvinuté určité schopnosti, které je schopen slučovat ve funkční celky. Mezi tyto schopnosti patří vnímání, pozornost, paměť, city, vůle, představivost, myšlení, sociální vztahy. Pro začínajícího čtenáře je čtení složitým procesem. Čtené slovo je nejprve analyzováno zrakem, přičemž se za pomoci spojů v mozkové kůře převede ve fonetickou zvukovou podobu, aby se závěrem vytvořila nejpodstatnější významová stránka přečteného. Z pohledu rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti jsou významná tři na sebe navazující období: dítěti se předčítá, dítě již umí číst, dítě se stává čtenářem. [Košek, Bartošová, 2014]

1.8.3 Roviny čtenářské gramotnosti

Dobré porozumění čtenému textu můžeme definovat jako: „*koherentní reprezentaci přečteného textu.*“ [Kucharská, 2015, s. 85] Při porozumění textu jsou jednotlivé prvky textu propojeny a tvoří integrovaný celek, např. žák zachytí identitu osob v textu, logické souvislosti mezi jednotlivými prvky textu, informace, které musí vyvodit na základě znalosti pozadí příběhu. Porozumění čtenému textu má tedy mnoho úrovní.

Podle metodiky ČŠI „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“ je za roviny čtenářské gramotnosti považována technika čtení a technika psaní, doslovné porozumění textu, vyvozování, sdílení, aplikace, metakognice. [ČŠI, 2010] Takto budou roviny čtenářské gramotnosti z hlediska kognitivních cílů vyučování chápány i ve výzkumné části této práce, proto dále budou objasněny dílčí výše uvedené pojmy. V některých aspektech lze vysledovat podobnost s výše uvedeným mezinárodním výzkumem PIRLS a Bloomovou taxonomií kognitivních cílů.

Technikou čtení rozumíme rozeznávání písmen a jejich skládání do slov, vět i delšího textu. Zahrnuje plynulost, tempo, správnost, frázování a dynamiku při hlasitém čtení. V současné době se v našich školách vyučuje technika čtení metodou analyticko-syntetickou, metodou genetickou a metodou Sfumato, okrajově metodou globální. Jednotlivé metody výuky techniky čtení budou popsány v samostatné podkapitole. Technikou psaní rozumíme dovednost čitelně a srozumitelně zaznamenávat text. V českých základních školách se vyučuje klasické „vázané“ psací písmo, písmo Comenia Script a jiné varianty nevázaného písma.

Doslovné porozumění textu je dovednost založená na dekódování čteného textu se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností. V počáteční fázi se jedná o základní úroveň čtení s porozuměním založenou na porozumění základním významům slov a krátkých větných spojení, na kterém lze stavět další roviny čtenářské gramotnosti. Dovednost zahrnuje i schopnost vyhledávat konkrétní informace uvedené v textu, základní orientaci v textu a určení časové posloupnosti děje. Doslovnému porozumění čtenému textu napomáhají ilustrace doprovázející text. Na učitele je kladen požadavek dovednosti formulování vhodných otázek, které provázejí žáka textem, jak na počátku čtení, tak po přečtení textu. Zařazováno může být čtení hlasité i tiché. Rozvoj doslovného porozumění probíhá postupně, učitel nejprve u žáků monitoruje úroveň porozumění a napomáhá zlepšení porozumění. Žáci si postupně porozumění osvojují a dále jej rozvíjejí. [Harvey, Goudvis, 2007] Zahraniční výzkumy zařazují do roviny doslovného porozumění také budování a rozvíjení slovní zásoby. Je dokázáno, že rozvoj doslovného porozumění je přímo závislý na šíři aktivní slovní zásoby žáka. Zařazování aktivit zaměřených na rozvíjení slovní zásoby může příznivě ovlivnit hlubší porozumění textu. [Israel, Duffy, 2009] Rozvíjení doslovného porozumění je dlouhodobý proces, při které si žáci osvojují potřebné dovednosti a strategie umožňující lepší porozumění předkládanému textu.

Vyvozování neboli vysuzování závěrů z přečteného textu je další rovinou čtenářské gramotnosti. Žák posuzuje a hodnotí text z různých hledisek, např. odhaduje záměr autora, vyvozuje na základě informací, které nejsou v textu exaktně uvedeny, dokáže číst „mezi řádky“, odvodí závěry na základě vlastních životních zkušeností nebo na základě zkušeností z předchozí četby. Učitel napomáhá rozvíjení této roviny čtenářské gramotnosti volbou vhodných textů a navozováním situací, které umožňují využití předchozích znalostí žáků. Vhodně formuluje otázky, které podněcují žáky k vyvozování vlastních závěrů a k posuzování textu na základě určených kritérií v průběhu i na konci čtení.

Sdílení prožitků a pocitů z vlastní četby se spolužáky, diskuze nad přečteným textem, porovnávání pochopení textu s ostatními je další rovinou čtenářské gramotnosti. Do této roviny patří zároveň sdílení vlastní tvorby. Je zde rozvíjena dovednost komunikace a spolupráce mezi žáky. Učitel vhodně volí formy vyučování, které umožňují komunikaci mezi žáky, učí žáky základní dovednosti komunikace a spolupráce, např. při skupinové práci, kooperativním učení a projektovém vyučování. Do této roviny čtenářské gramotnosti zařazujeme dovednost aktivního naslouchání, jako dovednost přijímání informací od ostatních, kterou je třeba také rozvíjet. Zároveň se jedná o trénink stabilizované pozornosti po určitou dobu a o dovednost vhodného reagování na přijaté informace. Učitel rozvíjí aktivní naslouchání např. pravidelným zařazováním hlasitého předčítání do vyučovacích hodin.

Při aplikaci, tedy využití četby k sebezrovoji a dalšímu vzdělávání žák zúročuje zjištěné informace a prožitky z vlastní četby v reálném životě a při dalším studiu. Dramatizuje konkrétní přečtené texty a samostatně tvoří texty vlastní. Učitel vybírá texty vhodné k dramatizaci, dává žákům možnost vlastní tvorby a podporuje jejich tvořivost a ve spojení s rovinou sdílení umožňuje žákům vzájemnou prezentaci jejich vlastní tvorby.

Nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti je rovina metakognice. Pokročilejší čtenáři zvládnou dovednost reflektovat, tedy uvědomovat si záměr vlastního čtení a v souladu s ním volit texty a způsob čtení. Dokáží vyhodnotit vlastní porozumění textu a záměrně volit čtenářské strategie pro lepší porozumění. Učitel pomáhá žákům postupně vytvářet základní dovednosti sebehodnocení, představuje jim vhodné čtenářské strategie a vybírá texty takové obtížnosti, aby žáky podněcovaly k dalšímu rozvoji.

Ve výše uvedených definicích bylo nastíněno, jakým způsobem učitel podporuje rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že jednotlivé roviny se vzájemně částečně prolínají a jejich postupné osvojení na sebe navazuje, jsou i metody vedoucí k jejich rozvíjení ve vzájemném propojení.

1.8.4 Metody rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti

K metodám vhodným pro rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti patří všechny tzv. aktivizující metody, tedy postupy, které vedou výuku tak, aby stanovených cílů bylo dosahováno na základě vlastní učební činnosti žáků s důrazem na myšlení a řešení problémů.

„Soudobá didaktika klade důraz na takové metody, kde jde o výraznou aktivizaci žáků, o postupy heuristické, problémové, které vedou k objevování nových vztahů, o nalézání nových řešení, rozvíjení tvořivosti.“ [Skalková, 2007, s. 206] Rejstříky metod se v tvořivé

činnosti učitelů neustále rozvíjejí a obohacují. Jak bylo zmíněno výše, ve vývoji čtenářské gramotnosti rozlišujeme dvě dosažené úrovně. První, tzv. bazové gramotnosti dosáhne jedinec, který si text poslechne nebo přečte a zapamatuje. Z hlediska cílů stanovovaných ve školní výuce se v oblasti kognitivních cílů jedná o rovinu znalostí, v oblasti afektivních cílů o první rovinu vnímavosti k podnětům a v oblasti psychomotorické o rovinu nápodoby tedy o základní roviny ve všech rozvíjených oblastech. O druhé úrovni, tzv. gramotnostní kompetenci hovoříme u aktivního čtenáře, který dokáže zpracovat a dekodovat informace v textu na úrovni vyšších kognitivních operací, z hlediska výše uvedených cílů se v oblasti kognitivních cílů jedná o zvládnutí roviny porozumění, aplikace, analýzy, syntézy a hodnocení, v oblasti cílů afektivních o rovinu reagování na hodnoty, roviny oceňování a integrace hodnot, v oblasti psychomotorických cílů o roviny praktických cvičení, koordinace činností a automatizace dovedností. Všechny úrovně rozvíjených cílů se vzájemně prostupují a tomuto požadavku komplexnosti odpovídají vyučovací metody, které učitelé do výuky zařazují.

Mezi metody vhodné pro rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti v komunikativním pojetí z hlediska požadavku komplexnosti a prolínání jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti patří metody RWCT (Reading Writing Critical Thinking) převzaté ze zahraniční literatury a pro podmínky v českých školách modifikovány společností Kritické myšlení. *„Základním nástrojem učení, vyjadřování, komunikace a tvorby je v programu RWTC jazyk. Protože dovednostem spojeným se čtením a psaním se žáci v primární škole teprve učí, ovlivňuje konkrétní situace průběh i výsledky učení žáků. Počáteční nevelké dovednosti čtení a psaní nejsou překážkou pro zařazování většiny nabízených činností. Zpočátku více předčítá učitel, žáci své odpovědi kreslí. Nepodceňujme je, nějak si poradí.“* [Tomková, 2007, s. 68] Učitel vybírá ze široké nabídky metod, uzpůsobuje je věku a potřebám žáků konkrétní třídy i časovým a organizačním možnostem dané školy. Výhodou metodiky RWCT je její variabilita a možnost uzpůsobení. Mezi metody RWTC, které lze využít v 1. a 2. ročníku základní školy patří např. čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, zjednodušená metoda I.N.S.E.R.T, skládkové čtení, dále formy grafických organizátorů jako Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, myšlenkové / mentální mapování, Věnnův diagram. Pro záznamy z vlastní četby žáků lze využít podvojný zápisník, který je formou čtenářského deníku zachycujícího vlastní myšlenky žáků o přečtené knize. Formou vyučování vhodnou pro individuální četbu jsou dílny čtení či literární kroužky, dnes nazývané čtenářskými kluby. Pro rovinu sdílení je vhodná tvorba vlastní knížky / leporela nebo vedení

zážitkového deníku. Metody RWCT lze s úspěchem zařazovat v běžné základní škole v rámci daného rozvrhu vyučovacích hodin. Jak uvádí výše uvedená definice, základní důraz je položen na používání jazyka, na rozvoj vyjadřování a komunikaci mezi žáky, na dovednosti které jsou pro žáky významné v celoživotní perspektivě. Metody RWCT jsou pro žáky zajímavé, což je jejich výhodou, ale důraz na motivační funkci v sobě zároveň obsahuje i nebezpečí zařazování metod učiteli pouze pro zpestření jednotlivých vyučovacích hodin bez promýšlení, co přinášejí konkrétním žákům a jak podporují jejich učení v dlouhodobějším horizontu.

Primární metodou rozvíjení čtenářské gramotnosti v komunikačním pojetí je kladení otázek. Položit správnou otázku je obtížným úkolem pro žáky i pro učitele. Učitel by měl při tvoření otázek k textu vycházet z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a formulovat otázky na všech jejích úrovních, protože každý typ otázky představuje způsob myšlení na určité úrovni. Zjednodušená klasifikace otázek zahrnuje čtyři typy otázek: přímé, úsudkové, hodnotící a otázky na aplikaci. Uzavřené otázky zaměřené na zjišťování odpovědí ano-ne, nenapomáhají prohlubování myšlení. Za pomoci otázek vyžaduje učitel od žáků, aby interpretovali informace získané ze čteného textu, syntetizovali myšlenky, analyzovali poznatky, přepočítávali mentální obrazy a text hodnotili. K zvládnutí dovednosti vhodně formulovat otázky by měli být vedeni také žáci. [Palenčárová, Šebesta, 2006]

Kooperativní učení / skupinové vyučování umožňuje integraci obsahu vyučování a rozvoje osobnostních kvalit žáků v interakci se spolužáky. Reálná podoba výuky je definována následovně: „*Jde o souhrn strategií, metod, technik vyučování uplatňovaných na školách různých typů a na různých stupních.*“ [Kasíková, 2001, s. 32] Tento typ učení umožňuje variabilitu, danou konkrétními přístupy škol a učitelů, zároveň umožňuje prolínání kooperativních přístupů s jinými přístupy, např. propojení s principy problémového vyučování a projektové výuky. Skupinová učební činnost je vhodná pro sběr informací, práci s informacemi a jejich hodnocení. Mezi metody vhodné v 1. a 2. ročníku patří diskuse, řešení problémů uzpůsobených věku žáků, návrh a tvorba konkrétního produktu (pozdávka na karneval, plakát na dané téma, leporelo), simulace reálné situace, rolové hry v dramatické výchově. Výhodou takto uspořádaného vyučování je přenesení zodpovědnosti za učební proces na žáky, důraz je položen na společné plánování, organizaci práce, propojení dílčích operací, které povedou ke společnému cíli s odpovědností za tento cíl, dále jsou rozvíjeny komunikativní vlastnosti a dovednosti žáků, je rozvíjena sebedůvěra, schopnost sebereflexe a sebehodnocení, dovednost vzájemné pomoci a spolupráce. Kooperativní učení je efektivní

v motivační sféře, do činnosti jsou zapojeni všichni žáci, zvyšuje se jejich aktivita a zájem o učení, dochází ke zkvalitnění výkonu. Nevýhodou jsou vysoké nároky na profesní a osobnostní kvality učitele, na jeho dovednost vybírat a nabízet žákům situace a témata vhodné ke skupinové práci, na jeho schopnosti utváření skupin, jejich podporování v průběhu práce, při předcházení či řešení konfliktních situací, které při interakci mezi žáky mohou vzniknout. Kooperativním dovednostem se žáci musí učit postupně po jednotlivých krocích, což klade nároky na čas. Zmíněné nevýhody jsou ve výsledku převáženy přínosem v podobě zkvalitnění výkonu žáků i nastolením pozitivního a bezpečného prostředí třídy.

Kontinua neboli mapy učebního pokroku utvářejí vztahový rámec pro hodnocení cesty vývoje poznání a učení v dané oblasti, s úspěchem je možné je využít při rozvíjení čtenářské gramotnosti. „*Mapa učebního pokroku vystihuje důležité složky cílové gramotnosti nebo kompetence.*“ [Košťálová, 2010, s. 13] Kontinuum nestanovuje, jaký by měl žák být, ale jaký v daný okamžik je. Výhodou je pomoc učitelům při plánování výuky a při vyhodnocování toho, jak jsou rozvinuté znalosti a dovednosti každého žáka. Nevýhodou pro učitele je časová náročnost při sběru dat o jednotlivých žácích a požadavek na rozvinutou dovednost záměrného pozorování. Učitel sbírá data plánovitě, cíleně, soustavně a systematicky. Vytváří si popisné záznamy při pozorování žáků, popisuje reálné situace, dokumentuje pokrok, ale i obtíže, ale nepřidává svůj vlastní komentář či hodnocení. To mu umožňuje plánovat společně se žákem a s rodiči další výuku a stanovení dalších cílů. V 1. a 2. ročníku běžné základní školy lze využít při tichém čtení, v literárních kroužcích, při prezentaci přečtené knihy, při volbě knihy žákem. V současnosti jsou mapy učebního pokroku k dispozici učitelům škol zapojených do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

Úspěšný způsob rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je takový, který kombinuje výhody popsaných přístupů a předchází s nimi spojeným rizikům. Aby učitel mohl plánovat, co se mají jeho žáci naučit, musí vědět, z jakých rovin se čtení s porozuměním skládá a jaké nároky jsou vývojově a individuálně přiměřené právě jeho žákům. Učitel zavádí metody postupně, nečeká, že žáci vše hned zvládnou. Metoda je zpočátku cílem, nikoli nástrojem učení a teprve, když žáci ovládnou metodu, mohou díky ní lépe získávat informace a lépe se učit.

1.8.5 Čtení

Pojem čtení nelze používat synonymně s pojmem čtenářská gramotnost. Čtení je procesem dekódování psaného textu. Pedagogický slovník definuje čtení jako: „...*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro*

myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42]

S ohledem na celoživotní učení je definováno funkční čtení: *„Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.*“ [Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 15]

Ve školní praxi se pojem čtení používá ve dvou základních významech. Je to: 1. aktivita uplatňovaná při komunikaci s textem, 2. součást vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Cílem nácviku techniky čtení je dekodování významu písmen, slabik, slov, větných celků, zvládnutí dovednosti číst plynule, přiměřeným tempem, s porozuměním významu přiměřeného textu. Ke zvládnutému čtení patří také osvojení různých způsobů čtení podle cíle, se kterým daný text čteme. Mezi způsoby čtení patří hlasité čtení, při kterém se zdokonaluje technika čtení, intonace a tempo řeči. Hlasité čtení bývá ve škole prováděno formou společného čtení, kdy jeden žák čte hlasitě a ostatní žáci sledují text zrakem, sborové čtení, při kterém čtou nahlas všichni žáci společně nebo skupinové čtení, kdy čte nahlas skupina žáků společně, a ostatní žáci zrakem sledují text. Oproti tomu tiché čtení je definováno jako čtení, při kterém čtenář vnímá obsah čteného textu zrakem, bez vyjádření řečovým ústrojím. Cílem tichého čtení není zprostředkování textu ostatním, ale pouze pro sebe. Tiché čtení je z počátku pro žáky těžší, přechodnou formou může být čtení šepem. Mezi hlasitým a tichým čtením jsou rozdíly v rychlosti, kvalitě a především ve funkci, kterou plní. [Gavora, 2008] *„Čtení se v primární škole vyskytuje v celé řadě poloh a různé z nich jsou zdůrazňovány v různých situacích výuky a zkoušení (ověřování úspěšnosti čtení). Tak jmenovitě: zřetelné čtení s důrazem na výslovnost, rychlé čtení, bezchybné čtení, plynulé čtení s náležitým oddělováním pasáží, rozumějící a domyšlené čtení, na které naváže reprodukce či volné vyprávění.*“ [Helus, 2012, s. 208]

Ke čtení je potřebná souhra základních mozkových funkcí: analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové, diferenciatní činnosti vizuální a akustické, prostorové pravolevé orientace, orientace časové, sluchové a zrakové paměti, smyslu pro rytmus, schopnosti slučovat jednotlivé složky, myšlení a senzomotorické koordinace. Je nutná určitá úroveň zralosti nervové soustavy, rozumové vyspělosti a řečové dovednosti, aby žák mohl vykonat identifikaci psané řeči a dosáhnout porozumění. Zapotřebí je také určité míry představivosti

a schopnosti zacházet se symboly. Protože se písemná řeč vyvíjí na základě řeči mluvené, je nutná určitá aktivní slovní zásoba. [Zezulková, 2015]

Závěrečná definice vystihuje komplexnost a komplikovanost procesu čtení: „*Čtení je myšlení a není bezprostředně vidět ani slyšet. Umět číst vyžaduje zvládnout celou řadu dovedností, porozumět poznatkům o čtení a čtenářství, osvojit si čtenářské návyky a postoje.*“ [Košťálová, 2009, s. 25]

1.8.6 Čtenářské strategie

Strategie obecně je definována jako: „*Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 287] Čtenářské strategie podporují aktivní práci s textem, usnadňují porozumění textu a jsou základním kamenem čtenářské gramotnosti. Jsou to postupy, které žák používá uvědoměle a záměrně před čtením, v jeho průběhu i po něm. O využití čtenářské strategie hovoříme tehdy, pokud se žák setkává s obtížnějším textem a zvažuje, jaký typ techniky čtení použije pro určitý cíl čtení.

Specifickým kritériem pro klasifikaci čtenářských strategií je třídění podle typu čtení na kurzorické, selektivní, porovnávající, studijní a kontrolní. Každý druh čtení sleduje jiný cíl, a proto vyžaduje jinou čtenářskou strategii. Liší se především důkladností čtení textového materiálu. Třídění čtenářských strategií podle fází čtenářského procesu tedy podle toho, kdy jsou používány na strategie před samotným čtením, v jeho průběhu a po jeho skončení. Toto kritérium je uplatňováno v prakticko-metodologických klasifikacích. Posledním kritériem je třídění podle přístupu k učení z textu na hloubkový styl se snahou o pochopení porozumění souvislostem mezi informacemi v textu a povrchový charakteristický pamětným osvojováním informací z textu bez hlubšího pochopení souvislostí. [Najvarová, 2010] Takto definované čtenářské strategie nejsou žáky v 1. a 2. ročníku využívány, jejich zvládnutí neodpovídá věkovým specifikům daného období.

Výzkum PIRLS 2001 ve své metodice uvádí klasifikaci sedmi čtenářských strategií: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktura textu. [Potužníková, 2010] Při výzkumu PIRLS 2011 byly sledovány pouze čtyři postupy, tedy činnosti, které čtenáři při četbě dělají a které vedou k porozumění a to vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu. [Kramplová, 2012] Podle ČŠI mezi čtenářské strategie patří předvídání, práce s diagramy, tabulkami, časovými osami

náležejícími k textu, formulování otázek, záměrné vyhledávání a třídění informací z různých typů textu. [ČŠI, 2010] Pokud se přikloníme k této definici, můžeme hovořit o práci se čtenářskými strategiemi u nejmladších žáků.

Zahraniční literatura uvádí mezi tzv. fungujícími strategiemi aktivizaci předchozích znalostí a vytváření spojení jako „mostu“ k novým informacím, tvoření otázek, které otevírají dveře k porozumění, vysuzování jako čtení mezi řádky, vizualizaci jako tvoření mentálních představ, určování důležitosti informací, propojování a hodnocení informací. Zahraniční odborná literatura zahrnuje mezi důležitou čtenářskou strategií budování a rozšiřování slovní zásoby. Autoři se odvolávají na velké rozdíly ve slovní zásobě mezi dobrými čtenáři a čtenáři selhávajícími. [Tankersley, 2005] V české odborné literatuře není rozšiřování slovní zásoby uváděno mezi čtenářskými strategiemi.

Chceme-li, aby žáci – čtenáři dokázali flexibilně a samostatně vybírat mezi strategiemi a efektivně je používali, učíme je postupně:

- Sledovat průběh vlastních myšlenkových operací v průběhu čtení;
- monitorovat své vlastní porozumění a soustředit se na význam textu;
- naslouchat svému „vnitřnímu hlasu“, který vytváří porozumění textu;
- uvědomit si obtíže s porozuměním textu;
- pokusit se změnit čtenářskou strategii, aby bylo dosaženo porozumění textu;
- vědět kdy, proč a jak používat konkrétní čtenářské strategie k dosažení úplného porozumění textu. [Harvey, Goudvis, 2007]

Někteří zahraniční autoři definují čtenářské strategie vedoucí k porozumění textu jako dovednost tzv. seberegulace žáka. Za podstatné pokládají tři části vyučování: „...výuku strategiím, žákem samostatně řízené čtenářské zkušenosti a výuku zaměřenou na dovednost sebehodnocení.“ [Israel, Duffy, 2009, s. 395] K dosažení této dovednosti je využíváno několik rozpracovaných modelů, v naší literatuře uváděných jako součást modelu RWCT např. otázky pro autora, vrstevnické čtení, modelování učitelem. Důraz je kladen na pochopení proč, jak a kdy, žák danou strategii používá.

Gavora (2008) používá místo termínu čtenářské strategie termín způsob čtení a podle cíle čtení rozlišuje šest způsobů čtení: čtení informační zaměřené na získávání informací a seznámení s obsahem textu, orientační čtení je zběžné čtení sloužící k rychlé orientaci v textu, přerušované čtení je pomalým podrobným čtením sloužící k hlubšímu zamyšlení nad textem, rekreační čtení poskytuje čtenáři emocionální prožitek z četby, výběrové čtení

napomáhá čtenáři cíleně vybrat z textu požadované informace, při kombinovaném čtení se střídají základní druhy čtení. Způsoby čtení jsou závislé na druhu textu, na čase, na čtenářském záměru, technice, kvalitě čtení každého žáka. Nácvik těchto postupů vyžaduje čas, který musí učitel vyčlenit na úkor jiných aktivit. Je to ale investice, která se vyplatí. Žáci musí pochopit, proč jsou tyto postupy účinné a musí je přijmout za své.

S ohledem na výzkumnou otázku a metodologii výzkumu se ve výzkumné části této práce přikláním ke klasifikaci čtenářských strategií, která nejlépe odpovídá výzkumným záměrům, tedy ke klasifikaci podle Najvarové (2010), která mezi čtenářské strategie zařazuje:

- Předvídání – žák předvídá další děj příběhu, utváří svůj vlastní závěr na základě informací z dříve čtených textů nebo na základě vlastní zkušenosti;
- propojování informací – žák ze získaných informací zobecňuje, vyvozuje závěry, čte „mezi řádky“, na základě kontextu odhadne význam neznámé informace, neznámého slova, při čtení textu využívá předchozích znalostí, vytváří souvislosti mezi textem a svými zkušenostmi, s jiným textem nebo propojuje čtený text s informacemi o světě;
- vytváření mentálních obrazů (vizualizace) – žák využívá představivosti a fantazie a vytváří si ve své mysli představy (obrazy) toho, co čte, to napomáhá lepšímu zapamatování nových informací a jejich lepšímu vybavování, pozitivní efekt této strategie je zaznamenáván i u průměrných a slabých čtenářů;
- kladení otázek k textu – žáci jsou postupně vedeni k tomu, aby si sami tvořili vhodné otázky k textu (nahlas či v duchu), v úvodních fázích pokládá otázky učitel, tato strategie rozvíjí schopnost kritického myšlení, otázky jsou kladeny na různých úrovních Bloomovy taxonomie;
- identifikace hlavních myšlenek – žák odděluje podstatné informace od informací dílčích, podstatné informace dokáže jednoduchým způsobem zaznamenat;
- vytváření souhrnů (shrnutí) – žák dokáže formulovat informaci vlastními slovy, obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu, tato strategie úzce souvisí se strategií identifikace hlavních myšlenek;
- kontrolování – žák používá, pokud neporozuměl zadání, při vyhledávání si v textu může zvýrazňovat a podtrhávat podstatné informace, po přečtení si sám kontroluje správnost splnění úkolu;
- hodnocení – žák po přečtení zhodnotí formu textu, zhodnotí informace z textu, o textu si povídá se spolužáky, argumentuje.

S podporou osvojení čtenářských strategií začínají učitelé od 1. ročníku s pomocí modelování, kdy učitel nahlas formuluje myšlenky a ukazuje postup při práci s konkrétním textem. Aby učitel mohl modelovat, musí být sám čtenářem, musí znát jednotlivé strategie a vědět, kdy je vhodné je použít, musí naslouchat svému vlastnímu hlasu a dokázat tento hlas interpretovat svým žákům. [Šafránková, 2009]

Nácvik strategií by měl obsahovat tyto prvky:

- Učitel vysvětlí, proč a kdy se používá daný postup. Žák musí pochopit smysluplnost daného postupu a jeho funkci při práci s textem;
- učitel předvede vzorový postup. Ilustruje a dokumentuje, jak má žák postupovat;
- následuje praktické procvičení postupu. Cílem této fáze je dosáhnout určitého stupně dovednosti, což je zdlouhavý proces, při kterém je potřeba počítat s dalším opakováním. Žák by si měl uvědomovat jednotlivé kroky a dokázat je kontrolovat;
- učitel poskytuje zpočátku více pomoci a postupně tuto pomoc redukuje;
- učitel průběžně diagnostikuje dosaženou úroveň a upravuje svojí další podporu žákům. [Gavora, 2008]

Výuka čtenářských strategií přináší žákům výhody i nevýhody. Mezi výhody patří, že pokud žáci ovládnou strategii, poradí si s textem i slabí čtenáři. Naopak rizikem je obtížné udržení zájmu žáků, při delším nácviku určité strategie. Nevýhodou je malá možnost diferenciací, kterou učitel reaguje na individuální potřeby jednotlivých žáků, protože slabý žák nezvládne věnovat pozornost zároveň obsahu textu a správnému výběru a použití strategie, kterou ještě nemá zvládnutou. Významný vliv na zvládnutí čtenářských strategií má učitel. Ten, který zná strategie, zadává takové úkoly, při kterých si je žáci procvičí, zatímco studují obsah. Učitel, který není se čtenářskými strategiemi dobře obeznámen, může některé zanedbávat. [Košťálová, 2009]

1.8.7 Metody výuky čtení

Metodu obecně v didaktice chápeme jako cestu k cíli, výuková metoda je cesta k dosažení výukových cílů. Je to: „...*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.*“ [Kalhous, 2002, s. 307] Existuje více metod výuky počátečního čtení, které jsou využívány v českých školách. Dále budou popsány nejvýznamnější z nich.

Analyticko-syntetická metoda je u nás tradiční léty prověřenou metodou. Navazuje na tradici J. A. Komenského a vychází z analýzy mluvené řeči. Celostátně byla zavedena na

začátku 2. poloviny 20. století. V roce 1953/54 kolektiv autorů kolem J. Hřebejkové vydal učebnice „Živá abeceda“ a „Slabikář“. Za posledních 60 let se metodika téměř nezměnila, i když existují její varianty a obměny v závislosti na autorech a vydavatelství učebních materiálů. V současné době je na trhu k dispozici 11 souborů výukových materiálů pro tuto metodu od různých nakladatelství, které se vzájemně odlišují v bohatosti textů a v hledisku podpory čtení s porozuměním, s patrnou snahou přizpůsobit metodiku analyticko-syntetické metody současným moderním přístupům k výuce počátečního čtení ve smyslu gramotnostního pojetí. V roce 1996 přestala být jedinou povolenou metodou výuky čtení. Metodický postup analyticko-syntetické metody je založen na vyvození jednotlivých hlásek, k nimž děti přiřazují jejich grafický obraz (písmena). Výuka postupuje od nácviku izolovaných písmen, přes spojování ve slabiky a následné tvoření slov. Nácvik jednotlivých písmen probíhá postupně a poslední písmena jsou obvykle vyvozována přibližně po osmi měsících školní docházky. Žáci se zároveň učí poznávat všechny čtyři tvary písmene (velké a malé tiskací, velké a malé psací písmeno). Z hlediska rozvíjení čtenářské gramotnosti se metoda jeví jako méně výhodná, u žáků dochází k postupné ztrátě motivace k učení se čtení. Čtení textů založených na omezeném množství písmen může být pro děti nudné, někdy nechápou význam slovních spojení. Ve většině škol tato metoda stále přetrvává, podle online šetření ČŠI z roku 2014, kterého se zúčastnilo 3390 základních škol, vyučuje touto metodou 77 % zúčastněných škol [ČŠI, 2014]. Marie Švrčková ve svém výzkumu zaměřeném na žáky 1. a 2. ročníků zjistila dokonce 81% zastoupení metody analyticko-syntetické. [Švrčková, 2011].

Metoda genetická bývá podle svého autora označována jako Kožíškova nebo zapisovací. Obnovena byla J. Wagnerovou ve školním roce 1995/96. Vychází z celých slov, která rozkládá na jednotlivé komponenty – písmena. Začíná u velkých tiskacích písmen, jejichž osvojení trvá přibližně tři měsíce, poté žák dokáže číst souvislé texty i knihy odpovídající úrovni. Následuje nácvik malých tiskacích písmen a teprve v druhé polovině školního roku začíná výuka psacího písma. Současné pojetí této metody od počátku zachovává propojení významově smysluplného čtení s psaním, i z tohoto důvodu se z hlediska motivace ke čtení a z hlediska získávání čtenářských dovedností tato metoda jeví jako výhodnější, neboť umožňuje zaznamenávání vlastních myšlenek dětmi, i když zpočátku na elementární úrovni. Žáci si tak uvědomují důležitost čtení a psaní a to je silným motivačním faktorem pro další učení. Genetická metoda předpokládá, že technika čtení se u dítěte zdokonaluje postupně, čím jak dítě získává čtenářské zkušenosti. Učiteli je genetická

metoda uplatňována v našich školách v menší míře. Podle výše zmiňovaného šetření ČŠI z roku 2014 vyučuje touto metodou pouze 13,6 % škol, které se šetření účastnily [ČŠI, 2014]. Ve výzkumu Marie Švrčkové bylo zastoupení metody pouze 11 %, přitom žáci vyučovaní genetickou metodou dosáhli celkově nejlepších výsledků v základním porozumění souvislému textu. [Švrčková, 2011]

Autorkou metody splývavého čtení Sfumato je M. Navrátilová. Metoda je z hlediska používání nejmladší metodou (metodická příručka je k dispozici od roku 2013). Je založena na posloupnosti zrak – hlas – sluch a naopak a jejich koordinaci. Využívá tzv. splývavého čtení (zpívání) hlásek, čímž dochází k jejich plynulému spojování (oproti slabikování). Cílem práce při nácviku čtení je upevnění práce očí tak, aby měly dostatek času k zafixování čteného textu. Mozek dostává více času na zpracování informací o čteném, dochází k hlubšímu porozumění textu. Při intonaci se vychází z přirozeného mluveného projevu, bez nežádoucího dvojitého čtení. Dbá se na intonaci hlasu, mimiku, dramatizaci, je vhodná k individuálnímu použití. Podle autorky při použití této metody nevznikají špatné návyky, každé dítě si může zvolit vlastní tempo čtení. Podle šetření ČŠI ji využívá 10,9 % škol. [ČŠI, 2014]

Po roce 1996 vznikl rozpor mezi zastánci tradiční analyticko-syntetické metody a metody genetické zaměřené na výhodnost konkrétní metody pro žáky. Mapováním této problematiky se zabývalo více výzkumů, které se snažily dokázat či vyvrátit tvrzení, která z výše zmiňovaných metod je pro žáky vhodnější a pro čtení s porozuměním výhodnější. Jeden z posledních uveřejněných výzkumů „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“ prováděný pod vedením A. Kucharské v letech 2013 – 2015 na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze neshledal významné rozdíly v technice čtení, v chybovosti při čtení pseudoslov, ani v kontextuálním porozumění textu u žáků vyučovaných rozdílnými metodami. Drobné rozdíly byly objeveny při úkolech tichého čtení a naslouchání, v počáteční etapě rozvoje čtenářských dovedností ve prospěch žáků vyučovaných metodou genetickou. [Kucharská, 2015]

Je patrné, že ani jednu z metod výuky techniky čtení nelze vnímat jako optimální pro všechny žáky. Řešením uvedeného sporu by byl typologický přístup. [Křivánek, Wildová, 2011] Principem tohoto přístupu je praktická aplikace myšlenky důsledné diferenciaci a individualizace výuky čtení, tak aby co nejlépe vyhovoval učebnímu typu konkrétního žáka. Prakticky byl tento přístup aplikován na úrovni ojedinělého experimentu v ZŠ v Dalovicích u Mnichova Hradiště v roce 1998. Podle Křivánka by bylo možné odlišit typy podle různých hledisek:

- Podle převládající funkce smyslového vnímání (zrakové vnímání – sluchové vnímání);
- podle výkonnosti žáka v myšlenkových operacích (analýza – syntéza);
- podle efektivnosti z hlediska usuzovacích postupů (indukce – dedukce);
- podle míry úspěšnosti při praktických činnostech nebo při teoretické činnosti;
- podle typologie v motivaci;
- podle rozdílů v míře spontaneity při samostatném získávání předškolních zkušeností s psaným textem;
- podle přístupu k řešení problému (samostatné hledání řešení, požaduje algoritmus řešení). [Doležalová, 2001]

Největším obecným problémem při volbě metody výuky čtení je důsledná aplikace určitého metodického postupu bez jeho variability a individualizace. Nejpodstatnější na čem při výuce čtení záleží, je osoba učitele, úroveň jeho didaktického myšlení a konkrétních didaktických schopností. Učitel elementarista by si měl uvědomit, že každému dítěti vyhovuje jiná metoda výuky čtení. Některé dítě inklinuje k syntetickému způsobu, pro jiné je vhodný postup analytický. Ideální by bylo uplatněním různých metod a činností dosáhnout situace, kdy čtení bude pro všechny žáky příjemným uspokojujícím zážitkem a ne nudným a nezábavným drilem. Stav, kdy se každý žák bude učit pro něj výhodnou metodou, je za současných podmínek a při zvyšujícím se počtu žáků ve školách nedosažitelný. Přesto mnoho pedagogů hledá cesty a metody, jak výuku čtení žákům usnadnit a zpříjemnit. Na druhou stranu je početná skupina pedagogů, kteří vyučují stále jednou osvědčenou metodou a někteří možná netuší, že existují i jiné kvalitní postupy, jak děti čtení a psaní učit a zároveň jim neubrat chuť k učení a poznávání. Jsou učitelé, kteří bez výhrad uplatňují metodiku analyticko-syntetické metody a krasopisného psaní, ale také učitelé, které neuspokojuje současný stav, a obohacují výuku o další metody, aktivity a činnosti. Např. Zuzana Maňourová ve své výzkumné práci zavedla termín „modifikovaná analyticko-syntetická metoda“, který popisuje, jak lze účinně propojit obě metody ku prospěchu žáků. [Wildová, 2012]

Mezi základní rysy nového přístupu k výuce čtení a psaní patří důsledné propojení výuky čtení, psaní, mluvení a poslechu. Tyto činnosti se vzájemně ovlivňují. Psaní ovlivňuje schopnost číst a čtení napomáhá lepším výsledkům ve psaní. Mluvení o obsahu čteného nebo psaného zvyšuje schopnost porozumění. Dalším rysem je možnost volby textu a úrovně jeho obtížnosti. Možnost volby pomáhá žákům udržovat zájem o četbu a zohlednit individuální potřeby a zájmy s ohledem na dosaženou úroveň techniky čtení. Třetím rysem je podpora

žáků při čtení, psaní, poslechu a mluvení. Učitel poskytuje názorný model, jaké strategie při čtení použít. Dalším rysem je poskytování každodenních zážitků z četby a vlastního žakovského psaní a vyváženější proporce mezi technikou čtení a čtením pro prožitek a technikou psaní a smysluplným tvořivým psaním. Využití žakovského portfolia k sebereflexi, hodnocení kladných stránek žakova učebního postupu a spolupráce s rodiči souvisí s novým přístupem k výuce čtení a psaní v 1. ročníku. [Doležalová, 2001]

1.8.8 Hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti podle mezinárodního výzkumu PIRLS

Přestože mezinárodní výzkum PIRLS hodnotí úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku základní školy, považují jej pro svou práci za významný, vzhledem k tomu, že základy ke sledovaným dovednostem a schopnostem těchto žáků, jsou položeny právě na počátku školní docházky, tedy v 1. a 2. ročníku. Znalost tohoto mezinárodního rámce napomáhá učitelům při plánování vyučovacích hodin z hlediska zařazovaných metod, aktivit a materiálů. V rámci výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost členěna na dílčí aspekty, které se při čtení uplatňují. Jedná se o účel čtení, tedy záměr, s nímž čtenář přistupuje k četbě. Konkrétnímu účelu pak odpovídá i určitý druh textu. Výzkum se soustředí na hodnocení úrovně čtení pro získávání literární zkušenosti – čtení ze zájmu a pro radost a čtení pro získávání a používání informací, tedy čtení jako nástroj vzdělávání.

Dalším sledovaným aspektem jsou postupy vedoucí k porozumění textu, tedy činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. PIRLS sleduje úroveň dovedností při vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. K vyhledávání konkrétních informací stačí žákovi bezprostřední porozumění textu, není třeba „číst mezi řádky“, pracuje s větami nebo slovními spojeními. Například se jedná o nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení, vyhledání určitých myšlenek, vyhledání definic nebo slovních spojení, rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místo, čas, apod.), nalezení hlavní myšlenky pokud je v textu přímo uvedena. Vyvozování závěrů je dovedností vyšší úrovně. Aby žáci pochopili význam textu, musí proniknout pod jeho povrch a domýšlet si skutečnosti, které v něm nejsou výslovně uvedeny. Ačkoliv vycházejí z informací uvedených v textu, je třeba tyto informace propojit, což překračuje úroveň věty nebo slovního spojení. Může se jednat o pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi, vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení, určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno, nalezení zobecněných vyjádření v textu, popsání vztahu mezi dvěma postavami. Při interpretaci se jedná o komplexnější pochopení textu a propojení s vlastními zkušenostmi. Žák vychází ze svého chápání světa, interpretace se může

u jednotlivých čtenářů lišit na základě jejich odlišných zkušeností a vědomostí. Interpretace zahrnuje rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci, porovnání různých informací z textu, odvození nálady a atmosféry příběhu, uplatnění informací z textu v běžném životě. Posuzování textu přesouvá pozornost od porozumění ke kritickému uvažování o textu samém. Žáci mohou posuzovat obsah nebo formální stránku textu, porovnává text se svými představami o světě, zaujímat stanovisko jak souhlasné, tak odmítavé i neutrální. Konkrétně jde o posouzení věrohodnosti popisovaných událostí, popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu, posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu, rozpoznání autorova názoru na hlavní téma. Posledním sledovaným aspektem čtenářské gramotnosti je čtenářské chování a postoje, které napomáhají plnohodnotnému uplatnění jedinců v rámci vzdělané společnosti. Bylo dokázáno, že žáci, kteří mají ke čtení pozitivní vztah, vykazují vyšší úroveň čtenářských dovedností, než žáci s negativním postojem.

Při hodnocení rozlišuje mezinárodní výzkum čtyři úrovně čtenářské gramotnosti. V první nejvyšší úrovni žák dokáže interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav, dovede integrovat jednotlivé myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu, umí integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je dokáže aplikovat na situace běžného života. Této úrovni dosáhlo 10 % všech dětí. Ve druhé úrovni dokáže pochopit vztahy mezi událostmi, odhalí jednání hlavních postav, rozpozná určité jazykové a literární prostředky, např. metaforu, personifikaci, provede interpretaci na základě informací z textu a vlastní zkušenosti. Této úrovni dosáhne horních 25 % dětí. Ve třetí úrovni žák provede jednoduchou interpretaci textu, pochopí hlavní myšlenku, najde určité prvky a části textu, pochopí např. sled událostí, úlohu hlavní postavy, dokáže pracovat s mapou, s obrázkem a vyhledá specifickou informaci. Této úrovni dosáhne 50 % dětí. Na čtvrté úrovni žák vyhledá v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace, vyvodí závěry, které jsou v textu jasně naznačeny. Této úrovni dosáhne 75 % dětí. Z uvedených informací je zřetelné, že přibližně čtvrtina dětí nedosahuje ani nejnižší čtvrté úrovně. [Potužníková, 2010]

1.8.9 Čtenářství neboli vztah ke čtení

Pojem čtenářská gramotnost je směřován s pojmem čtenářství. Pro účely této práce je třeba oba pojmy oddělit. Pojem čtenářství chápeme jako vztah ke čtení, který si každý jedinec buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností a zároveň je to uvědomění si sebe sama jako čtenáře, je afektivním a tedy neměřitelným cílem při rozvíjení čtenářské

gramotnosti. Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst je předpokladem k úspěšnému rozvíjení čtenářské gramotnosti. „*Termín čtenářství je pojmem širokým a zjištění jeho konkrétní úrovně velmi problematické. Vývoj čtenářství nezačíná vstupem dítěte do školy, utváří se mnohem dříve prostřednictvím různých aktivit, při kterých se dítě s tištěným textem, s knihou setkává.*“ [Wildová, 2005, s. 103] K. Lepilová definuje čtenářství jako: „*Pojem, který se používá zejména s dětskou populací, plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.*“ [Lepilová, 2014, s. 125] Ondřej Hník na konferenci Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem, která proběhla na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v září 2014, ve svém příspěvku „Dítě se stává čtenářem“ uvedl: „*Dětské čtenářství je třeba vynést na světlo*“. Toto „vynášení na světlo“ je jedním z úkolů kladených na učitele od prvních dnů školní docházky. Podle K. Lepilové se v současnosti v procesu „četba – čtení – čtenář“ snaha o čtenářství soustředila spíše na větší orientaci v širší četby a snížila se aktivita čtenáře konkretizovat text jako myšlení v řeči. Ukázalo se, že tento proces začíná už u soustředění na poslech čtené / vyprávěné pohádky v mateřské škole a doma. I malé děti dovedou v textu hledat, když o něm vyprávějí, styl pohádky provokuje jejich fantazii a paměť a ve spojení s kresbou, zpěvem, hrou a pohybem se buduje jejich zkušenost s textem. Tady se často rozhoduje, bude-li jednou dítě čtenářem. Učitel v 1. ročníku navazuje na předčtenářské období, na zkušenosti dětí z mateřské školy a z rodiny, zohledňuje různost výchozí pozice u jednotlivých žáků. Žák, který zvládl techniku čtení na určité úrovni, nemusí být zároveň čtenářem, tím je, až když se aktivně zajímá o svět literatury, vybírá si četbu a o přečteném diskutuje. Učitel vhodně zvolenými metodami a rozmanitostí textů, které žákům předkládá, podporou sdílení prožitků o přečtených knihách se spolužáky a vlastním příkladem buduje vztah žáků k literatuře, tím je připravuje nejen na studium na dalších vzdělávacích stupních, ale utváří i jejich vztah ke čtení v dospělosti.

1.8.10 Čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence

Pojmy čtenářská dovednost a čtenářská kompetence jsou si definičně velmi blízké a lze je užívat jako synonyma. Z didaktického hlediska je vhodnější termín dovednosti, takto na ně bude pohlíženo i ve výzkumné části této práce.

Dovednost patří mezi základní pojmy pedagogiky. „*Obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 59] Čtenářské strategie se časem zautomatizují, žák si neuvědomuje jejich používání a stávají se čtenářskými dovednostmi. Jejich výsledkem je rychlé, plynulé, správné čtení s porozuměním. Klasifikace čtenářských dovedností podle PIRLS zahrnuje určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného

obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktury textu. [Kramplová, 2005] Rozdíl mezi čtenářskými strategiemi a dovednostmi je tedy v míře jejich zautomatizování, velmi těžko lze mezi nimi najít jasnou hranici. Výše uvedené metody rozvíjení čtenářských strategií a metody rozvíjení čtenářských dovedností, jsou shodné.

Čtenářskou kompetenci chápeme jako dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do které se promítají čtenářské potřeby a zájmy. Je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, na znalosti jazyka, na sociálním postavení, úrovni intelektu, na čtenářské zkušenosti. Jedná se o připravenost k vnímání textu a jeho čtenářského prožití. Budování čtenářské kompetence nekončí ukončením školní docházky. [Metelková Svobodová, Hyplová, 2011] Dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě lze chápat jako proces rozvíjení jednotlivých úrovní čtenářské gramotnosti s důrazem na cíle kognitivní. Čtenářské potřeby a zájmy souvisejí s jednotlivými úrovněmi čtenářské gramotnosti v oblasti afektivních cílů, čtenářské zkušenosti souvisejí s rovinami čtenářské gramotnosti v oblasti cílů psychomotorických. Čtenářské prožití úzce souvisí s výše definovaným pojmem čtenářství a vnitřní potřebou žáka číst.

Pokud žáci dovedou pracovat s textem, rádi používají knihy, aby si vyhledali informace, které potřebují, znamená to, že je splněn základní požadavek kladený na žáka, kterým je schopnost využívat čtení v jeho mnohočetných formách. Je důležité, aby si žák byl vědom aktuálního cíle četby, který se může lišit podle zvoleného textu a typu zadaného úkolu:

- Žák čte, aby zvládl dekodování jednotlivých písmen;
- aby se naučil číst v určitém tempu;
- aby se naučil hlasitě předčítat;
- aby pochopil obsah a význam textu;
- aby se naučil něco nazpaměť;
- aby získal nové informace;
- aby něco prozkoumal;
- pro zábavu. [Badegruber, 1997]

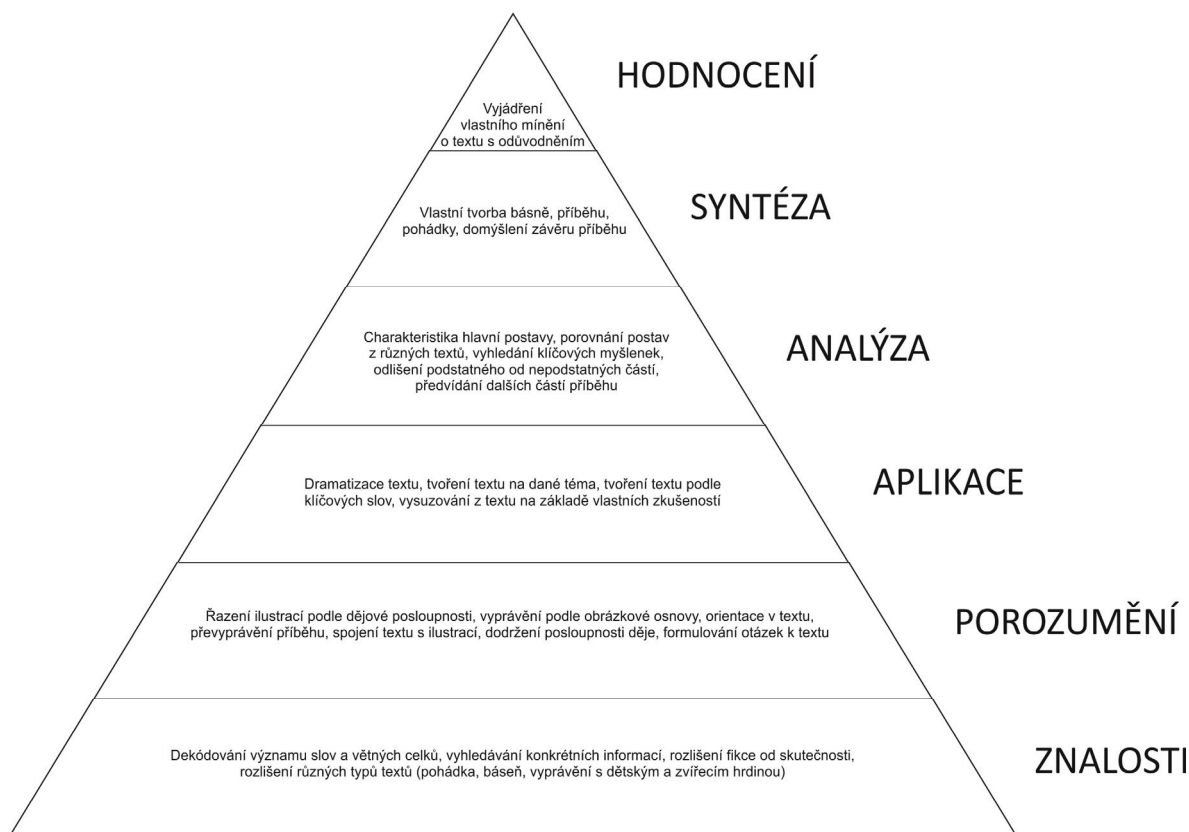
1.8.11 Realizace teoretických postulátů ve školní praxi

Ve školní praxi se rozvoj čtenářské gramotnosti neuskutečňuje v podobě izolovaných a nezávislých úkolů a činností. Zařazované vyučovací metody, formy výuky a aktivity probíhající v jednotlivých hodinách jsou dílčími činnostmi vedoucími přes jednotlivé úrovně

čtenářské gramotnosti ke komplexnímu porozumění. Přestože je třeba začít od porozumění základním významům slova, je nutné mít na mysli postupné dosažení všech rovin čtenářské gramotnosti. Zároveň se jednotlivé úrovně prolínají a není třeba čekat na dokonalé zvládnutí určité úrovně před postoupením do úrovně další. Učitel při didaktické transformaci obsahu učiva sleduje vzdálený cíl, kterým je dosažení takové úrovně čtenářské gramotnosti u každého žáka, využitelné v běžném životě s ohledem na jeho schopnosti a dovednosti. „*Vyučování jako každá smysluplná lidská činnost, má vždy k cíli zaměřený průběh. Cílem vyučování chápeme zamýšlený, očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.*“ [Skalková, 2007, str. 119]

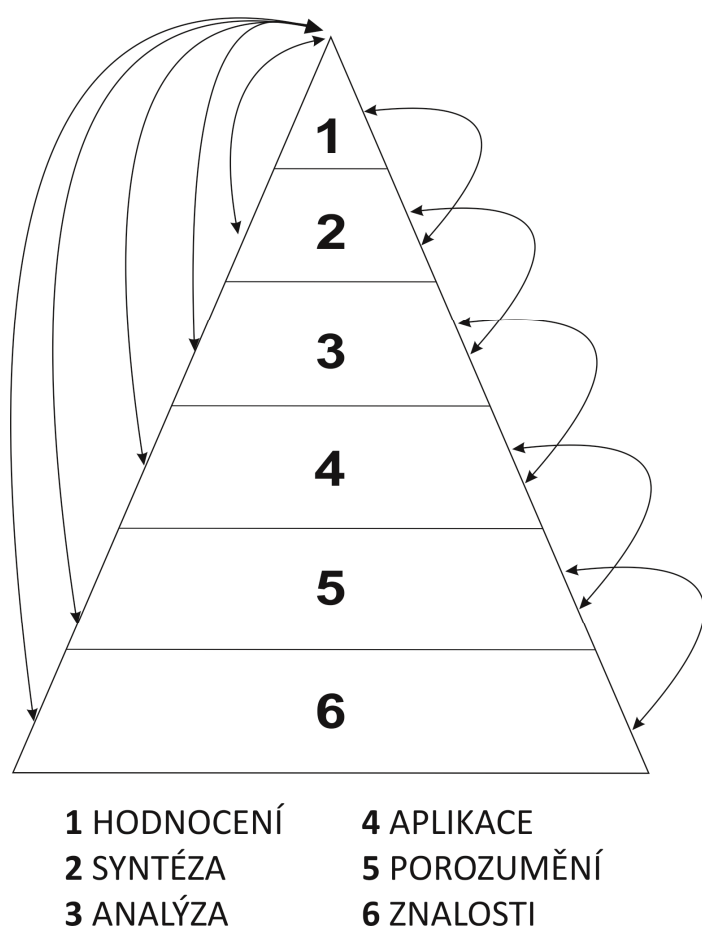
Při plánování výuky se prolínají cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické. Kognitivní cíle vymezují, co se má žák naučit, jaký výkon se očekává, aby se přesvědčil, že učivo zvládl. Afektivní cíle vymezují, jak může učivo ovlivnit postoje žáků a jejich hodnotovou orientaci. Dávají prostor pro sdělení osobních myšlenek a zkušeností. Psychomotorické cíle jsou také označovány jako výcvikové neboli praktické. Učitel musí pracovat se všemi dimenzemi výukových cílů, sám si je funkčně vymezuje podle podmínek třídy a daných žáků. Přitom není nutné, aby na každou hodinu měl stanovený výukový cíl, pokud zachová konzistentnost cílů pro sledovanou oblast. Propojení jednotlivých dimenzí výukových cílů s úrovněmi čtenářské gramotnosti jsem uspořádala do následujících tabulek.

Na obrázku č. 2 představuji transformaci a uspořádání kognitivních cílů při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti z hlediska reálného procesu probíhajícího ve školní praxi s odkazem na Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, přičemž základní rovinou jsou znalosti, na kterých je dále vystavěno porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Tabulka je pro lepší názornost sestavena do pyramidy, ale jak bylo řečeno výše, rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti se prolíná a probíhá souběžně. Taxonomie vzdělávacích cílů se u jednotlivých autorů může lišit, např. Gavora zahrnuje rovinu aplikace, analýzy a syntézy do roviny porozumění jako vyšší úroveň dovedností a schopností porozumět textu. [Gavora, 1992]



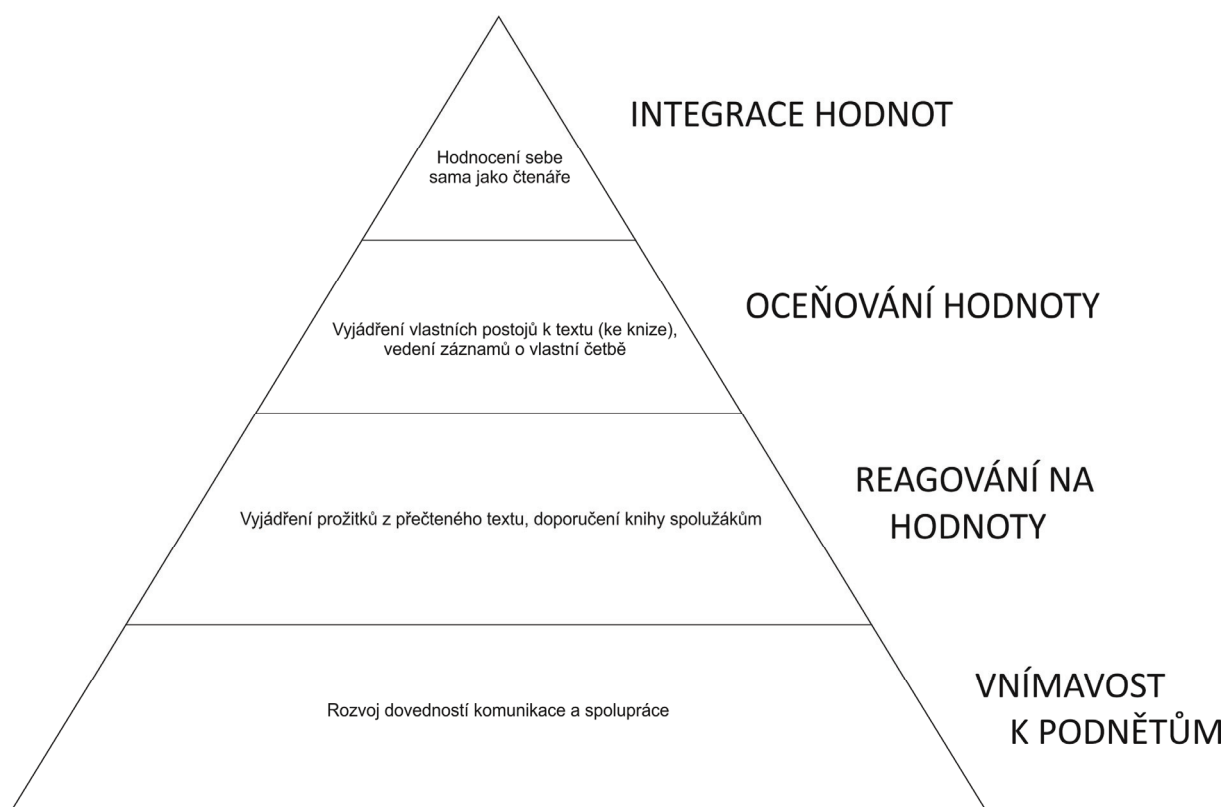
Obrázek 2: kognitivní cíle v kontextu s rovinami počáteční čtenářské gramotnosti

Nelze tedy tvrdit, že každá vyšší rovina je rozvíjena až po dokončení roviny předchozí. Přitom úroveň dovedností zvládnutých v určité rovině, např. v rovině znalostí, ovlivňuje dosaženou úroveň v rovinách ostatních. Dalo by se říci, že jednotlivé roviny se částečně překrývají a vzájemně se prolínají. Stejný úkol zadaný žákům se může nacházet na více vrstvách pyramidy. Záleží na kontextu, ve kterém je žákům zadán. Např. otázka: „*Jak příběh skončil?*“ se nachází v rovině znalostí, pokud je položena po přečtení celého příběhu. Jestliže je položena po přečtení úvodní části textu, nachází se v rovině syntézy a po žácích je požadováno domýšlení příběhu a zároveň se jedná o vysuzování na základě vlastních zkušeností a nachází se v rovině aplikace. Jakmile stejnou otázku přeformulujeme: „*Jak podle tebe příběh skončil a proč si to myslíš?*“ posuneme se do roviny hodnocení a po žácích je požadováno vyjádření vlastního mínění o přečteném textu. Vzájemné prolínání a ovlivňování jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti s ohledem na kognitivní cíle představují na obrázku č. 3.



Obrázek 3: prolínání jednotlivých rovin kognitivních cílů při rozvíjení čtenářské gramotnosti

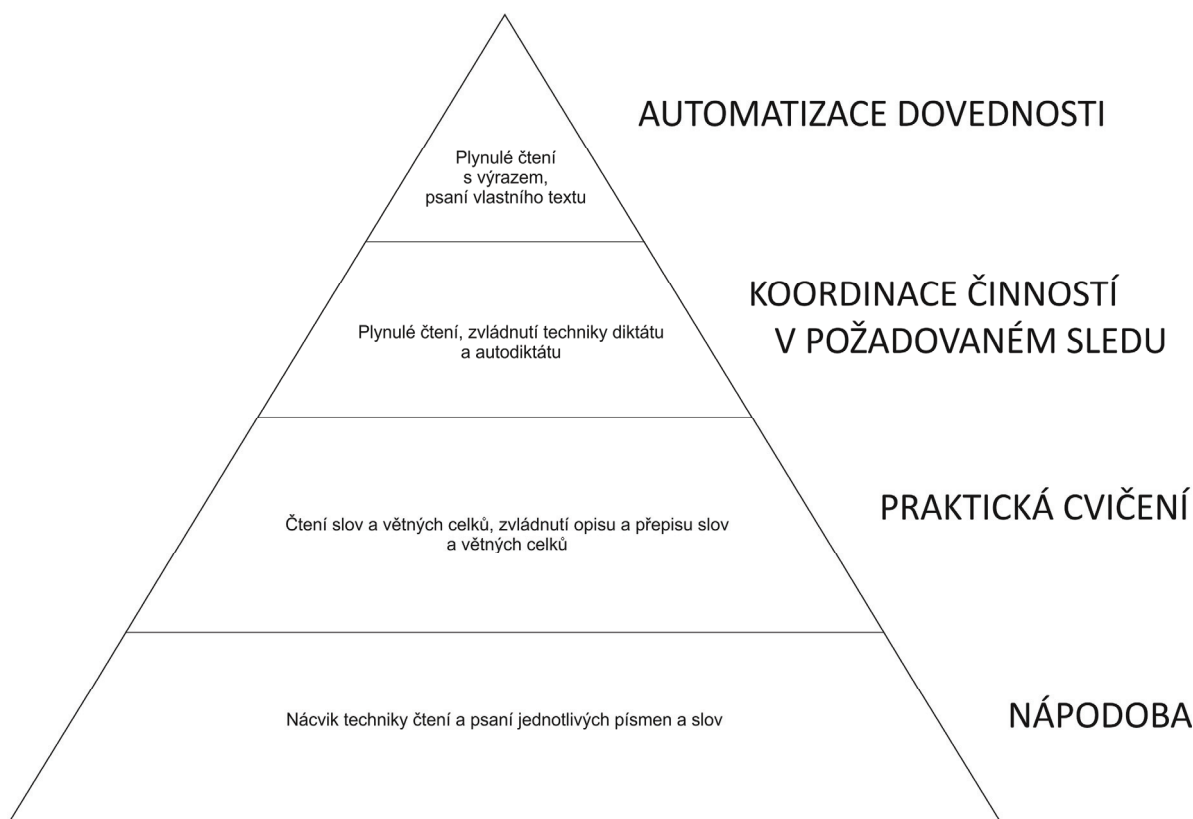
Na obrázku č. 4 ukazují pyramidu uspořádání afektivních (hodnotových) cílů upravených podle taxonomie D. R. Kratwohla s ohledem na realizaci rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti ve školní praxi. Základní rovinou je zde vnímavost k podnětům tedy rozvoj komunikačních dovedností a spolupráce. Na vrcholu stojí vnímání a hodnocení sebe sama jako čtenáře. Tak jako u předchozí pyramidy kognitivních cílů, i zde se jednotlivé roviny vzájemně prolínají a překrývají. Afektivní cíle nejsou ve školní praxi stanovovány jako izolované cíle jednotlivých vyučovacích hodin. Jsou to cíle, kterých je dosahováno v dlouhodobém horizontu práce se třídou jako školní skupinou, není možné je měřit ani hodnotit. Bývají vhodně rozvíjeny při společné práci dvojic a menších skupin, při realizaci společných dlouhodobých či krátkodobých třídních projektů s přesahem do jiných vzdělávacích oblastí.



Obrázek 4: afektivní cíle v kontextu s rovinami počáteční čtenářské gramotnosti

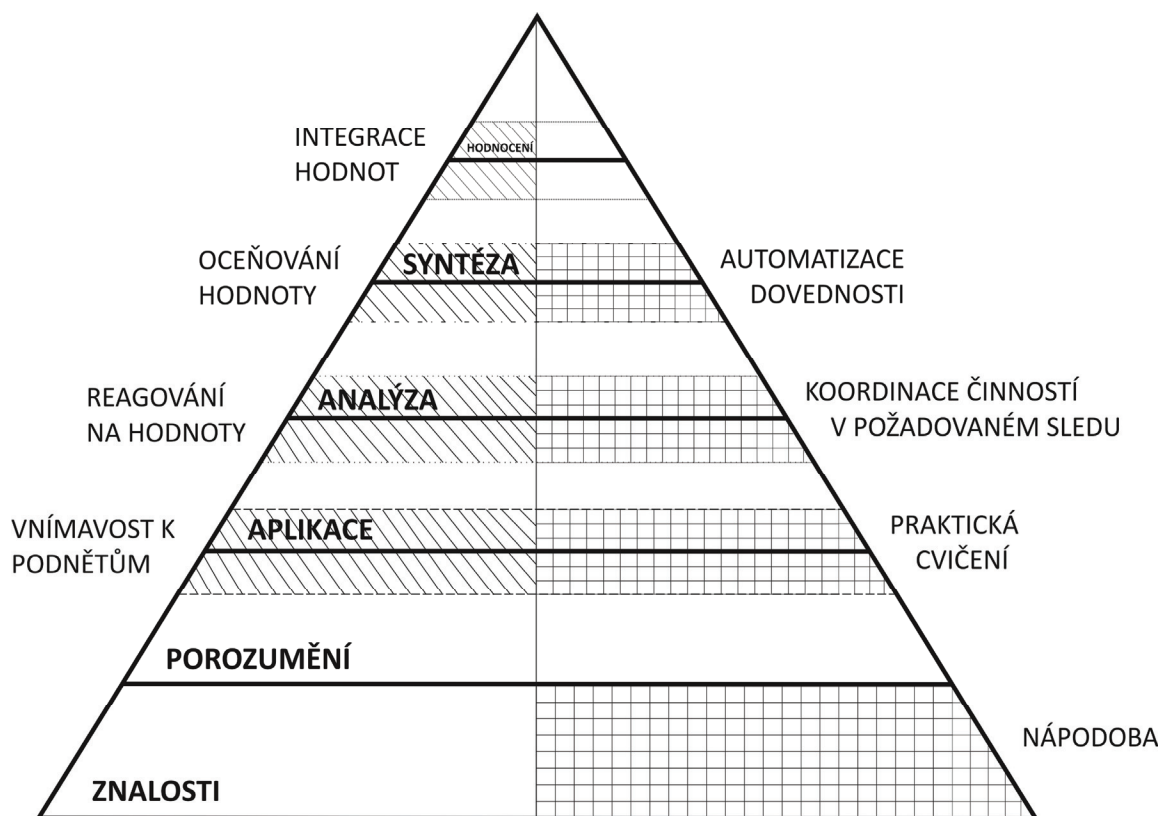
Např. vyjádření prožitku z přečtené knihy a její doporučení spolužákům při čtenářském okénku je zároveň rozvíjením dovednosti prezentace, a pokud spolužáci pokládají otázky k představené knize, jsou u nich rozvíjeny komunikační dovednosti. Tato aktivita bývá ve školní praxi doplněna o vedení záznamů o vlastní četbě. V jednom okamžiku je rozvíjena rovina vnímavosti k podnětům, rovina reagování na hodnoty a rovina oceňování hodnoty.

V obrázku č. 5 jsem uspořádala pyramidu psychomotorických cílů v kontextu s rozvíjením počáteční čtenářské gramotnosti s odkazem na taxonomii psychomotorických cílů podle Davea. Na základní úrovni se jedná o rovinu nápodoby tedy nácvik techniky čtení a psaní vedoucí přes praktické cvičení, koordinaci činností v požadovaném sledu až k automatizaci dovednosti plynulého čtení s výrazem. Rovina nácviku techniky čtení a psaní nebývá v praxi považována za rovinu čtenářské gramotnosti, přitom zvládnutí určité úrovně techniky čtení usnadňuje čtenáři práci s textem a umožňuje mu větší prožitek z vlastní četby, mezi roviny čtenářské gramotnosti tedy patří. V případě této pyramidy na sebe jednotlivé stupně navazují a bez zvládnutí první roviny nápodoby, lze jen obtížně postoupit do rovin dalších.



Obrázek 5: psychomotorické cíle v kontextu s rovinami počáteční čtenářské gramotnosti

Na obrázku č. 6 jsem znázornila překrývání jednotlivých dimenzí výukových cílů, tedy cílů kognitivních, afektivních a psychomotorických, které jsou učiteli vytyčeny a sledovány při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, jak v krátkodobém tak i dlouhodobém horizontu. Jak bylo uvedeno v úvodu této podkapitoly, ve školní praxi se rozvoj čtenářské gramotnosti neuskutečňuje v podobě jednotlivých nezávislých úkolů a činností. Učiteli realizované vyučovací metody, formy výuky a aktivity probíhající v jednotlivých hodinách, jsou dílčími fragmenty, které postupně přes jednotlivé úrovně čtenářské gramotnosti budují komplexní porozumění čtenému textu.



Obrázek 6: překrývání jednotlivých dimenzí výukových cílů při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti

Při studiu odborné literatury jsem zjistila, že problematika rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je problematikou komplexní a propojenou s ostatními vzdělávacími oblastmi. Není možné ji oddělit a pohlížet na ni izolovaně. Učitel je při stanovování cílů v této oblasti stále stavěn před otázky co, jak a proč své žáky učí.

2 Stav řešené problematiky

Pro výzkumnou část práce je třeba objasnit nejen definice jednotlivých pojmů souvisejících s tématem, ale zároveň jej zasadit do rámce předchozích výzkumů. Před uvedením do problematiky jednotlivých výzkumů je třeba zmínit, že žádný z uvedených pedagogických výzkumů neodráží pouze konkrétní období, kdy byl proveden, ale je odrazem stavu reálné výuky předchozích let někdy i desetiletí.

2.1 Významné výzkumy zabývající se výukou počátečního čtení a rozvojem čtenářské gramotnosti

Dále uváděné publikované výzkumy jsou řazeny chronologicky podle časového období, kdy byly realizovány. V jejich charakteristice jsou uvedeny cíle, metodologie, velikost výzkumného vzorku, závěry a z nich plynoucí doporučení pro školní výuku. Přestože jejich výzkumné otázky, cíle a metodologie nejsou shodné, společně skládají obrázek reálného stavu výuky počátečního čtení a rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti ve školách.

2.1.1 Výzkum z let 1996 – 2002 pod vedením Radky Wildové

Výzkum se zaměřil na čtyři konkrétní cíle:

- Sledování rozvoje žáků v počátečním čtení (prostřednictvím charakteristik výkonů ve čtení – rychlost, správnost, plynulost, porozumění a prostřednictvím zjištění úrovně jejich čtenářství) včetně zjištění jejich předpokladů pro výuku čtení, sledování vzájemných vztahů mezi těmito charakteristikami a čtenářstvím žáků;
- zjištění do jaké míry se na rozvoji počátečního čtení podílejí vytipované faktory a u některých z nich sledování jejich vývoje v průběhu školní výuky v 1. ročníku ZŠ;
- zmapování, kdo v 1. ročnících učí – zastoupení žen a mužů, jejich věková a kvalifikační struktura, délka praxe, zájem o další vzdělávání v oblasti počátečního čtení, vlastní hodnocení výuky;
- analýzu procesu výuky čtení v současných 1. ročnících základní školy podle předem stanovených kritérií z hlediska celkové proměny jejího pojetí v rámci transformace české primární školy.

Výzkumnými metodami bylo pozorování vyučovacích hodin, rozhovory s vyučujícími a dotazníky pro učitele 1. ročníků. Jednalo se tedy o metodologii smíšenou, jak kvantitativní, tak kvalitativní. Výzkumný vzorek zahrnoval 2542 žáků 1. ročníků a 102 jejich učitelů.

Z analýzy pozorování práce učitelů ve vyučovacích hodinách vyplynulo, že rozvoj čtenářství není v 1. ročníku cílem, který by byl systematicky rozvíjen. Školní výuka podporuje rozvoj dovedností čtení ve smyslu techniky čtení, rozvoj čtenářství je spíše ponechán náhodě ve formě vlastních aktivit žáků. Výzkumem nebyla prokázána statistická významnost mezi rychlostí čtení a porozuměním čtenému textu a mezi rychlostí čtení a čtenářstvím neboli vztahu ke knihám. Naopak vysoká statistická závislost se projevila mezi správností čtení a porozuměním čtenému textu, mezi rychlostí a plynulostí čtení a čtenářstvím žáka. Tato zjištění znamenají, že již v počátečním čtení spolu rozvoj jednotlivých znaků úzce souvisí. Žák, který čte správně, lépe rozumí a stává se lepším čtenářem. Tento vztah lze analyzovat i obráceně, pokud žák čte často, je lepším čtenářem, čte s vyšším porozuměním, což ovlivňuje správnost čtení. Tyto závěry hovoří ve prospěch hledání optimálního poměru mezi rozvojem techniky čtení a rozvojem porozumění. Preference techniky čtení může vést ke zhoršení porozumění čtenému textu, naopak preference porozumění čtenému textu může mít za následek zhoršení techniky čtení a celkové snížení zájmu o čtení. Z analýzy didaktické práce učitelů vyplynulo, že 74 % učitelů nedokáže aplikovat vyvážený poměr mezi nácvikem techniky čtení a rozvojem porozumění čtenému textu, 52 % učitelů preferuje nácvik a rozvoj techniky čtení, 22 % učitelů naopak upřednostňuje rozvoj porozumění před nácvikem techniky čtení.

Z výzkumu vyplývají následující doporučení pro školní praxi. Výraznější podpora rozšíření nabídky metod výuky včetně variability stávajících metodických postupů, důraz na celoživotní perspektivu rozvoje počátečního čtení, hledání optimální proporce mezi technikou čtení a porozuměním čtenému textu. Doporučuje využívání třídních a školních knihoven, počítačů a didaktické techniky ve výuce. Dále je doporučována úzká spolupráce s vysokoškolskými pracovišti při přípravě a realizaci kurzů celoživotního vzdělávání a metodických materiálů pro učitele v praxi. Za optimální považuje snížení počtu žáků 1. a 2. ročníku na hranici 20 – 24 ve třídě. Dále je doporučováno zřízení školních poraden pro podporu rozvoje žáků v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti včetně její počáteční etapy. [Wildová, 2005]

2.1.2 Výzkum z let 2008 – 2011 pod vedením Marie Švrčkové

Hlavním cílem empirického šetření bylo zjistit a popsat současný stav rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti žáků z didaktického hlediska, zjistit kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníků a zjištění stavu vybraných faktorů školního a domácího kontextu. S ohledem na použití výsledků výzkumu v praxi bylo zjišťováno, zda existuje

odlišnost v dosažené úrovni počáteční čtenářské gramotnosti u sledovaných žáků vyučovaných dvěma hlavními metodickými přístupy výuky čtení, tedy metodou analyticko-syntetickou, její variantou metodou analyticko-syntetickou inovativní a metodou genetickou. Dalším cílem bylo pojmenování jednotlivých komponent rozdílnosti v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků u zkoumaného vzorku.

Smíšená metodologie měla povahu dotazníkového šetření v první etapě, ve druhé a třetí etapě byla použita testová metoda – didaktický test, metoda pozorování vyučovacích hodin, interview a dotazník pro rodiče. Výzkumný vzorek tvořil v první etapě soubor 311 učitelů vyučujících v 1. ročníku. Do druhé etapy bylo zahrnuto 60 žáků 1. ročníků, 3 vyučující a 60 rodičů a třetí etapy výzkumu se účastnilo 241 žáků 2. ročníků, 9 učitelů a 280 rodičů.

Hlavními výstupy přínosnými pro pedagogickou praxi byla deskripce stavu procesu výuky počáteční čtenářské gramotnosti ve sledovaném období, specifikace základů čtenářské kompetence žáků na konci 1. ročníku, vytvoření výzkumných nástrojů pro měření úrovně počáteční čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky a vznik testových úloh pro toto období. Z výsledků 1. etapy výzkumu vyplynulo, že orientovanost učitelů v problematice není dostatečná, oslovení učitelé nedovedli jasně formulovat pojem čtenářská gramotnost, nejčastěji jej vymezovali jako čtení s porozuměním a další práci s textem, přičemž další práce s textem nebyla specifikována (76 % zkoumaného vzorku), 16 % účastníků nedovedlo pojem charakterizovat a 8 % respondentů čtenářskou gramotnost vymezilo jako správnou techniku čtení či technicky správné čtení. Největší důraz ve výuce učitelé kladli na rozvoj techniky čtení, rozvoj komunikační složky a verbálního jazykového projevu žáka, rozvoj čtení s porozuměním a další práce s textem, rozvoj čtenářství. I po transformaci kurikula jsou učitelé stále nejvíce používané dvě metody výuky počátečního čtení, metoda analyticko-syntetická (81 %) a metoda genetická (19 %). Z výsledků šetření didaktické práce učitele vyplynulo, že kvalita didaktické práce jednotlivých učitelek vyučujících odlišnými metodami výuky počátečního čtení se liší. U učitelek vyučujících metodou analyticko-syntetickou je patrná velká návaznost na texty z učebnice, naproti tomu u učitelek vyučujících metodou genetickou bylo pozorováno častější užití dětské knihy. [Švrčková, 2011]

2.1.3 Výzkum z roku 2010 pod vedením Radany Metelkové Svobodové a Marie Švrčkové

Cílem výzkumu bylo potvrzení či vyvrácení závěrů mezinárodního šetření PIRLS z pohledu četnosti užívání jednotlivých didaktických prostředků a materiálů a zjištění, zda je učebnice českého jazyka v rámci výuky mateřského jazyka nejčastěji užívanou didaktickou pomůckou.

V návaznosti na to stanovení aktuálně platných hodnotících kritérií kvality učebnice českého jazyka v souvislosti s úlohami rozvíjející čtenářskou gramotnost žáků.

Smíšená metodologie zahrnovala dotazník pro vyučující, přímé pozorování hodin českého jazyka a literatury a textovou analýzu vybraných učebnic. Výzkum byl proveden na 70 základních školách v Moravskoslezském kraji a v 1. a 2. třídách bylo pozorováno celkem 32 vyučovacích jednotek. Výzkum byl proveden ve všech ročnících základní školy, pro účely této studie jsou vybrána pouze data týkající se období počátečního čtení.

Výzkumnice se opírají o definice čtenářské gramotnosti vycházející z mezinárodního výzkumu PIRLS, porovnávají typy úloh, které jsou zařazovány v tomto výzkumu, s typy úloh, které jsou zařazovány v učebnicích českého jazyka a využívány učiteli. V 1. ročníku nebyl pozorován žádný způsob práce odpovídající typologii úloh vedoucí k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Způsob práce učitelů byl zaměřen na posílení techniky čtení nikoli na rozvoj porozumění textu a další práci s ním vedoucí ke komplexnímu pojetí všech rovin čtenářské gramotnosti. Ve druhém ročníku nebyla situace pro rozvoj čtenářské gramotnosti příznivější, ve všech případech byly využívány pouze úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Z výše popsaných výsledků je jasně čitelné, že stav výuky českého jazyka a literatury v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti ZŠ není příznivý. Ve způsobu práce učitelů převažuje práce s úlohami zaměřenými na reprodukci pamětních poznatků a k získávání informací bez hlubšího porozumění. Žáci nedokážou získané poznatky propojit a aplikovat v běžných životních situacích. Tento stav způsobuje především kvalita textů v učebnicích, texty jsou pro žáky obsahově chudé, nemotivující. Tento stav patrně souvisí i s používáním analyticko-syntetické metody a lpění na tradičních prvcích výuky, ačkoliv učitel má možnost zařazovat do výuky inovativní prvky, které mohou být kombinací metodických kroků jiných metod. Může metody variovat tak, aby si žáci co nejdříve osvojili techniku čtení, neboť příliš zdlouhavé vyvozování abecedy bývá příčinou poklesu zájmu a motivace žáků pro čtení. V analyzovaných učebnicích pro 2. ročník jsou zřídka zařazovány úlohy zaměřované na zkvalitňování čtenářské gramotnosti. Sleduje se především ověřování explicitně uvedených informací a objevily se úlohy na vyvozování přímých závěrů a čtení pro literární zkušenost. Vyučující jsou tedy nuceni zpracovávat si vlastní materiály umožňující práci s textem na všech jeho úrovních. Autorky dále uvádějí, že pro budování čtenářské gramotnosti nepostačí pouze žáky vést ke čtení či nabádat ke sdílení přečteného. Z jejich pohledu nejsou zcela ideální ani mnohdy praktikované tzv. dílny čtení, kdy žáci čtou každý svůj vlastní text, domnívají se, že při takto praktikované práci s texty není možné, aby se pedagog kvalitně na

výuku připravil a vedl žáky k odhalování významu všech textů, příprava učitele není možná, pokud sám knihu nebo ukázkou nepřečetl. Autorky také kritizují publikace „Gramotnosti ve vzdělávání“ a „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“ s úzkou vazbou na kurikulum RVP ZV, podle jejich názoru autoři publikací nezohlednili propracovanou metodiku výzkumů PIRLS a PISA. Na základě zde uvedených definic není možné na školách realizovat konkrétní kroky, je to nabídka funkčně a výzkumně nepodložených teorií, které ztěžují učitelům orientaci v této problematice. Důraz musí být kladen na zkvalitňování práce s textem ve výuce, což předpokládá, že každý učitel bude důkladně seznámen s definovanými procesy porozumění. Důležitou roli hraje didakticky kvalifikované ovlivňování žákových čtenářských dovedností. Závěry výzkumu zdůrazňují, že volba metody a způsobu práce je otázkou kvalifikovanosti učitele a „...žakovská kompetence vnímat text a pracovat s ním je přímo závislá na učitelské kompetenci práci s textem učit.“ [Metelková Svobodová, Švrčková; 2010, s. 147]

2.1.4 Výzkum z let 2009 – 2011 pod vedením Marie Kocurové

Cílem tohoto výzkumu bylo porovnat analyticko-syntetickou a genetickou metodu výuky čtení prostřednictvím sledování vývoje percepčních funkcí důležitých pro čtení, vlastní čtenářský vývoj žáků. Dále zahrnoval deskripci postojů ke čtení, deskripci a analýzu postojů učitelů k používaným metodám. Výzkum rozdělil faktory ovlivňující počáteční čtení do tří rovin:

- Rovina percepčně-motorická (fenomény zrakové a sluchové);
- rovina psycholingvistická a pedagogicko-psychologická;
- rovina sociálně psychologická.

Vzorek zahrnoval 914 žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a 608 žáků vyučovaných metodou genetickou a 84 vyučujících. Výzkumnou metodou byly dotazníky pro vyučující a žáky.

Z dotazníků vyplynula výrazná převaha užívání analyticko-syntetické metody, používá ji 65 % vyučujících zapojených do výzkumu, 38 % učitelů vypovědělo o používání metody genetické. Procenta přesahující 100 % vznikla tak, že na dvou školách byly využívány metody obě podle volby vyučujících. Četnější využívání genetické metody může být spojeno aktivitami dr. Wagnerové v plzeňském regionu, ze kterého pocházela většina pedagogů výzkumného vzorku. Výzkum ukázal, že žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou čtou většinou rychleji, naproti tomu žáci vyučovaní metodou genetickou čtenému textu lépe

rozumějí a jsou pro samostatnou četbu více motivováni. Šetření ukázalo, že výraznější podpory čtenářství v podobě předčítání a zájmu o vyprávění se dětem dostává v rodinách, kde je dítě vyučováno genetickou metodou. O pravidelném čtenářském výcviku doma vypověděla v obou skupinách srovnatelně polovina žáků. Volnočasové čtení se objevuje u většiny dětí všech ročníků a obou metod, poněkud frekventovanější je však u dětí s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení. Výzkum neshledal při srovnání obou metod důvod k doporučení upřednostnění jedné z nich. Učitel by měl metody využívané k výuce čtení přizpůsobovat potřebám svých žáků. [Kocurová, 2012]

2.1.5 Výzkum z let 2013 – 2015 pod vedením Anny Kucharské

Cílem tohoto výzkumu bylo probádání jednoho z aspektů čtenářské gramotnosti – porozumění čtenému textu. V první části se výzkumný projekt zaměřil na tzv. typického čtenáře, tj. žáky mladšího školního věku 1. – 4. ročníku běžné populace. Druhá část výzkumu se vztahovala k populaci žáků, kteří mohou vykazovat dílčí problémy v rozvoji gramotnosti, tedy žáky se specifickými poruchami učení.

Výzkumný vzorek zahrnoval žáky 17 škol převážně z Prahy a ze Středočeského kraje, bylo otestováno 515 žáků 1. – 4. ročníku. V dotazníkové části pro rodiče se zúčastnilo 53 % rodin testovaných dětí. V části zaměřené na učitele se výzkumu zúčastnilo 39 respondentů. V kvantitativním výzkumu byly využity existující nástroje diagnostiky čtenářských dovedností (test rychlého čtení, čtení pseudosloh, test čtení s porozuměním), nástroje vytvořené pro potřeby projektu (testy založené na porozumění slyšenému, hlasité čtení s porozuměním, tiché čtení s porozuměním), dotazník čtenářského chování dítěte pro žáky, dotazník pro rodiče, dotazník pro učitele.

Byly položeny výzkumné otázky týkající se rozdílu v rozvíjení porozumění čtenému při využití dvou odlišných metod výuky čtení, metody analyticko-syntetické a metody genetické, otázky týkající se vlivu rodiny na školní úspěšnost dítěte a čtenářskou gramotnost. V rámci výzkumu byl mapován přístup učitelů k rozvíjení čtenářské gramotnosti.

V oblasti dekodování vykazovali v 1. ročníku lepší výsledky žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou. V dalších ročnících statisticky významná rozdílnost ve výsledcích žáků potvrzena nebyla. Při porozumění na základě doplnění chybějících slov nevykazovaly výsledky žáků statisticky významné rozdíly při použití odlišných metod. V kontextuálním porozumění nebylo dosaženo rozdílné úrovně mezi žáky vyučovanými odlišnými metodami. Drobné rozdíly se objevily v úkolech tichého čtení a v testech naslouchání ve prospěch žáků

vyučovaných metodou genetickou. Z analýzy rodičovských dotazníků vyplynulo, že si rodiče uvědomují, jak je čtení důležité pro úspěšné fungování ve škole. Ne vždy mají rodiče potřebné informace a pomůcky, aby nezaměřovali na rozvoj čtení s porozuměním cílevědomě, postupují spíše intuitivně a jejich přístup je do velké míry řízen požadavky školy. Mapováním postojů učitelů bylo zjištěno, že hlavní prioritou v 1. ročníku je osvojení techniky čtení. Učitelé si uvědomují, že bez této dovednosti nelze očekávat, že žák bude textu rozumět. Oslovení učitelé se při výuce čtení zaměřují na oblast budování pozitivního postoje dětí ke čtení, podpora motivace ke čtení, osvojení dobré techniky čtení, rozvoj aktivní slovní zásoby a nácvik užívání specifických technik pro podporu porozumění čtenému. K využívaným didaktickým materiálům patří především slabikáře a čítanky, dále kartičky s písmeny a obrázky, přejaté nebo samostatně vytvořené pracovní listy a interaktivní tabule. Velký význam je kladen na přesah čtení do ostatních předmětů, s cílem aby žáci dokázali pracovat s textem z různých oblastí, např. slovní úlohy v matematice, informativní text v prvouce. Učiteli byl zmiňován význam motivace, využitelnosti a atraktivnosti textu předkládaného žákům. Z konkrétních postupů rozvoje čtenářských dovedností bylo u zapojených učitelů zařazováno hlasité čtení žáků celé třídy, hlasité čtení učitele celé třídy a samostatné tiché čtení žáků. Mezi nejčastěji využívané strategie pro rozvoj porozumění čtenému textu u oslovených učitelů patřilo kladení otázek k přečtenému textu, diskuze se žáky o přečteném, shrnutí textu a ověřování porozumění novým neznámým slovům v textu. Důležitým faktorem pro porozumění je podle učitelů individualizace přístupu a uzpůsobení čteného textu čtenářské úrovni každého žáka, což je ve třídách s 26 a více žáky téměř nerealizovatelné. [Kucharská, 2015]

2.2 Dokumenty České školní inspekce

Vliv dokumentů vydaných Českou školní inspekcí na reálné kurikulum by z pozice nadřazené úlohy vzhledem ke školám měl být významným a tyto dokumenty by měly být pro školy, když ne závazné tak doporučující. Učitelé, kteří nesledují probíhající výzkumy na poli pedagogiky, se tak mohou opírat o tyto dokumenty jako o jediný zdroj, který jim přináší nové poznatky týkající se výuky, tedy i rozvíjení čtenářské a počáteční čtenářské gramotnosti, jenž je jedním z významných požadavků kladených na současnou školu.

2.2.1 Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka

Autoři příručky vydané v roce 2010 si kladou za cíl být učitelům nápomocni při rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí. Podle autorů přináší vysvětlení čtenářské gramotnosti a přehled vyučovacích metod a postupů, které se osvědčily při rozvoji čtenářské gramotnosti v celém

světě. Při bližším pohledu zjistíme, že konkrétně se jedná o metody, se kterými se učitelé mohou seznámit v kurzech RWCT pořádaných Kritickým myšlením, o. s. Autoři tvrdí, že díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát nezávislý a přemýšlivý čtenář. S tímto tvrzením nelze než souhlasit. Dále autoři kritizují současný stav ve školách, kdy podle jejich názoru učitelé považují čtení za ztrátu času, očekávají, že děti naučí číst někdo jiný, nemohou nechat žáky vybírat samostatně text, aby nečetli jen podřadné texty. Tato tvrzení nejsou podložena o výsledky konkrétního výzkumu, nelze je tedy považovat za obecně platná. Ačkoliv lze dokumentu vytknout nepodloženost závěrů a zobecňování, lze jeho přínos pro učitele vidět např. v uvedení souhrnu deseti základních podmínek pro rozvíjení čtenářství:

- Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře;
- čas – dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí;
- předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst;
- dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné;
- vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby;
- četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky;
- příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby;
- čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené, učí se textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí;
- učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu;
- učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu, sledují novinky.

Dále se text věnuje vymezení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti s konkrétními příklady pro využití v praxi. Text působí neuspořádaně, pořadí jednotlivých metod je nahodilé, není vysvětlena metodika zařazení pro konkrétní věkovou kategorii ani důkazy o učení, pomocí nichž by učitel mohl sledovat konkrétní posun v rozvíjení čtenářské gramotnosti u svých žáků. Jedná se tedy spíše o určitý „nápadník“ pro praxi než o oficiální dokument založený na analýze dat získaných monitorováním reálného kurikula. [ČŠI, 2010]

2.2.2 Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání

Dokument vydaný ČŠI v roce 2011 se věnuje vymezení pojmu čtenářská gramotnost vzhledem k hodnocení tohoto fenoménu ČŠI. Při hodnocení vychází ze sledování naplňování klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV a opírá se o doporučení metodiky mezinárodního šetření OECD realizovaného ve výzkumu PISA. Inspekční šetření probíhalo od roku 2007 a bylo realizováno na 5869 základních školách v České republice. Šetření potvrdilo, že pojem čtenářská gramotnost je ve školách vykládán různorodě a stejně různorodá je praxe škol a kvalita výuky. Školy vycházejí především z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde čtenářská gramotnost není nastavena jako cíl a chybí v něm impulzy k vytváření aktivit k jejímu rozvíjení. Školy se věnují naplňování dílčích cílů RVP ZV, ale k rozvíjení čtenářské gramotnosti přistupují intuitivně na základě své vlastní představy o pojmu čtenářská gramotnost. Při podrobnějším šetření se ČŠI věnuje zjišťování, co si pedagogové pod pojmem čtenářská gramotnost představují. Toto šetření proběhlo na 150 školách a zahrnulo 943 hodin výuky.

V závěrech se ukázalo, že 83 % respondentů chápe pojem čtenářská gramotnost jako čtení s porozuměním, chápání obsahu textu, 27 % jako získávání a zpracování informací, 16 % jej považuje za vztah ke knize, k literatuře, 15 % za rozvíjení komunikačních dovedností, techniku čtení a plynulost čtení, 7 % jako rozvoj osobnosti a kritického myšlení. Součet nad 100 % je důsledkem toho, že někteří pedagogové ve svých výpovědích uvedli více možností. ČŠI dále v navštívených školách zjišťovala, jaká konkrétní opatření přispívající k rozvíjení čtenářské gramotnosti přijaly. Nejčastějším realizovaným opatřením, které uvádí ředitelé 79 % škol, bylo průběžné doplňování školní knihovny, v 57 % vedení školy podpořilo další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti. Konkrétní strategii k rozvíjení čtenářské gramotnosti přijalo 39 % škol. Zpráva ČŠI dále vypovídá, že subjektivní výpovědi učitelů a vedení škol se v mnoha případech rozcházejí s uskutečňovanou výukou. Při zvýšeném počtu žáků ve třídách chybí individualizace výuky a respektování individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. ČŠI také uvádí zjištění malého zájmu rodičů o výsledky svých dětí v oblasti čtenářské gramotnosti.

Ze závěrů vyplynuly tři faktory, které ovlivňují kvalitu rozvíjení čtenářské gramotnosti na školách. Prvním faktorem je kvalifikace pedagogických pracovníků pro daný předmět, dalším faktorem je zvýšení úrovně informační gramotnosti u pedagogických pracovníků, jejich schopnost a dovednost využívat informačních technologií. Třetím faktorem je podle

ČŠI účast pedagogických pracovníků v projektech, které zlepšují vybrané ukazatele čtenářské gramotnosti.

ČŠI poukazuje na nutnost oficiálně vymezit pojem čtenářská gramotnost ve státní školské politice, vymezit centrální cíle a stanovit národní strategii pro rozvoj čtenářské gramotnosti v české republice, doplnit do RVP ZV standardy pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti a podporovat vznik nástrojů, které napomohou pedagogickým pracovníkům průběžně hodnotit úroveň a posun žáků v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti. [ČŠI, 2011]

2.3 Současný rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice

Jak uvádí ČŠI (2011) v současné době není v České republice vytvořena celostátní koncepce pro podporu čtenářské gramotnosti. V prostředí českých škol se na úrovni cílů a metod prosazuje důraz na individuální rozvoj žáka. Byla realizována řada dílčích mimoškolních projektů zaměřených na podporu čtenářství a rozvíjení čtenářské gramotnosti, např. projekt Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Čtenářské dílny, Čtenářské kluby.

Pokud jde o oblast vzdělávání vyučujících, chybí stanovení standardů přípravy vyučujících, ve kterých by byla zahrnuta oblast rozvoje čtenářské gramotnosti. Existuje rozsáhlá nabídka kurzů pro další vzdělávání vyučujících, např. kurzy Kritického myšlení, ale chybí kariérní řád, který by vyžadoval a hodnotil celoživotní vzdělávání učitelů. [Wildová, 2012]

3 Metodologie výzkumného šetření

3.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem, který byl sledován, je realizace teoretických východisek počáteční čtenářské gramotnosti učiteli do výuky v 1. – 2. ročníku na běžné základní škole v České republice.

3.2 Výzkumné otázky

Byla položena hlavní výzkumná otázka: **„Jak je učiteli rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v hodinách českého jazyka / čtení?“**

Otázka „jak“ vyjadřuje především popis reálné situace. „Učitelem“ je míněn pedagog – elementarista vyučující v 1. – 2. ročníku. Termín „rozvíjena“ odkazuje k použitým metodám, aktivitám, formám výuky a didaktickým materiálům. Počáteční čtenářská gramotnost byla definována v teoretické části práce a pro účely výzkumu bude použita definice M. Švrčkové: *„V počáteční čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž každá má svůj specifický význam v komplexním rozvoji žáka a žádná není opominutelná.“* [Švrčková, 2011, s. 75] „Hodinou“ je míněna běžná vyučovací jednotka o délce 45 minut. Předměty český jazyk a čtení nelze oddělit, v 1. ročníku probíhají zároveň, k částečnému oddělení jednotlivých oblastí dochází ve 2. ročníku.

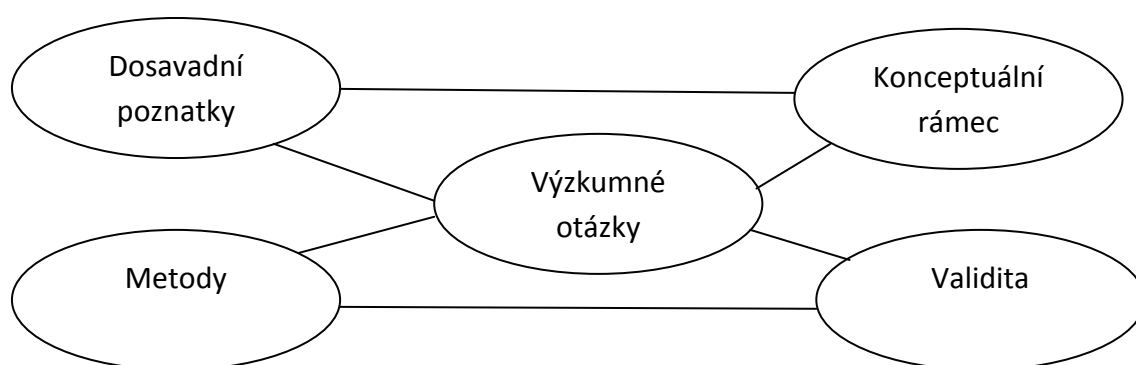
Základní výzkumná otázka byla dále rozpracována do dílčích otázek:

1. Které roviny čtenářské gramotnosti jsou učiteli rozvíjeny v hodinách českého jazyka / čtení?
2. Které čtenářské strategie jsou učiteli se žáky realizovány?
3. Které aktivity rozvíjející gramotnost zařazují učitelé do výuky?
4. Jaký názor mají učitelé na rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí, které ještě nemají zcela zvládnutou techniku čtení?
5. Jaké metody a formy výuky volí sledovaní učitelé?
6. Jakým způsobem poskytují učitelé žákům zpětnou vazbu?
7. Jaké texty učitelé do výuky zařazují a jak svou volbu odůvodňují?

3.3 Design výzkumu

Vzhledem ke skutečnosti, že čtenářská gramotnost je jevem komplexním, který v sobě zahrnuje několik vzájemně se prolínajících rovin a obsahuje všechny tři složky cílů vyučování (složku kognitivní, afektivní a psychomotorickou), jedná se o deskriptivní případovou studii

učitelů a jejich přístupu k rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Pro tvorbu výzkumného plánu byl využit Maxwellův model výzkumné strategie, který je znázorněn na obrázku č. 7. [Švaříček, Šed'ová, 2014] Toto schéma obsahuje pět základních prvků výzkumného designu, které jsou ve vzájemných vztazích a vzájemně se ovlivňují. Jedná se o výzkumné otázky, které jsou středem výzkumu a vztahují se k cílům práce. Zároveň se inspiřují dosavadními poznatky a promítají se do konceptuálního rámce. Konceptuální rámec vychází z předchozích výzkumů, teoretických poznatků a historických souvislostí. Předkládá ideální situaci: „Jak by to mělo vypadat.“ Použité metody odpovídají položeným výzkumným otázkám a zajišťují tak kvalitu výzkumu. Výzkumný design vzhledem ke zkoumané problematice má spíše cyklický charakter než lineární, a tedy i volnější strukturu.



Obrázek 7: Maxwellův model výzkumné strategie

3.4 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je popsat realitu školního vyučování tedy výzkum reálného kurikula s ohledem na rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti v kontextu současných požadavků a nároků na schopnosti a dovednosti týkající se práce s psaným textem. S odkazem na sjednocující definici počáteční čtenářské gramotnosti uvedenou v teoretické části práce: „*Počáteční čtenářskou gramotnost považujeme za zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.*“ [Švrčková, 2011, s. 36] Funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí je chápáno ve smyslu dosažení klíčových kompetencí uvedených v ŠVP jednotlivých škol a rozvoje komunikačních dovedností, které umožní žákům nejen jejich další vzdělávání a praktické využití nabytých vědomostí a dovedností v běžném životě, ale i jejich uplatnění ve společnosti.

Dílčí výzkumné cíle vycházejí z dílčích výzkumných otázek a jsou zaměřeny zaznamenání jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti rozvíjených učiteli v hodinách českého

jazyka / čtení v 1. a 2. ročníku základní školy. Dalším dílčím výzkumným cílem je analýza rozvíjených čtenářských strategií a aktivit rozvíjejících počáteční čtenářskou gramotnost. Mezi dílčí výzkumné cíle patří také zmapování metod a forem výuky a volba textů používaných ve výuce.

Na základě předchozích výzkumů představených v teoretické části práce jsou stanoveny následující hypotézy:

1. Učitelé rozvíjejí u svých žáků především rovinu techniky čtení a psaní a rovinu doslovného porozumění.
2. Učitelé preferují organizační formu frontální výuky s důrazem na hlasité čtení.
3. Učitelé do výuky zařazují především texty ze živé abecedy, slabikářů, čítanek a učebnic českého jazyka.

3.5 Výzkumné metody

Základní výzkumnou metodou bylo pozorování vyučovací hodiny zaměřené na práci s textem, tedy hodiny českého jazyka / čtení. S ohledem na zjišťovaná data se jednalo o pozorování strukturované, z hlediska účasti pozorovatele o pozorování přímé, zúčastněné. Průběh pozorování byl zaznamenáván na pozorovací arch vytvořený k tomuto účelu. Vzhledem k výzkumným záměrům byla v každé vyučovací jednotce sledována kritéria zaznamenaná v následující tabulce:

Variabilita metodických postupů učitele	Hodnocení techniky čtení
Využití aktivizačních metod práce	Preference porozumění čtenému textu
Preferovaná forma čtení – hlasité čtení versus tiché	Rovnováha mezi nácvikem techniky čtení a porozuměním
Volba didaktických materiálů	Rozvoj čtenářství a vztahu ke knize
Organizační formy výuky	Stanovení individuálních cílů žákům
Zadávání domácích úkolů ze čtení	Rozvoj komunikačních dovedností
Rozvoj čtenářských strategií	Integrace informací z jiných vyučovacích předmětů
Rozvíjené roviny čtenářské gramotnosti	

Důležitým aspektem výzkumu bylo postupné vybudování korektního vztahu mezi vyučujícím a výzkumníci. Tento princip podpořil vytvoření vhodného prostředí pro následný rozhovor s vyučujícími.

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor se stal navazující výzkumnou metodou. Rozhovor byl veden pomocí návodu, kdy návod v tomto případě představuje seznam témat / otázek, které jsou směřovány ke zkoumanému tématu a vycházejí z náplně pozorovaných hodin, část rozhovoru měla volnější charakter. Tento typ rozhovoru umožnil vést rozhovory s více učiteli strukturovaněji a usnadnil jejich následnou analýzu a vyhodnocení. Rozhovor byl po předchozím odsouhlasení respondentem nahráván a následně přepsán a analyzován.

3.6 Analýza dat získaných pozorováním a rozhovory

Pro zpracování a vyhodnocení získaných dat ze strukturovaného pozorování a rozhovorů s učiteli byl použit kvalitativní způsob vyhodnocení dat. Získaná data byla analyzována pomocí axiálního kódování a interpretována za pomoci počítačového softwaru MAXQDA. Výsledky výzkumu není možné zobecňovat vzhledem k velikosti vzorku účastníků výzkumu, jsou tedy interpretovány z pohledu těchto účastníků.

3.7 Etické aspekty výzkumu

Významným etickým aspektem je zachování anonymity všech účastníků výzkumu a nezasahování výzkumnice do průběhu vyučovacích hodin. Účastníci výzkumu (vyučující a ředitelé) byli seznámeni s výzkumným záměrem a požádáni o souhlas s účastí ve výzkumném šetření před zahájením výzkumu. Následná interpretace shromážděných dat byla provedena s ohledem na etický kodex pedagogického výzkumu [Průcha, Švaříček, 2009] a v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. Výsledná zpráva o výsledcích výzkumu bude respondentům poskytnuta v případě jejich zájmu v písemné podobě.

3.8 Harmonogram pilotního výzkumu a výzkumný vzorek

Pilotáž výzkumných metod s ohledem na stanovené dílčí výzkumné otázky proběhla v období leden – květen 2015 na jedné státní základní škole v Praze. Výzkumného šetření se zúčastnilo pět vyučujících 1. a 2. ročníků. Předem nebyla zjišťována vyučovací metoda používaná k výuce čtení v prvním ročníku, délka praxe vyučujících ani jejich kvalifikovanost. Pilotní výzkum proběhl na náhodně zvolené běžné základní škole, kde bylo možno očekávat „běžné“ učitele, kteří se přístupem k výuce počáteční čtenářské gramotnosti významně neodlišují od svých kolegů. Dále se zapojilo pět dalších vyučujících prvního stupně, kteří mají s výukou ve výše uvedených ročnících zkušenost, ale v daném období v těchto ročnících nevyučovali.

Celkem bylo pozorováno 25 vyučovacích hodin českého jazyka / čtení a proběhlo pět hloubkových polostrukturovaných rozhovorů navazujících na pozorované hodiny. Zároveň bylo provedeno pět krátkých rozhovorů s dalšími učiteli prvního stupně. Rozhovory se odvíjely od vnímání pojmu počáteční čtenářská gramotnost jednotlivými učiteli, vedly ke zjišťování představ učitelů o smyslu a obsahu výuky vedoucí k rozvíjení čtenářské gramotnosti, dále byly zjišťovány metody a formy vyučování i jednotlivé aktivity, které učitelé do svých hodin zařazují. Byly pokládány otázky otevřené podporující učitele k vyjádření vlastního názoru na sledovanou oblast vzdělávání, tedy na rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti jako na jednu z dimenzí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Pilotní výzkum sloužil k ověření výzkumných metod a ke sběru pilotních dat. Během pilotáže se objevily obtíže při vedení rozhovoru a dodržení jeho struktury s ohledem na získání potřebných dat. Obtíže s porozuměním otázkám vyplynuly z nejasného chápání odborných pojmů týkajících se čtenářské gramotnosti. Tento problém mimo jiné vyplývá i z nejednotnosti definic v odborné literatuře. Pro učitele jsou některé pojmy matoucí, např. čtenářské strategie – čtenářské dovednosti, čtení – čtenářství. V rozhovorech bylo nutné často pojmy vyjasňovat a upřesňovat jejich pojetí jednotlivými respondenty. Zároveň se vyučující uchylovali k osobním výpovědím, které nesouvisely s tématem. Při pozorování vyučovacích hodin se nevyskytly žádné obtíže, žáci i vyučující si během první sledované hodiny na přítomnost výzkumnice zvykli a nevěnovali její přítomnosti nežádoucí pozornost.

3.9 Analýza dat získaných pilotním výzkumem

Pro analýzu dat získaných z rozhovorů s vyučujícími a pozorováním vyučovacích hodin českého jazyka / čtení byly v softwaru MAXQDA vytvořeny následující kategorie a kódy:

Použité metody výuky počátečního čtení

Analyticko-syntetická metoda výuky čtení	Sfumato
Genetická metoda výuky čtení	Kombinace metodických postupů

Dílčí metody používané učitelem

Preference hlasitého čtení	Hlasité předčítání učitelem
Preference tichého čtení	Frontální vyučování – výklad
Výrazové čtení – zpívání	

Vybrané metody kombinované s formami výuky

Projektové / tematické vyučování	Činnostní princip
Kooperativní učení	Problémové úlohy
Didaktická hra	

Dominantní kognitivní cíle výuky učitele ve vyučovací jednotce (na základě pozorování)

Nácvik techniky čtení	Rozvoj komunikačních dovedností
Doslovné porozumění čtenému textu	Jiné kognitivní cíle (rozlišování literárních žánrů, seznámení s autorem)
Rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním	Nácvik techniky psaní

Dominantní afektivní cíle výuky učitele ve vyučovací jednotce (na základě pozorování)

Rozvoj vztahu ke knize	Rozvoj vztahu k vlastnímu čtenářství
------------------------	--------------------------------------

Přístup učitele k rozvíjení čtenářské gramotnosti

Intuitivní přístup	Racionální (systematický) přístup
Směšený/kombinovaný přístup	

Realizované čtenářské strategie podle V. Najvarové (podkapitola 2.6.5)

Předvídání děje na základě přečteného textu	Reflektovaný poslech s porozuměním
Uvědomělá vizualizace na základě přečteného textu	Reflektované vyhledávání konkrétních informací s určitým záměrem
Reflektovaná interpretace základních složek příběhu – hlavní postava, časová posloupnost, zápletka	Rekapitulace – převyprávění textu
Propojování informací z přečteného textu se zkušeností žáků	Kladení otázek formulovaných žáky
Vyvozování závěrů z přečteného textu	

Rozvíjené roviny čtenářské gramotnosti

Technika čtení	Porozumění obrazné konstrukci textu
Technika psaní	Sdílení ve smyslu komunikace se spolužáky
Porozumění kontextu	Aplikace ve smyslu zúročení informací z četby
Porozumění hlavní intenci textu, tedy smyslu textu	Vztah ke knihám – čtenářství
Porozumění doslovné konstrukci textu	

Další aktivity učitele mimo přípravu a výuku

Odborné konzultace s kolegy	Samostudium
Další vzdělávání v odborných kurzech	

Překážky v pojetí učitele

Nedostatek času	Vysoký počet dětí ve třídě
Očekávané výstupy Školního vzdělávacího programu (formální kurikulum)	

Zpětná vazba poskytovaná učitelem

Klasifikace	Neverbální zpětná vazba
Slovní hodnocení – verbální	Slovní hodnocení – písemné
Pozitivně – motivační (odměna, razítko, samolepka)	

Vlastní hodnocení žáka

Ústní sebereflexe na popud učitele	Pomocí symbolu (známka, emotikona)
Ústní sebereflexe spontánní	Vedení hodnotícího portfolia
Písemná sebereflexe	

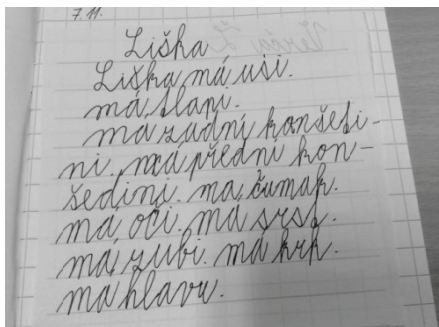
3.10 Interpretace výsledků získaných pilotním výzkumem

Interpretace výsledků pilotního výzkumu vychází z podrobné analýzy jednotlivých výše uvedených kategorií. Na základě této kvalitativní analýzy jsou zodpovězeny dílčí výzkumné otázky a nastíněn postup druhé fáze výzkumu.

3.10.1 Které roviny čtenářské gramotnosti jsou učiteli rozvíjeny v hodinách českého jazyka / čtení?

V hodinách bylo ve velké míře pozorováno zařazování aktivit vedoucích k rozvíjení roviny techniky čtení a techniky psaní u všech sledovaných učitelů. V rozhovorech se ukázalo, že učitelé tyto dvě roviny nepovažují za součást čtenářské gramotnosti, je to pro ně hlavní cíl výuky v prvním ročníku. Nácvik techniky čtení a psaní byl zařazován do každé pozorované hodiny v prvním ročníku a do většiny pozorovaných hodin ve druhém ročníku. Technika čtení je upevňována především formou hlasitého čtení při frontálním vyučování, nácvik techniky psaní zahrnuje osvojení tvarů jednotlivých písmen a slov, opis a přepis slov a větných celků. U učitelky 5 bylo pozorováno zařazování metody tzv. volného psaní vycházejícího z metodiky RWCT (obr. 8) a v rozhovoru uvádí: „*Nejde zde o techniku psaní, ale o příležitost ukázat žákům, že psaní je prostředkem k zaznamenávání myšlenek. A protože text po sobě potřebují přečíst, snadno dojdou k tomu, že je pro ně výhodné psát čitelně, takže se vlastně jedná i o tu techniku.*“ Jedná se zde o využití motivační funkce této metody a o příležitost ukázat žákům důležitost techniky psaní v dlouhodobější perspektivě. Rozvíjení techniky čtení a psaní je důležité pro další práci s psaným textem, dobrá technika čtení založená na

plynulosti a minimální chybovosti je podstatná pro rozvoj dalších rovin čtenářské gramotnosti. Její zvládnutí umožňuje žákům další práci s textem na vyšších úrovních.



Obrázek 8: volné psaní 2. r.

Rovina doslovného porozumění přečtenému textu byla všemi pozorovanými učiteli rozvíjena cíleně a systematicky. Tuto rovinu čtenářské gramotnosti všichni oslovení učitelé považují za její hlavní součást a jejímu rozvíjení věnují velkou pozornost. To bylo potvrzeno jak pozorováním v hodinách, tak v následných rozhovorech. Doslovné porozumění je rozvíjeno již od počátků 1. ročníku, kdy žáci přiřazují přečtená slova ke správnému obrázku (úlohy v Živé abecedě), hledají nesmysly v textu připraveném učitelkou na tabuli ve větách typu „*Moucha chytá pavouka. Mimino chová mámu.*“, přiřazují k sobě věty podle významu, např. „*Na horách bydlíme ve stanu – v hotelu – v autě.*“ (úkol ve Slabikáři), podle přečteného textu kreslí odpovídající obrázek, např. „*Nakresli stůl, na stole leží jablko a pod stolem je pes.*“ Dále je zařazováno převyprávění přečteného textu vlastními slovy, doplňování „ztracených“ tedy vynechaných slov, srovnání vět z textu podle časové posloupnosti, vyhledávání hlavní postavy a její popis nebo kreslení, např. „*Pipi má dlouhé zrzavé vlasy spletené do copu s červenou mašlí...*“ (úkol podle čítanky). Při rozvíjení této roviny čtenářské gramotnosti jsou učiteli pokládány otázky na základní úrovni Bloomovy taxonomie zaměřené na zapamatování: „Jak se jmenoval chlapec?“, „Jak příběh dopadl?“ Někdy jsou žáci vybídnuti, aby informaci vyhledali přímo v textu. Ve 2. ročnících byla do sledovaných hodin velkou měrou zařazována rekapitulace přečteného textu a vyhledávání důležitých částí textu, hlavní postavy, vyhledávání dějové linie a rekonstrukce časové posloupnosti na základě otázek položených učitelem, např. „*Jak to bylo v příběhu? Kdo je hlavní hrdina? Proč pes čekal pochvalu? Proč ho pán nechválil? Jak se pes cítil a proč?*“ V pozorovaných hodinách bylo sledováno také zadávání úkolů zaměřených na orientaci v textu a vyhledání konkrétních informací na základě otázek položených učitelem. Otázky byly formulovány na nižších úrovních Bloomovy taxonomie zaměřené na znalosti a porozumění, např. „*Co měl Pepa?*“, „*Kdo měl lupu?*“, „*Je to tak? Košile máchá tetu?*“, „*Květy z louky krásně voní? Které je to*

roční období?“, „Co myslíte, pomohl brouk Pytlík roháčovi, když ho pomaloval žlutě?“, „Jací další brouci vystupují v příběhu?“ Dále bylo pozorováno zařazování otázek vyžadující porovnání zkušenosti dětí s přečteným textem a vyvození závěrů, např. „*Vlasy jako uhlí. Jaké byly vlasy? – Černé. Uhlí je černé.*“, „*Měla šaty jako Karkulka. Jakou barvu měly šaty? – Červenou, protože Karkulka měla červené šaty.*“ Náročnost pokládaných otázek akceleruje od zjišťování znalosti až po posuzování pocitů hlavní postavy. Zvládnutí roviny doslovného porozumění umožňuje žákům zapamatování podstatných informací a jejich další využití nejen při práci s konkrétním textem, rekapitulace textu podporuje dovednost formulovat vlastními slovy a je přípravou pro schopnost předkládat tvrzení a argumentovat, vyhledávání nesmyslů v textu je přípravou na odlišení reality a fantazie, hodnocení pocitů postav z textu je přípravou na porovnávání postav z různých textů.

Rozvíjení roviny vyvozování na základě vlastní zkušenosti nebo z přečteného textu bylo pozorováno v hodinách druhých ročníků, v prvním ročníku se vyskytlo ojediněle. Např. „*Pojďte vymyslet konec příběhu o čertovi společně. Jací jsou čerti? Jak by ho mohli přechytračit?*“ Žáci vyvozují rozuzlení zápletky na základě informací z předchozí četby pohádek. Hodnocení pocitů hlavní postavy: „*Jak se asi Anička cítila, když neměla kamarády? Proč?*“ Vyvození ročního období, kdy se příběh odehrává, podle popisu přírody: „*Listí na stromech bylo krásně barevné.*“ Srovnávání textu s vlastní zkušeností žáka je vhodnou přípravou na kritické hodnocení textu v pozdějším období.

Od druhého ročníku bylo také pozorováno rozvíjení roviny sdílení prožitku z přečteného textu, přečtené knihy a to formou čtenářských křesel nebo čtenářských okének, kdy jeden žák představuje spolužákům knihu, kterou přečetl. V prvním ročníku bylo pozorováno představování knihy, kterou čte žák doma s rodiči. Učitelka 5 vede žáky k aktivnímu poslechu při představování knihy a následnému pokládání otázek samotnými žáky. Ti formulují otázky na různé úrovni: „Kolik stránek má knížka?“, „Jak dlouho jsi ji četl?“, „Je spíš veselá nebo smutná?“, „Je to i pro kluky?“ (u knihy o princeznách), „Bylo tam něco napínavého?“ Tyto aktivity jsou zároveň rozvíjením dovednosti komunikace i rozvíjením vztahu ke knihám a k literatuře.

Rozvíjení roviny aplikace poznatků získaných z textu bylo pozorováno ve druhém ročníku při práci s informačním textem a propojením s vyučovacím předmětem prvouka a dále při tvorbě vlastního příběhu na základě jednoduché osnovy vytvořené podle dříve přečteného textu. Tato aplikace výsledovaného postupu, jak vytvořit příběh, měla velmi silný motivační náboj a v návaznosti na tuto aktivitu proběhlo předcítání vlastního příběhu, kdy se

zároveň jednalo o rozvoj roviny sdílení prožitku z vlastní tvorby se spolužáky. Schopnost aplikace na nižší úrovni je přípravou na zvládnutí dovednosti navrhnout a aplikovat řešení pro nový neznámý úkol.

Rozvíjení roviny metakognice bylo pozorováno na základní úrovni vzhledem k věkovým specifickým sledované skupiny. Učitelka 5 vede žáky k reflexi vlastní práce, s technikami sebereflexe se seznámila v kurzu RWCT a v rozhovoru uvádí: *„Žáky učím sebehodnocení od prvního ročníku, začínáme smajlíkem, jak se nám práce dařila, postupně přidáváme i zdůvodňování svého hodnocení, učíme se vyslovit pochvalu, ocenění vlastní práce i práce kamarádů, když pracujeme ve skupině. Dodržujeme princip nejdřív pochval a pak se můžeš zeptat nebo dát radu.“* Schopnost zhodnocení vlastní činnosti a navržení dalšího efektivního postupu je budována postupně po malých krůčcích. Zvládnutí sebereflexe a sebehodnocení je dovedností, kterou žáci využijí v celoživotní perspektivě.

Z výše uvedených závěrů lze vyvozovat, že jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti se prolínají a navazují na sebe a při výuce je není možné jasně a jednoznačně oddělit. Učitel si stanoví konkrétní cíl vyučovací hodiny českého jazyka / čtení, většinou se jedná o seznámení s určitou čtenářskou strategií nebo o její upevňování, a při volbě vhodných aktivit a forem práce tím zároveň dává prostor k rozvíjení všech rovin čtenářské gramotnosti, jak byly definovány v teoretické části. Při hledání odpovědi na další dílčí výzkumnou otázku *„Které čtenářské strategie jsou učiteli se žáky realizovány?“* vyplynulo, že jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti a konkrétní čtenářské strategie spolu úzce souvisí a je třeba je budovat postupně ve vzájemném propojení.

3.10.2 Které čtenářské strategie jsou učiteli se žáky realizovány?

Z pozorování vyučovacích hodin a z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že cíleně a systematicky nejsou realizovány žádné čtenářské strategie, ve smyslu zvoleného způsobu čtení, který napomáhá dosažení určitého cíle při práci s psaným textem. S odkazem na klasifikaci čtenářských strategií podle V. Najvarové byla pozorována strategie předvídání související s ilustrací nebo s názvem textu. Dále vytváření mentálních obrazů na základě přečteného textu. Často realizovanou strategií bylo vyvozování vlastních závěrů na základě přečteného textu nebo na základě zkušeností žáků. To, co učitelé označovali za uskutečňované čtenářské strategie, jsou ve skutečnosti aktivity vedoucí k porozumění textu. Tyto aktivity nejsou bezvýznamné a jsou odpovědí na další dílčí výzkumnou otázku, proto jim bude věnována následující podkapitola. Pro další část výzkumu bude dílčí výzkumná otázka týkající se realizovaných strategií přeformulována, s ohledem možnost získání relevantních dat.

3.10.3 Které aktivity rozvíjející gramotnost zařazují učitelé do výuky?

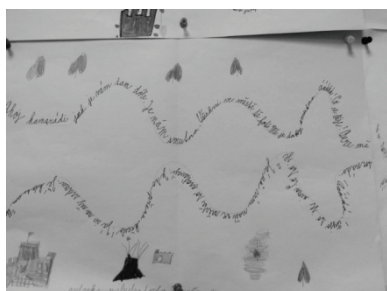
Aktivity, které učitelé zařazují, úzce souvisejí s rozvíjenými rovinami čtenářské gramotnosti a jsou zaměřeny především na rozvoj čtení s doslovným porozuměním textu. Přestože byly učiteli zaměřovány s realizovanými čtenářskými strategiemi, v analýze pilotního výzkumu s odkazem na definici čtenářských strategií jako: „*Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 287] a na jednotlivé dílčí výzkumné otázky, byly tyto aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost odděleny a analyzovány samostatně.

Aktivity aranžované učitelem vedoucí k rozvíjení doslovného porozumění

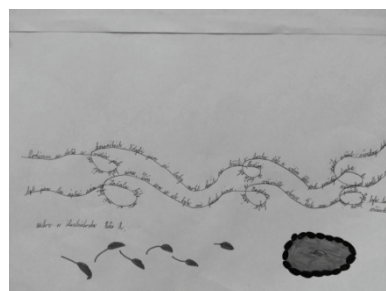
Učitelé kladou velký důraz na vyjasňování neznámých slov, žáci jsou vedeni k aktivnímu poslechu hlasitě čteného textu a následnému doptávání na význam pro ně neznámých slov. Učitelka 3 není se slovní zásobou dětí spokojena a uvádí: „*Některým dětem je jedno, co se čte, přitom čeština má tolik synonym, že se jim dá oklikou vysvětlit cokoliv.*“ Učitelka 2 uvádí: „*U dětí se zhoršuje slovní zásoba, často nerozumí podle mě běžným výrazům, třeba příkop, ani to nemusí být zastaralá slova. Asi je to tím, že se s dětmi málo mluví a rodiče jim málo čtou. Číst potom s dětmi některé knihy, třeba Dášeňku, znamená každé druhé slovo jim vysvětlit.*“ Vyjasňování neznámých slov prováděl obvykle učitel slovně pomocí synonyma, případně některý ze spolužáků, bylo pozorováno i vyjasňování pomocí obrázku nakresleného na tabuli (slovo přehrada). Výjimečně vyvozovali žáci význam slova sami z kontextu textu. Učitelé v rozhovorech také zmiňovali obtíže žáků – cizinců a žáků z bilingvních rodin při porozumění některým českým výrazům. Vyjasňování významů slov je důležitou aktivitou vedoucí k lepšímu porozumění přečtenému textu, zároveň je rozvíjena slovní zásoba žáků a jsou podporováni žáci z méně podnětného domácího prostředí. V případě, že jsou žáci vedeni k vyjasnění významu slova z kontextu v textu, jedná se o rozvíjení schopnosti analyzovat text a vsuzovat na jeho základě závěry.

Ve druhém ročníku bylo pozorováno vizualizování v průběhu předčítání textu učitelkou: „*Zavřete oči a představte si čerta, jak vypadá, jak se tváří.*“, v rozhovoru učitelka 1 uvádí: „*Že bych to nějak nacvičovala, to ne. To tak nějak samo vyplyne.*“ V tomto případě není vizualizace využívána záměrně, je motivací k další práci s textem po jeho přečtení, kdy děti kreslily postavu čerta. Učitelka 5 využívá vizualizaci cíleně především ve fázi evokace: „*Zavřete oči. Představte si, že jste list na stromě. Je podzim a všichni vaši kamarádi, už spadli na zem. Rozhlédněte se kolem sebe, co vidíte, na jakém stromě jste, jaký máte tvar, jakou*

barvu?“ V tomto případě je vizualizace úvodem k samostatné práci s textem a k následné tvorbě vlastního krátkého textu s originálním grafickým uspořádáním (obr. 9 a 10). Vizualizace má nejen funkci motivační, ale napomáhá lepšímu porozumění textu a propojení s vlastní zkušeností a představami jednotlivých žáků. V případě, že jsou tyto představy dále společně sdíleny, jsou obohaceny pro ostatní žáky o zkušenosti spolužáků a jiný pohled na stejnou situaci.

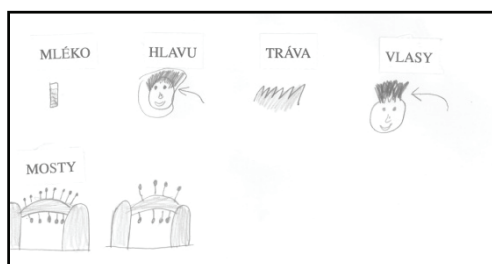


Obrázek 9: tvorba vlastního textu 2. r.



Obrázek 10: tvorba vlastního textu 2. r.

Často pozorovanou aktivitou je kreslení ilustrace k přečtenému textu, v některých případech učitelé zadávali pokyn neurčitě: „*Ted' nakreslete obrázek, který by se hodil k tomu, co jsme četli.*“ V 1. ročníku bylo pozorováno časté zařazování kreslení jednotlivých slov, v kombinaci s vyhledáváním a skládáním z písmen podle diktátu učitele. Domnívám se, že se jedná spíše o analýzu slyšených slov a jejich syntézu z jednotlivých hlásek / písmen a ilustrace slouží ke kontrole doslovného porozumění (obr. 11). Zároveň bylo pozorováno vybarvování nebo dokreslování obrázků podle čteného textu s důrazem na porozumění čtenému, např. „*Přečtěte si, jakou zmrzlinu má Alenka ráda a vybarvěte správnou barvou.*“ – v textu je uvedena informace, že holčička má ráda zmrzlinu vanilkovou, jahodovou a čokoládovou. V tomto případě se již nejedná o doslovné porozumění, ale o aplikaci vlastních zkušeností. Žák musí propojit informace z reálného života propojit s textem a určit, jakou barvu má zmrzlina podle příchuti.



Obrázek 11: kontrola doslovného porozumění textu 1. r.

Na počátku 1. ročníku bylo pozorováno zařazení dokreslení obrázku k textu předčítaným učitelem s konkrétním zadáním: „*Nakresli, jak se cítil slon na začátku příběhu*“

a jak na konci?“ (obr. 12) Aktivita pokračovala vlastním hodnocením žáků, jak by se cítili, kdyby neměli kamaráda a učitelka ji způsobem zadání posunula od aktivního poslechu s doslovným porozuměním přes analýzu pocitů hlavní postavy až ke zhodnocení a zdůvodnění vlastního postoje žáků k situaci v příběhu. Obdobným příkladem je doplňování připraveného pracovního listu na základě textu přečteného učitelem, tato aktivita byla zařazena v listopadu v 1. ročníku (obr. 13) Ukázka ilustruje, že i u žáků na počátku školní docházky lze vhodnými aktivitami rozvíjet jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti.

Dokončení vět podle přečteného textu a doplňování vynechaných slov podle významu věty je další často zaznamenanou aktivitou zadávanou k samostatnému vypracování žáky. Takové úkoly jsou často součástí živé abecedy a slabikáře bez rozdílu autora a vydavatele. Učitelé uvádějí, že tato aktivita jim slouží ke kontrole, zda žáci přečtený text pochopili. Podle mého názoru se spíše jedná o schopnost žáka zapamatovat si čtený text, případně se v textu zorientovat a vynechané slovo rychle najít.



Obrázek 12: vcítění do pocitů hlavní postavy 1. r.



Obrázek 13: pocity hlavní postavy 1. r.

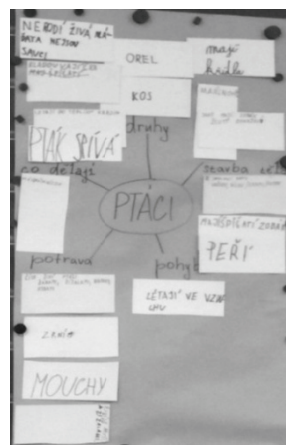
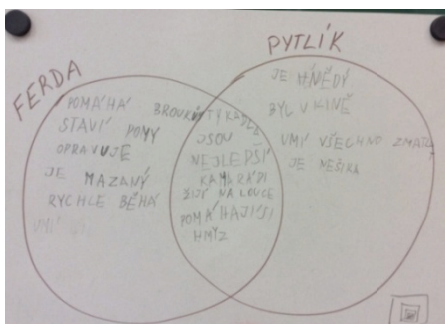
Ve všech ročnících bylo pozorováno zařazení převyprávění textu po jeho přečtení. Podle výpovědí učitelů slouží jako kontrola porozumění, podle mého názoru se opět jedná o schopnost zapamatovat si čtený text. Aktivita byla pokaždé uváděna slovy: „Povíme si, jak to v příběhu bylo.“ Následovalo vyvolávání jednotlivých žáků, kteří se pod vedením učitele snažili text znovu vyprávět, často doslovně. V případě, že se jednalo o převyprávění vlastními slovy, byla kromě schopnosti zapamatování rozvíjena i schopnost samostatně formulovat a tvořit věty a byla rozvíjena slovní zásoba.

Vymýšlení vlastního dokončení příběhu je technikou předvídání, co bude dál, jak bude text pokračovat, v případě, že by následovala reflexe, jak žáci zformulovali závěr příběhu

a jak příběh dopadl podle autora. Tato společná reflexe v pozorovaných hodinách zaznamenána nebyla, jednalo se tedy o rozvoj slohových dovedností žáků než o techniku předvídání.

Samostatnou činností žáků bylo luštění křížovek a různých šifer souvisejících s textem, vždy založených na zapamatování přečteného textu, případně na vyhledání informace exaktně v textu uvedené. Podle výpovědí učitelů se ve všech těchto aktivitách jedná o kontrolu porozumění společně hlasitě přečteného textu, podle mého názoru se jedná o rozvíjení schopnosti zapamatování a vybavení si informací z textu. Křížovky a šifry jsou u žáků oblíbené a byly v hodinách vítány, mají tedy významnou funkci motivační a aktivizační, učitel by je měl do hodin zařazovat s rozmyslem a při sledování určitého cíle nejen pro zpestření.

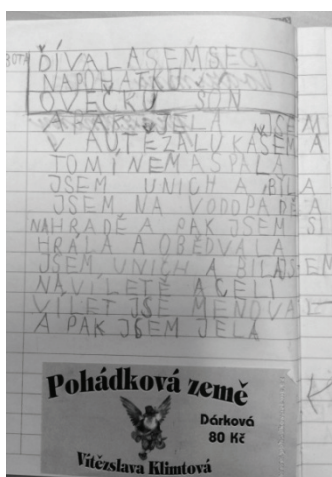
V jedné třídě bylo v hodinách pozorováno pravidelné zařazování metod RWCT. Z rozhovoru vyplynulo, že učitelka prošla kurzem RWCT a v rámci zpestření výuky se je snaží do výuky zavádět, v systematickém zařazování do hodin jí podle jejích slov brání organizace školního rozvrhu, kdy musí dodržovat 45 minutové vyučovací hodiny a nemůže časový plán vhodně přizpůsobit potřebám žáků a dané metodě. Snaží se je tedy přizpůsobit podmínkám školy: *„Ráda používám Věnnův diagram (obr. 14) a myšlenkové mapy (obr. 15) na uspořádávání informací a aktivity vycházející RWCT, ty si ale uzpůsobuji k věku dětí a k časovým možnostem.“* Podle této učitelky je s dětmi možné zařadit práci s textem na vysoké úrovni, ale je třeba používat aktivity pravidelně a cíleně a to nejen v hodinách českého jazyka / čtení, ale i ve všech ostatních předmětech. Za podstatné považuje postupné seznámení žáků s různými metodami práce s textem, ukázat jim výhodnost a smysluplnost používání těchto metod, podle toho s jakým textem pracují a co je cílem četby. Tato učitelka také často využívá skupinovou práci a párové čtení. Zařazování metod RWCT ve spojení se skupinovou prací a prací ve dvojicích se ukazuje jako výhodné z hlediska rozvíjení nejen jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti, ale zároveň k rozvíjení klíčových kompetencí žáků zavedených RVP ZV, které jsou ve svých charakteristikách s rovinami čtenářské gramotnosti shodné a jsou implementovány do jednotlivých školních vzdělávacích programů.



Obrázek 14: Vénňův diagram 2. r.

Obrázek 15: myšlenková mapa 2. r.

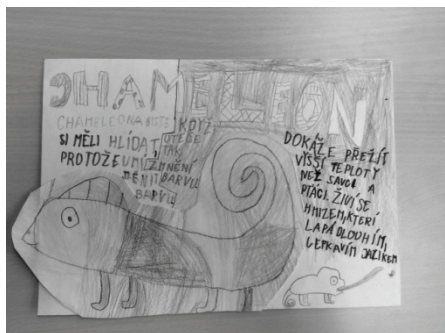
Vedení zážitkového deníku je další aktivitou, která byla sledována u všech učitelů účastnících se pilotního výzkumu. Je to zřejmě dáno tím, že všichni sledovaní učitelé byli ze stejné základní školy a podle jejich vyjádření v rozhovorech, jsou tyto zážitkové deníky určitou tradicí, která se v jejich škole dodržuje. Zážitkový deník si žák vede od počátku školní docházky a zaznamenává si do něj zážitky ze společných školních akcí, škol v přírodě, ale také z prázdnin (obr. 16). U některých učitelů se jednalo o formální práci s deníky: „*Je to prostě tradice a děti jsou na to zvyklé.*“ V dalších případech učitelé vedli žáky k aktivní práci s deníkem, což zahrnovalo společné pravidelné představování záznamů a ilustrací v komunikačním kroužku a zároveň sdílení zaznamenaných zážitků. Zároveň použili jeho vedení jako motivační prvek při nácviku techniky psaní a čtení: „*Ted’ už umíme některá písmena a můžeme krásně psát do deníku. A když budete psát pěkně, tak si to maminka s tatínkem také mohou přečíst.*“



Obrázek 16: zážitkový deník 1. r.

Aktivity aranžované učitelem zaměřené na propojení vzdělávacích oblastí

Ve sledovaných hodinách bylo pozorováno propojení čtení s výtvarnou a hudební výchovou a v jednom případě s prvoukou, což je v rozporu s údaji z rozhovorů, kdy učitelé uvádějí časté prolínání jednotlivých vzdělávacích předmětů. Může to být způsobeno menším počtem hodin sledovaných v průběhu pilotního výzkumu. Učitelka 2 v rozhovoru uvedla: „*Práce s textem je i v matematice ve slovních úlohách, tam když nevědí, co čtou, úlohu prostě nevyřeší. A i v ostatních předmětech si čtou zadání úloh, takže čtení potřebují.*“ Učitelka 5 zdůraznila potřebu práce s informativním textem v prvouce, kde se podle jejích slov různé aktivity vedoucí k pochopení textu a souvislostí samy nabízejí. Jako příklad uvedla práci na skupinovém projektu „Můj domácí mazlíček“ ve 2. ročníku, realizovaném v průběhu několika vyučovacích hodin. Tématem projektu byla péče o domácí zvíře propojená se zkušenostmi dětí s péčí o vlastního mazlíčka a výstupem byl plakát (obr. 17), který informoval zájemce, jak se o vybrané zvíře starat a byl součástí prezentace a závěrečného hodnocení společné práce. V tomto případě byla u žáků rozvíjena dovednost vyhledávat a třídit informace z různých zdrojů, porovnávat zjištěné informace s vlastní zkušeností, bylo podporováno rozvíjení dovednosti spolupracovat, vzájemně komunikovat, rozdělit si úkoly a v závěru svou práci prezentovat, reflektovat a zhodnotit.



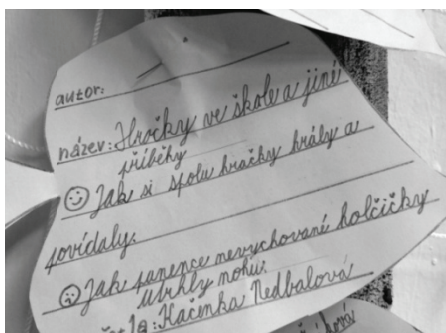
Obrázek 17: skupinová práce 2. r.

Aktivity aranžované učitelem vedoucí k reflektování vlastní četby

V 1. ročníku byla pozorována forma zápisu o přečtené knize na tzv. čtenářském lístku (obr. 18), který je součástí představení knihy spolužákům a následně vyvěšen na společném stromě ve třídě (obr. 19). Učitelka uvedla, že je třeba vést žáky k vedení záznamů o četbě, a zároveň zdůraznila funkci motivační, např. čtenářský lístek je zároveň odměnou za přečtení a představení knihy. V případě, že by byl čtenářský lístek použit izolovaně ve formě název, autor, jednoduché hodnocení líbí – nelíbí, jednalo by se o formální a bezúčelné vedení záznamů o přečtené knize. V tomto případě, kdy je čtenářský lístek součástí představení

knihy, je rozvíjena dovednost prezentace před spolužáky, tvoření otázek a reakce na tyto otázky jsou přípravou na dovednost diskuze a argumentace ve skupině spolužáků. Zároveň je tato jednoduchá forma zápisu o knize přípravou na pozdější schopnost reflektovat vlastní četbu a pořizovat o ní záznamy.

Ve 2. ročníku žáci pořizovali krátké zápisy z přečteného textu na základě osnovy dané učitelem. Záznamy jsou vedeny ve zjednodušené formě čtenářského deníku. Učitel předkládá žákům vzor vedení záznamu: název knihy, autor, ilustrátor, počet stran, krátký úryvek opsaný z knihy, případně obrázek. Čtenářský deník má podobu sešitu v pevné vazbě nebo je veden na volných listech, každá přečtená kniha má záznam na jednom samostatném listu a jsou řazeny do pořadače podle vlastního výběru dětí. V těchto pozorovaných případech se jednalo o formální vedení čtenářského deníku bez dalšího využití pro vlastní reflexi z četby. Učitelka 5 v rozhovoru uvedla, že volné listy se záznamy o přečtených knihách dále využívá při tvorbě portfolia a sebehodnocení dětí. Zde nastává rozpor mezi pozorováním a rozhovorem, v pozorovaných hodinách práce s žákovským portfoliem zaznamenána nebyla. Vedení takového čtenářského deníku by bylo vhodnou formou k podpoře sebereflexe, bylo by možno ho využít ke sdílení se spolužáky a podpořit rozvoj komunikačních dovedností a dovedností prezentovat ve skupině spolužáků.



Obrázek 18: čtenářský lístek 2. r.



Obrázek 19: čtenářský strom 2. r.

Jaký názor mají učitelé na rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí, které ještě nemají zcela zvládnutou techniku čtení?

Učitelé, kteří se účastnili rozhovorů, se shodli na významnosti čtenářské gramotnosti pro další vzdělávání a osobní život dětí. Podle jejich výpovědí lze ve škole velmi dobře rozvíjet vztah ke knihám podporováním vlastního výběru čtené knihy žákem i předčítáním učitelů, kdykoliv

to čas dovolí. Pod termín čtenářská gramotnost zahrnuli především doslovné porozumění čtenému textu a vztah ke knihám a ke čtení. Rozvíjet čtenářskou gramotnost lze podle zúčastněných učitelů v určité míře již od 1. ročníku základní školy, učitelé zmiňovali i předčtenářskou zkušenost dětí z mateřské školy a z rodiny. Celkově byl na význam rodiny při rozvíjení čtenářské gramotnosti učiteli kladen velký důraz. A to i z důvodu vysokého počtu dětí ve třídách – v pozorovaných třídách bylo 25 – 31 žáků. V souvislosti s vysokými počty žáků zmiňovali také nedostatek času na skupinové aktivity, tedy na možnost rozvíjet dovednost spolupráce a komunikace. Stěžovali si na obtíže při individualizaci výuky a malý prostor pro péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně o žáky nadané.

Zároveň byl ve sledovaných hodinách zaznamenán důraz na nácvik techniky čtení a psaní v 1. i ve 2. ročníku. V rozhovorech učitelé uváděli, že je třeba dohlížet na techniku hlasitého čtení a argumentovali, že tichého čtení mají děti dostatek v jiných vyučovacích předmětech a doma při čtení vlastní knihy. V rozhovorech učitelé uváděli, že je třeba zachovat rovnováhu mezi nácvikem techniky čtení a porozuměním čteného textu, ačkoliv v hodinách byl pozorován opak, v rozhovorech nepřikládali správné technice čtení takový význam jako ve sledovaných hodinách. Učitelka 3 například uvedla: „*Myslím, že dítě může i hláskovat a má porozumění. Ale zpomaluje ho to.*“ Naproti tomu učitelka 2 uvedla: „*Když nečte dost rychle a písmenkují, nemůže mít porozumění, protože všechny síly soustředí na tu techniku.*“ V pozorovaných třídách bylo čtení vyučováno analyticko-syntetickou metodou a učitelé shodně uváděli, že samostatnou práci dětí s textem lze zařadit přibližně od prosince 1. třídy, tedy až 3 měsíce po zahájení školní docházky. To se v souvislosti s předchozími výzkumy uvedenými v teoretické části jeví jako značně problematické. Především z důvodu ztráty motivace ke čtení u některých dětí a z pohledu individualizace výuky zde není zohledněna předchozí předčtenářská, případně čtenářská zkušenost konkrétních dětí.

3.10.4 Jaké metody a formy výuky volí sledovaní učitelé?

V pozorovaných hodinách výrazně převažovalo frontální vyučování, ojediněle byla zaznamenána práce ve dvojicích a malých skupinách. Učitelé to zdůvodňovali velkým počtem dětí ve třídě, nedostatkem prostoru pro jiné uspořádání pracovních míst ve třídě, nedostatkem času, především nutností zvládnout všechno požadované učivo. Učitelka 2 uvádí: „*Na hraní je čas tak jednou za týden.*“ Vyšší počet žáků ve třídě může být organizačním problémem a znamená zvýšené nároky na přípravu učitele. Preference frontální výuky a závislost na vedoucí a kontrolní pozici učitele je znakem transmisivní výuky, která byla dříve preferována.

Z dlouhodobého hlediska může být pro žáky handicapem, pokud nejsou vedeni k převzetí zodpovědnosti za své učení a k sebereflexi.

Ve většině pozorovaných hodin bylo zjištěno zařazování hlasitého čtení v kombinaci s frontálním vyučováním. Tiché čtení v kratších časových úsecích, které nepřesáhly 15 minut, sloužilo k samostatnému přečtení krátkého textu a ke čtení zadání úkolů při samostatné práci, ojediněle bylo pozorováno párové čtení žáků, při zařazení metod RWCT. V rozhovorech učitelé uváděli vlastní předčítání dětské knihy svým žákům. Ačkoliv uváděli, že předčítají pravidelně a často, v pozorovaných hodinách nebyla taková aktivita zaznamenána. Dochází zde k rozporu mezi pozorováním v hodinách a výpověďmi učitelů. To může být způsobeno menším množstvím sledovaných hodin v pilotním výzkumu.

Práce na skupinovém projektu byla pozorována při práci s informačními texty ve spojení s předmětem prvouka v jednom případě. V dalších hodinách zaznamenána nebyla a v rozhovorech učitelka 6 uvedla: „*Na projektovou práci jsou žáci ještě malí, neumějí spolupracovat. Já ji zařazuji tak od 3. třídy.*“ Tento postoj se jeví jako ne zcela vhodný s ohledem na rozvoj komunikačních dovedností a dovedností spolupracovat.

Učitelka 2 zařazuje ve 2. ročníku aktivity, které označuje jako činnostní učení. Jedná se o aktivity připravené pro jednotlivé žáky nebo pro dvojice, v hodinách bylo pozorováno skládání rozstříhaných obrázků a vyprávění pohádky podle této obrázkové osnovy, pexeso ve formě krátké hádanky a k němu byl přiřazován odpovídající obrázek. Ve všech sledovaných případech se jednalo o krátkou aktivitu na konci vyučovací hodiny. Splnění zadání kontrolovala vyučující. V rozhovoru učitelka nepřikládala těmto aktivitám žádný význam, uvedla, že se jedná o odpočinkovou činnost za odměnu a takhle si hrají, když je čas. Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti by bylo možné takové aktivity využít ke skupinové práci, přesunutím zodpovědnosti za správnost řešení na žáky by byla rozvíjena schopnost sebereflexe a zároveň dovedností komunikace ve skupině.

3.10.5 Jakým způsobem poskytují učitelé žákům zpětnou vazbu?

V hodinách bylo pozorováno neverbální hodnocení – souhlasné pokývnutí hlavy, úsměv a vágní slovní hodnocení „dobře“, „jste šikovní“, „čtete moc hezky“, dále pozitivně – motivační hodnocení samostatné práce razítkem, samolepkou, bonbonem. Hodnocení sladkostí je diskutabilní záležitostí, učitelka uvedla, že rodiče s tímto hodnocením souhlasí a děti sladkost motivuje k lepším výkonům. Z dlouhodobého hlediska tato forma hodnocení není vhodná, děti se učí kvůli odměně, ne kvůli sobě a vlastním znalostem a dovednostem.

V rozhovorech učitelé uvádějí hodnocení čtení pomocí klasifikační stupnice s omezením na stupně 1 – 3, přičemž klasifikace se týká techniky čtení nikoliv porozumění textu, zde je dle slov učitelů používána především pochvala a povzbuzení k další práci. Učitelka 5 používá u hodnocení porozumění textu konkrétní slovní komentáře případně otázky, kterými vede žáky k zamyšlení nad vlastními odpověďmi.

Dále učitelé uvádějí pravidelné čtvrtletní slovní hodnocení, kdy hodnotí pokrok jednotlivých žáků. V analyzovaných čtvrtletních hodnoceních u žáků 1. i 2. ročníku byly značné rozdíly. Hodnocení se pohybovala od nic neříkajícího výroku: „*Jsi šikovná holčička.*“ po konkrétní výroky typu: „*Zlepšil ses v ..., Dokážeš, Zvládl jsi*“. Učitelka 5 zavádí ve 2. ročníku hodnocení pomocí žákovského portfolia, tedy sbírky žákovských prací, ke kterým se vyjadřují sami žáci, učitel i rodiče. Dává zpětnou vazbu na úrovni hodnocení pokroku jednotlivých žáků a jejich úsilí, které vyvinuli pro dosažení určitých výsledků, zároveň ale používá klasifikaci s ohledem na školní řád dané školy.

Učitelé také uváděli třídní soutěže o nejlepší čtenáře, kdy různými způsoby evidovali počet samostatně přečtených knih, případně přečtených stránek. S ohledem na podporu dětského čtenářství nejde o efektivní způsob zpětné vazby, klade důraz na kvantitu nikoliv na kvalitu, to že žák přečte hodně stránek, neznamená, že textu rozumí a že čte s potěšením.

3.10.6 Jaké texty učitelé do výuky zařazují a jak svou volbu odůvodňují?

Ve sledovaných hodinách byly významnou měrou využívány živé abecedy, slabikáře, čítanky a pracovní sešity, které k nim náleží. Časté byly texty sloužící k nácviku techniky čtení připravené učitelem na tabuli a na interaktivní tabuli. Dále bylo pozorováno začleňování jiných učebních materiálů, především nakopírovaných pracovních listů z různých zdrojů jak tištěných, tak z internetu. V rozhovorech učitelé odůvodňovali volbu jiných materiálů potřebou změny činnosti a zvýšení motivace žáků ke čtení. Učitelka 2 uvedla: „*Aby to nebylo fádní, aby to bylo motivační.*“ Učitelka 3: „*Aby tam byl vtip, nadsázka, počítám s jejich životní zkušeností.*“ Učitelé využívali připravené materiály, které nejsou příliš náročné na přípravu. Volba textu by měla vycházet z cíle vyučovací hodiny, případně využívat mezipředmětové vztahy, ve sledovaných hodinách bylo zaznamenáno, že cíle hodiny byly naopak uzpůsobeny čtenému textu.

Ve 2. ročníku bylo také pozorováno využití materiálů cíleně určených k rozvoji konkrétních čtenářských aktivit vedoucích k porozumění textu a rozvíjející jednotlivé úrovně čtenářské gramotnosti z publikace „Čteme s porozuměním každý den“ a společná četba dětské

knihy, kterou si žáci vybrali. V rozhovorech pouze některé učitelky uváděly, že sledují současnou produkci dětské literatury a že beletrii využívají i při výuce. Učitelka 3 k zařazování beletrie do výuky uvedla: „*Dřív hodně, teď míň, těch 31 dětí je dost omezující.*“ Učitelé by měli mít na mysli, že četba nebo poslech uměleckých textů mohou být zdrojem emočních prožitků a pro některé děti je škola jediným místem, kde se s krásnou literaturou setkají.

Čtení vlastní knihy přinesené žákem nebo zařazení tzv. čtenářské dílny pozorováno nebylo. Učitelka 6 uvedla: „*To je nějaká novinka? Na to nemáme čas.*“ V 1. ročníku bylo zaznamenáno čtení vlastní knihy žákem, který již uměl číst před vstupem do školy a v hodinách si samostatně četl vždy, když spolužáci procvičovali techniku čtení. Podpora samostatného čtení a časový prostor, který žák ve škole pro vlastní četbu získá, může mít významný motivační vliv na žáky, kteří pocházejí z méně podnětného prostředí nebo z prostředí, kde rodina nepokládá četbu za důležitou. Pokud na samostatné čtení vlastní knihy navazují aktivity sdílení vlastních prožitků je rozvíjena i dovednost komunikace a prezentace vlastních názorů a pocitů.

3.11 Diskuse nad výsledky pilotního výzkumu

Významným problémem se v této fázi výzkumu jeví nejednotnost v pochopení širší pojmu čtenářská gramotnost učitelů. Tím, že učitelé za čtenářskou gramotnost považují především doslovné porozumění, směřují aktivity zařazované do vyučovacích hodin ke zvládnutí této dovednosti. Ačkoliv lze vysledovat rozvíjení rovin čtenářské gramotnosti na všech úrovních a zařazování vhodných metod a aktivit, jednalo se spíše o intuitivní přístup na základě vlastních zkušeností učitelů a zkušeností z jejich pedagogické praxe než o strategické plánování výuky zaměřené na rozvoj individuálních schopností jednotlivých žáků. Učitelka 1 na otázku, jaký byl cíl hodiny, uvedla: „*Já nevím, tak třeba to porozumění.*“ A na otázku, proč si vybrala konkrétní text: „*To mě tak nějak napadlo.*“ Ačkoliv se z pohledu velikosti výzkumného vzorku nejedná o statisticky významný vzorek a závěry nelze zobecňovat, analýza dat z pilotního výzkumu neposkytla příznivou informaci o proměnách přístupu učitelů k rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.

Učitelé si uvědomovali, že rozvoji čtenářské gramotnosti je třeba věnovat pozornost, ale argumentovali nedostatkem času na náročné aktivity a vysokým počtem dětí ve třídě, ve sledovaných třídách bylo 25 – 31 žáků, který jim neumožňuje jinou než frontální formu vyučování. Cítili být se svázáni formálním kurikulem a ŠVP a za stěžejní dle svých slov

považovali, aby žáci v tomto období zvládli především techniku čtení a psaní a trochu porozumění přečtenému textu. Dále zdůrazňovali potřebu vyjasňování neznámých slov, rozvoj slovní zásoby a samostatného vyjadřování žáků, tedy komunikační složku čtenářské gramotnosti. Ačkoli se učitelé odvolávali na povinnost plnění požadavků ŠVP, nepocitovali potřebu jasných a konkrétních formulací očekávaných výstupů. Oslovení učitelé se shodli: *„Papír snese všechno a vždycky je důležité, kdo je ve třídě.“* Přitom ve ŠVP školy, kde oslovení pedagogové působili, byly v oblasti Jazyk a jazyková komunikace uvedeny velmi obecné formulace týkající se čtenářské gramotnosti v prvním období. Záleží na profesních a osobnostních kvalitách jednotlivého pedagoga, jak k dané problematice přistupuje a jak ukázal pilotní výzkum, přístup konkrétních učitelů k rozvíjení čtenářské gramotnosti se v mnoha parametrech odlišuje. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti již od počátku 1. ročníku nebylo sledovanými učitelkami vnímáno jako důležitá etapa při dlouhodobém utváření čtenářských dovedností s důrazem na prolínání a postupné zvládnutí jejich jednotlivých rovin a s významným komunikačním a sociálním aspektem. Sledované učitelky se shodly, že čtenářská gramotnost je nedílnou součástí výuky v 1. a 2. ročníku a vytváří podmínky pro pozdější dosažení plné funkční gramotnosti, pod uvedeným pojmem si ale shodně představovaly zvládnutí dovedností čist s doslovným porozuměním.

Ačkoliv učitelé neměli zájem o jasné formulování očekávaných výstupů v ŠVP, zároveň uváděli, že by přivítali možnost dalšího vzdělávání v této oblasti, ale dle jejich mínění je nabídka seminářů omezená, případně argumentovali tím, že další vzdělávání je komplikované: *„Každou hodinu, kdy chybíme, si musíme nasuplovat a je jedno, jestli jsme na semináři nebo jinde.“* *„Mě by se nějaké nové aktivity hodily, ale nejlíp, aby to proběhlo u nás ve škole, aby se nemuselo nikam jezdit.“* *„To není jen ta gramotnost, ale taky matematika a další předměty, člověk neví, kam by dřív chodil.“* Vyvstává tedy otázka, zda byla na straně učitelů zapojených do pilotního výzkumu ochota k dalšímu vzdělávání a získávání nových informací. Vzhledem k tomu, že se jedná o rozsáhlou a komplikovanou problematiku profesního rozvoje učitelů, nebude tato otázka předmětem zkoumání v další části tohoto výzkumu a to i přesto, že kvalita profesních schopností a dovedností je jedním z vnějších faktorů ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků.

Učitelé účastníci se výzkumu uváděli jako nejčastější zdroj materiálů, které využívají ve výuce nad rámec slabikářů a čítanek, internet, případně odbornou dále nespecifikovanou literaturu. Dalším zdrojem informací a textů byly odborné konzultace s kolegy v rámci metodických sdružení, případně spolupráce v rámci jednoho ročníku. Učitelka 3 uvedla:

„Když najdu zajímavý materiál nebo se mi s dětmi něco povede, tak ho nabídnu kolegyni a příště objeví třeba něco zase ona.“ To je v rozporu se záznamy získanými pozorováním vyučovacích hodin, kde byla nejčastějším zdrojem textů živá abeceda, slabikář a čítanka. Tento rozpor může být způsoben malým počtem pozorovaných hodin. Ani jeden z vyučujících nevedl, že by sledoval závěry pedagogických výzkumů, případně dokumenty vydávané ČŠI.

Při výzkumném šetření ve třídách jsem se setkala se zařazováním různých metod RWCT a jejich modifikací, z tohoto důvodu zde zmíním výchozí pilíře tohoto programu.

3.11.1 Možnosti uplatnění modelu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) v běžné škole

„Učitel v primární škole zprostředkovává žákům přechod do systematického vzdělávání. Měl by vytvářet podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků a pozitivní vztah žáků ke škole a k učení, budovat podnětné a bezpečné sociální, emocionální a pracovní klima pro učení. Měl by vycházet z komplexního poznání individuálních potřeb a možností každého žáka, jejich respektování, podchycovat specifické zájmy, schopnosti a nadání žáků. V jeho zájmu by mělo být víc dítě a jeho potřeby než jednotlivé obory. Učitel v primární škole by měl umožňovat a realizovat rozvoj dítěte ve všech jeho složkách, tj. osobnostní a sociální, kognitivní, emocionální a volní.“ [Tomková, 2007, s. 9] Model RWCT je založen na čtyřech pilířích vzdělávání, tedy učit se být, poznávat, žít společně, jednat. Jeho cíle jsou následující:

- Vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni vytvářet si vlastní názory, řešit problémy a zodpovědně debatovat o daných problémech;
- spolupracovat s ostatními;
- respektovat odlišné názory;
- důraz je přenesen na celoživotní vzdělávání.

Kompetence rozvíjené metodami RWCT korespondují s klíčovými kompetencemi vymezenými v RVP ZV, jedná se o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální a personální. Zařazování metod RWCT do výuky se jeví jako vhodné k rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti v komunikativním pojetí podle výše uvedené definice M. Švrčkové, účinnost těchto metod zatím není doložena publikovaným dlouhodobějším výzkumným šetřením.

Mezi plnohodnotné interpretační aktivity založené na využití metod RWCT patří doplňování textu (slov, řádek, veršů, událostí, postav), tvorba textu k zadanému nadpisu nebo

k zadané osnově, inspirovaná tvorba textu (fotografií, obrazem, předmětem, jiným příběhem), převyprávění příběhu či shrnutí hlavní situace, parafráze textu, napodobení stylu textu (autorského stylu, stylu literárního směru), rekonstrukce textu, řazení částí textu (přeházených dějových motivů), vstup do cizí role (změna vypravěčské perspektivy, vstup do role postavy v dramatizaci, hádání postavy „kdo jsem?“), redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, děj příběhu psaný formou textové zprávy), hledání vhodného titulu k textu.

3.11.2 Bloomova taxonomie a její aplikace při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti

V analýze výsledků pilotního výzkumu se objevil problém s hodnocením otázek, které učitelé pokládali žákům před čtením, v průběhu čtení a po přečtení určitého textu. Při jejich klasifikaci jsem se držela úrovně Bloomovy taxonomie využívané metodikou RWCT, která úzce souvisí s jednotlivými úrovněmi čtenářské gramotnosti definovanými v teoretické části této práce. Jednotlivé úrovně Bloomovy taxonomie myšlenkových operací jsou:

1. Znalosti (zapamatování) – vybavení a reprodukce dříve získaných informací nebo jejich rozpoznání, slouží k rozvíjení paměti, přesto znalost nelze opomíjet, představuje východisko pro vyšší myšlenkové operace.
2. Porozumění – požaduje po žácích objasnění či vyjádření vlastními slovy nebo jinými vyjadřovacími prostředky (sestaví obrázky podle přečteného textu).
3. Aplikace – vybavení si informací a jejich použití v nové situaci.
4. Analýza – hledání jednotlivých složek vyššího celku, např. pátrání po motivech hrdiny k jeho jednání, porovnávání dvou jevů v čem jsou stejné a v čem se liší.
5. Syntéza (tvorba) – vzniká nové dílo (báseň, příběh), nové zakončení známého příběhu.
6. Hodnocení – vyjádření vlastního mínění, např. výběr nejlepší práce z nabídky, sestavení více položek do hodnotového žebříčku a uvést argumentaci pro své vyjádření [Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007].

Myšlenkové operace a tím i vzdělávací cíle vyšších úrovní, stejně jako jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti, jsou spolu provázány a jsou podmíněny zvládnutím předchozích úrovní. Úplné či částečné nezvládnutí jedné úrovně obvykle znamená problémy při dosahování vyšších úrovní. Zároveň je třeba brát v úvahu fakt, že jednotliví žáci mají různé individuální psychomotorické, kognitivní, pracovní i osobní tempo a základním principem ovládnutí nějakého souboru dovedností nebo poznatků je dostatek času, který jednotlivý žák potřebuje.

4 Hlavní výzkumné šetření

Pro druhou fázi výzkumu, byla částečně přeformulována základní výzkumná otázka a zúžena šíře vedlejších výzkumných otázek se zaměřením na činnost učitele, který svým přístupem ke vzdělávacímu procesu a k žákovi jako k osobnosti významně ovlivňuje jeho individuální rozvoj. Ačkoliv se objevila poptávka po specifikaci čtenářské gramotnosti a jejího významu v kurikulárních dokumentech [ČŠI, 2011], škola jako instituce ani konkrétní výstupy ve ŠVP situaci ve třídách příliš neovlivní, vždy záleží na konkrétním učiteli, na jeho osobnosti a vyučovacím stylu. S ohledem na konkrétní očekávané výstupy ŠVP z oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti v 1. a 2. ročníku byly v další části výzkumu sledovány aktivity a metody, pomocí nichž dosahují učitelé naplnění těchto očekávání u jednotlivých žáků.

4.1 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka byla přeformulována s ohledem na naplňování konkrétních výstupů ve školních vzdělávacích programech: **„Jak je učiteli rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v hodinách českého jazyka / čtení s ohledem na konkrétní výstupy školních vzdělávacích programů?“** Otázka „jak“ vyjadřuje především popis reálné situace. „Učitelem“ je míněn pedagog – elementarista vyučující v 1. – 2. ročníku. Termín „rozvíjena“ odkazuje k použitým metodám, aktivitám, formám výuky a didaktickým materiálům. Počáteční čtenářská gramotnost byla definována výše v teoretické části práce. „Hodinou“ je míněna běžná vyučovací jednotka o délce 45 minut. Předměty český jazyk a čtení nelze oddělit, v 1. ročníku probíhají zároveň, k částečnému oddělení jednotlivých oblastí dochází ve 2. ročníku. Školním vzdělávacím programem je kurikulární dokument závazný pro vyučující dané školy.

Hlavní výzkumná otázka byla dále rozpracována do dílčích výzkumných otázek:

1. Jak jsou formulovány konkrétní očekávané výstupy ve Školních vzdělávacích programech a se kterými rovinami čtenářské gramotnosti souvisí?
2. Jaké cíle vytyčují učitelé pro své žáky v hodinách českého jazyka / čtení?
3. Které metody a aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost zařazují učitelé do vyučovacích hodin?
4. Jaké organizační formy výuky preferují učitelé v souvislosti s rozvíjením čtenářské gramotnosti?
5. Jaké texty učitelé do vyučovacích hodin zařazují a jak svou volbu odůvodňují?

Druhá fáze výzkumu byla zaměřena na učitelé zařazované metody a aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost nad rámec roviny zvládnutí techniky čtení a psaní v souvislosti s naplňováním konkrétních výstupů uvedených v ŠVP. Zaznamenávány byly také používané didaktické materiály nad rámec slabikářů a čítanek. Z výsledků výzkumu vyplynula metodická doporučení, která mohou učitelé běžné základní školy využít ve výuce při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti a k naplňování konkrétních výstupů uvedených ve ŠVP. Pro větší přehlednost byla data získaná výzkumným šetřením analyzována a interpretována pro 1. a 2. ročník zvlášť.

4.2 Výzkumné metody použité ve druhé fázi výzkumu

Ve druhé fázi vlastního výzkumu byly zařazeny výzkumné metody ověřené pilotním výzkumem. Základní výzkumnou metodou zůstalo pozorování vyučovací hodiny zaměřené na práci s textem, tedy hodiny českého jazyka / čtení, případně propojené s dalším vyučovacím předmětem. S ohledem na zjišťovaná data se jednalo o pozorování strukturované, z hlediska účasti pozorovatele o pozorování přímé, zúčastněné. Průběh pozorování byl zaznamenáván na pozorovací arch vytvořený k tomuto účelu. Vzhledem k zúženým výzkumným otázkám došlo i k zúžení kritérií sledovaných a zaznamenávaných ve vyučovacích jednotkách, kritéria jsou uvedena v následující tabulce:

Variabilita metodických postupů učitele	Organizační formy výuky
Využití aktivizačních metod práce	Volba didaktických materiálů a textů
Konkrétní realizované aktivity vedoucí k rozvíjení jednotlivých úrovní ČG	Cíle vyučovacích hodin stanovené učiteli

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor byl navazující výzkumnou metodou. Rozhovor byl veden pomocí návodu, kdy návod v tomto případě představuje seznam témat / otázek, které byly směřovány ke zkoumanému tématu a vycházely z dat získaných při pozorování vyučovacích hodin, část rozhovoru měla volnější charakter. Tento typ rozhovoru umožnil vést rozhovory s více učiteli strukturovaněji a usnadnil jejich následnou analýzu a vyhodnocení. Rozhovor byl po předchozím odsouhlasení respondentem nahráván, následně přepsán a analyzován. V příloze č. 1 je uvedena struktura otázek připravených pro rozhovor s učiteli.

Nad rámec výzkumných metod použitých v pilotním výzkumu byla ve druhé části vlastního výzkumu zařazena kvalitativní obsahová analýza kurikulárních dokumentů [Gavora,

2015], vybraných ŠVP se zaměřením na očekávané výstupy týkající se rozvíjení čtenářské gramotnosti v počátečním období školní docházky ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Bylo analyzováno dvacet ŠVP plně organizovaných základních škol zřizovaných obcemi, velikost výzkumného vzorku se odvíjela od principu teoretické saturace, tedy momentem dosažení nasycenosti dat. ŠVP jsou většinou veřejně přístupné z webových stránek jednotlivých základních škol nebo jsou k nahlédnutí u vedení školy. K podrobnější analýze byly vybrány dokumenty, v nichž jsou uvedeny jasné formulace konkretizující očekávané výstupy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v prvním období 1. stupně základní školy. Seznam analyzovaných ŠVP je uveden v příloze č. 2.

4.3 Výzkumný vzorek a harmonogram druhé fáze výzkumu

Čtenářská gramotnost je jednou z důležitých dimenzí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Jak ukázal pilotní výzkum, různí učitelé věnují této vzdělávací oblasti různou pozornost. Druhá fáze výzkumu proběhla ve školním roce 2015/2016 ve dvou běžných základních školách v Praze. Na rozdíl od náhodného výběru učitelů účastnících se pilotní části výzkumného šetření, byli pro hlavní výzkumné šetření osloveni vytipovaní učitelé 1. a 2. ročníků běžné základní školy, kteří se ve svých hodinách věnují oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti systematicky a také se v této oblasti dále vzdělávají. Tyto učitelky byly osloveny na základě doporučení vedení vybraných škol. Předem nebyla zjišťována kvalifikace ani věk učitelek, ani metoda používaná k výuce počátečního čtení. Vyučovací hodiny byly sledovány v horizontu celého školního roku v období říjen až květen s důrazem na vysledování cílů vyučovacích hodin, používaných metod a forem výuky a popsání konkrétních aktivit zařazovaných učitelkami k systematickému rozvíjení čtenářské gramotnosti u nejmladších žáků.

Výzkumný vzorek zahrnul šest vyučujících 1. ročníku a šest vyučujících 2. ročníku běžné základní školy, u nichž byly sledovány vyučovací hodiny českého jazyka / čtení kontinuálně v průběhu školního roku 2015/2016, sledováno bylo celkem 60 vyučovacích hodin (30 vyučovacích hodin v 1. ročníku a 30 vyučovacích hodin ve 2. ročníku, tj. pět vyučovacích hodin u každé učitelky). Ve sledované skupině vyučujících byly zastoupeny pouze ženy, ve věkové kategorii 35 – 55 let, s praxí v rozmezí 10 – 30 let, mimo jednu vyučující, která si vzdělání doplňovala dalším studiem, všechny měly VŠ vzdělání a byly kvalifikované pro výuku na 1. stupni ZŠ. Ve sledovaných třídách byla technika čtení vyučována metodou analyticko-syntetickou, počet žáků ve třídách se pohyboval v rozmezí

18 – 24, v jedné ze sledovaných tříd byla přítomna asistentka pedagoga, která pracovala se žákyní s diagnostikovanou poruchou autistického spektra.

4.4 Analýza získaných dat

Také ve druhé fázi výzkumu byl pro zpracování a vyhodnocení získaných dat ze strukturovaného pozorování, rozhovorů s učiteli a k analýze vybraných ŠVP použit kvalitativní způsob vyhodnocení dat pomocí axiálního kódování a interpretace za pomoci počítačového softwaru MAXQDA. Následující závěry byly učiněny pro daný výzkumný vzorek. S ohledem na první dílčí výzkumnou otázku: „*Jak jsou formulovány konkrétní očekávané výstupy ve Školních vzdělávacích programech a se kterými rovinami čtenářské gramotnosti souvisí?*“ byla provedena analýza vybraných vzdělávacích dokumentů ŠVP.

4.4.1 Analýza ŠVP vedoucí k identifikaci očekávaných výstupů v souvislosti s rovinami čtenářské gramotnosti

Vzhledem k tomu, že RVP ZV nepoužívá termín čtenářská gramotnost a očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaznamenané v RVP ZV na konci prvního období, tj. na konci 3. ročníku základní školy, jsou spíše formulovány jako výsledky učení o jazyce a jeho užívání, záleží na jednotlivých školách, jak definují očekávané výstupy související s rozvíjením čtenářské gramotnosti. Pro učitele a žáka je jasně stanovený cíl důležitým vodítkem pro každodenní školní práci. Kvalitativní obsahová analýza vybraných ŠVP byla proto zaměřena na identifikování a přiřazení konkrétních výstupů ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace k jednotlivým rovinám čtenářské gramotnosti, jejichž rozvíjení je realizováno nad rámec rozvíjení roviny techniky čtení a psaní. Nebyly identifikovány výstupy ŠVP týkající se roviny metakognice, ve které učitel pomáhá žákům postupně vytvářet základní dovednosti sebehodnocení, ani výstupy týkající se roviny sdílení jako součásti čtenářské gramotnosti v komunikačním pojetí. Při obsahové analýze ŠVP bylo postupováno induktivním způsobem, tzn. kódy/konkretizované výstupy vycházejí přímo z analyzovaných dokumentů. Identifikované výstupy byly přiřazeny pouze ke třem rovinám čtenářské gramotnosti, k rovině doslovného porozumění, k rovině vyvozování závěrů a k rovině aplikace získaných poznatků. Analyzované dokumenty byly vybrány na základě následujících kritérií:

- Škola je plně organizovaná;
- škola je zřizována obcí;
- školní vzdělávací program je přístupný na webových stránkách školy;

- školní vzdělávací program obsahuje jasné, konkrétní formulace.

Konkrétně formulované očekávané výstupy identifikované ve ŠVP byly přiřazeny k rovinám čtenářské gramotnosti pro 1. a 2. ročník odděleně:

1. ročník

Rovina doslovného porozumění

Řadí ilustrace podle dějové posloupnosti	Určí pořadí vět v textu – dodržuje posloupnost děje
Vypráví podle obrázkové osnovy	Ilustruje přiměřený text
Orientuje se v přiměřeném textu	Převypráví příběh vlastními slovy
Dramatizuje jednoduchý text	Spojí obsah textu s náležitou ilustrací

Rovina vyvozování závěrů z přečteného textu

Domýšlí závěr příběhu	Vysuzuje z textu na základě vlastní zkušenosti
-----------------------	--

Rovina aplikace získaných poznatků

Rozlišuje literární fikci od skutečnosti	Vytvoří krátký text na zadané téma
--	------------------------------------

2. ročník

Rovina doslovného porozumění

Určí pořadí vět v textu – dodržuje posloupnost děje	Rozezná různé typy textů – rozliší pohádku, báseň, vyprávění s dětským / se zvířecím hrdinou
Ilustruje přiměřený text	Charakterizuje hlavní postavu
Orientuje se v přiměřeném textu	Převypráví příběh vlastními slovy
Dramatizuje jednoduchý text	Spojí obsah textu s náležitou ilustrací
Vyhledává klíčové myšlenky	Formuluje otázky k přečtenému textu

Rovina vyvozování závěrů z přečteného textu

Domýšlí závěr příběhu	Předvídá události v další části příběhu
Vysuzuje z textu na základě vlastní zkušenosti	

Rovina aplikace získaných poznatků

Aktivně vyhledává a třídí informace	Využívá četbu jako zdroj informací
Rozlišuje literární fikci od skutečnosti	Vytvoří krátký text na zadané téma
Tvoří text podle klíčových slov	

Ukázalo se, že školní vzdělávací programy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v 1. a ve 2. ročníku obsahují očekávané výstupy, které se týkají pouze třech rovin čtenářské gramotnosti, roviny doslovného porozumění (největší počet výstupů), roviny vyvozování závěrů a roviny aplikace získaných poznatků. Nezahrnují rovinu sdílení ani rovinu metakognice. Přestože oficiální kurikulární dokumenty se o těchto rovinách nezmiňují, je v rámci pozorování vyučovacích hodin a rozhovorů s učiteli jejich rozvíjení sledováno.

Učitelé, kteří se účastnili výzkumu, uváděli, že významným cílem týkající se čtenářské gramotnosti, je vybudování pozitivního vztahu ke čtení a ke knize u jednotlivých žáků. Podle nich tento cíl není možné zařadit mezi očekávané výstupy, protože je neměřitelný, nelze hodnotit, do jaké míry ho bylo dosaženo. Oslovení učitelé vnímali rozvíjení čtenářství, tj. vztahu ke čtení jako významné: „Čím raději čte, tím je lepší čtenář a naopak.“

4.4.2 Cíle vytyčené učiteli v hodinách českého jazyka / čtení

Na pojem výukový cíl bylo při analýze dat nahlíženo podle definice: „*Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.*“ [Kalhous, 2002, s. 274]

1. ročník

Sledovaní učitelé v 1. ročníku deklarovali jako hlavní cíl vyučovacích hodin rozvíjení roviny techniky čtení, např. „*Vyvození nového písmene Ž, ž*“, „*Skládání slov ze známých slabik*“, „*Procvičení sluchové analýzy a syntézy slov*“, „*Čtení krátkých textů s upevňováním techniky čtení*“, „*Nácvik techniky čtení, procvičování čtení slov a vět se známými písmeny*“, „*Nácvik správné techniky čtení slov*“, „*Procvičování dvojhlásek ou, au*“. Zároveň vytyčovali cíle

týkající se rozvíjení roviny doslovného porozumění, např. „*Čtení slov s důrazem na porozumění významu*“, „*Vyhledávání konkrétních informací v souvislém textu*.“

Ve sledovaných hodinách bylo pozorováno naplňování i dalších cílů týkající se rozvíjení čtenářské gramotnosti a směřujících k naplnění výstupů stanovených školním vzdělávacím programem, ačkoliv si je učitelé nevytyčili jako prioritní. Zároveň s nácvikem techniky čtení bylo naplňováno rozvíjení roviny doslovného porozumění (ilustrování textu, převyprávění přečteného textu, spojení textu s ilustrací), roviny vyvozování (vysuzování na základě vlastní zkušenosti) a roviny aplikace (rozlišení fikce od skutečnosti, tvoření vlastních slov a vět ze známých písmen). Zároveň byla rozvíjena rovina metakognice na základní úrovni, jako schopnost pozitivně hodnotit sebe sama jako čtenáře. Tato rovina je učiteli rozvíjena v rámci individuálního rozvíjení osobnosti žáků a učitelé ji nevnímají jako součást čtenářské gramotnosti, ale jako pozitivní motivační prvek pro další práci. Zaznamenáno bylo i rozvíjení roviny sdílení formou představení knih přečtených mimo školu buď samostatně (u zdatnějších čtenářů) nebo předčítaných rodiči.

Z následných rozhovorů s učiteli vyplynulo, že hlavním vnímaným cílem výuky čtení v 1. ročníku je pro všechny vyučující, kteří se zúčastnili výzkumu, „*naučit děti správně číst a psát*“, tedy nácvik a upevňování techniky čtení a psaní s důrazem na správnost, plynulost a přiměřené tempo. Sledovaní učitelé se shodli: „*že děti samozřejmě musí vědět, o čem čtou*“. Jako častý problém učitelé uváděli špatnou výslovnost dětí a nedostatečnou slovní zásobu. Jako důvod uváděli problémy s domácí přípravou dětí a nedostatečnou podporou v rodinách, celkově hodnotili spolupráci s rodinami jako nepříliš dobrou.

2. ročník

Ve 2. ročníku bylo rozvíjení schopnosti doslovného porozumění textu deklarováno učiteli jako hlavní stanovovaný cíl v hodinách čtení. Doslovné porozumění bylo zaměřováno na vyhledávání konkrétních informací z textu na základě otázek formulovaných učitelem, na orientaci v textu a dodržení posloupnosti děje, rozlišení žánru pohádky, spojování textu a ilustrace. Dalším vytyčovaným cílem bylo rozvíjení roviny aplikace získaných poznatků ve formě dalšího využití přečteného literárního textu a k tvorbě vlastních krátkých textů s využitím dříve získaných poznatků. V některých hodinách bylo učiteli stanoveným cílem upevnění techniky hlasitého čtení.

Nad rámec cílů vytyčených učiteli, bylo v hodinách pozorováno rozvíjení dalších rovin čtenářské gramotnosti. Jednalo se o rovinu sdílení, formou představení přečtené knihy

spolužákům, o rovinu aplikace při využití textu jako zdroje informací a rozlišení fikce od skutečnosti, o rovinu vyvozování na základě vlastních zkušeností, o rovinu metakognice formou zhodnocení vlastní práce.

Z následných rozhovorů s učiteli vyplynulo, že ve 2. ročníku je hlavním vnímaným cílem rozvíjení doslovného porozumění textu. Učitelé, účastníci se výzkumu, uváděli, že při naplňování tohoto cíle volí metody a formy práce se zřetelem na dosažení výstupů stanovených školním vzdělávacím programem. Při rozhovorech se shodli, že je třeba stále klást důraz na upevňování techniky čtení, na správnou intonaci při hlasitém čtení a vhodné tempo. Jako další cíl, který sledují, uváděli podporu mimoškolního čtení a vzbuzení zájmu žáků o knihy.

4.4.3 Metody a aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost zařazované učiteli do vyučovacích hodin

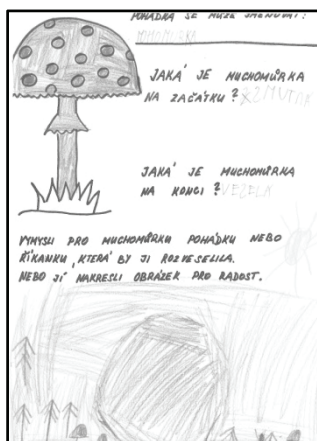
Pro analýzu dat pojem metoda chápeme jako cestu k cíli. Výuková metoda je cesta k dosažení výukových cílů: „...*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.*“ [Kalhous, 2002, s. 307] Vzhledem ke sledované oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti je na metody pohlíženo z hlediska didaktického a z hlediska aktivity a samostatnosti žáků. Pojem aktivity chápeme shodně s pojmem učební úlohy, tedy jako nástroj řízení učení a aktivizace žáků. Učitel zařazuje učební úlohy s ohledem na stanovené cíle. S ohledem na zkoumanou oblast učitelé zařazovali především metody slovní zaměřené na práci s textem, často s podporou samostatné práce žáků.

1. ročník

Nejčastější zaznamenanou aktivitou bylo pokládání otázek učitelem ke společně přečtenému textu, který byl zařazen s cílem upevnění techniky čtení. Učitelé uváděli, že se jedná o kontrolu porozumění. V mnoha zaznamenaných případech se jednalo spíše o kontrolu pozornosti při společném hlasitém čtení a kontrolu zapamatování čtených informací a o kontrolu porozumění významu čtených slov. V těchto případech byly otázky pokládány na základní úrovni Bloomovy taxonomie: „*O čem jsme vlastně četli?*“, „*Kdy snědl buchty?*“, „*Co je to ranec?*“ V některých případech byli žáci vyzváni, aby se podívali zpět do textu a našli a přečetli požadovanou informaci, v tomto případě se jedná o rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „orientuje se v přiměřeném textu“. Při pozorování bylo zaznamenáno i pokládání otázek na vyšší úrovni Bloomovy taxonomie v rovině vyvozování a aplikace: „*Mohl by pes být kapitánem lodi? Proč ano? Proč ne?*“,

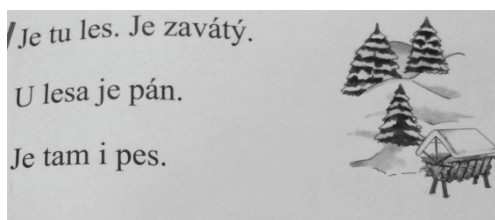
„Která postava v pohádkách chodí s rancem?“, „Chtěl bys být Honzou z pohádky?“ V rozhovorech učitelé uváděli, že si otázky nepřipravují předem podle určitého systému, ani jeden z učitelů účastnících se výzkumu nepoužil pojem Bloomova taxonomie.

Často zaznamenanou aktivitou bylo předčítání knihy učitelem. Jednalo se, jak o delší texty čtené s cílem poskytnout žákům estetický prožitek, tak o texty kratší, po jejichž přečtení následovala samostatná činnost žáků, např. doplnění úkolů na pracovním listu na základě přečteného příběhu (obr. 20), převyprávění textu, čtení s předvídáním dalšího děje, těmito aktivitami byla rozvíjena rovina především doslovného porozumění (ilustrování textu, převyprávění textu) a roviny vysuzování (domýšlení pokračování příběhu). Učitelé uváděli, že předčítání zařazují nejen proto, že většina dětí není čtenáři, ale také proto, že rodiče dětem doma málo předčítají a děti nejsou zvyklé aktivnímu naslouchání a tuto dovednost je tedy potřeba také rozvíjet. Tím, že učitelé zařazují vlastní předčítání, názorně modelují svým žákům, jak správně číst a zároveň mohou od prvních školních dní zařazovat aktivity vhodné pro rozvíjení čtenářské gramotnosti zaměřené na aktivní poslech, převyprávění textu, dramatizaci textu, na vysuzování na základě vlastní zkušenosti, např. pocity hlavního hrdiny.



Obrázek 20: 1. r. Pohádka o muchomůrce

Rovina doslovného porozumění s očekávaným výstupem „spojí text s ilustrací“ a „ilustruje čtený text“ byla rozvíjena, dokreslování obrázku na základě přečteného textu (obr. 21), samostatné kreslení obrázku (obr. 22) podle textu na tabuli (obr. 23) s využitím tichého čtení. Didaktická hra domino byla zařazována k upevňování techniky čtení s rozvíjením doslovného porozumění významu slov (obr. 24). Při zařazení didaktických her využívali učitelé formu skupinové práce a tím rozvíjeli dovednost spolupracovat a komunikovat ve skupině. Při rozhovoru učitelé uváděli, že pro některé děti je obtížné naučit se dodržovat pravidla her.



Obrázek 21: 1. r. dokreslování obrázku



Obrázek 22: 1. r. samostatné kreslení

Ema	les
prase	pes
děti	louka

Obrázek 23: 1. r. zadání na tabuli

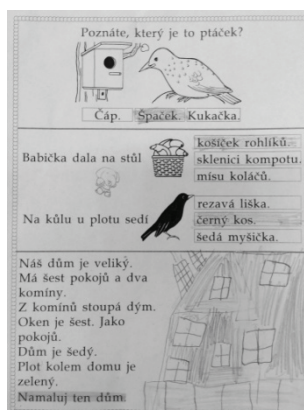


Obrázek 24: 1. r. domino

K rozvíjení roviny doslovného porozumění učitelé připravovali úlohy na doplňování slov do křížovek podle obrázků. Tato aktivita je zároveň přípravou na tvoření vlastního textu v rovině aplikace. Mezi další zařazované aktivity patřilo hledání „vetřelců“ tedy písmen, která do slova nepatří (obr. 25), hledání ztracených slov, výběr z více možností, tak aby věta byla pravdivá (obr. 26).

kráľík	=
kopice	=
zebra	=
velbloud	=
lamka	=
hřad	=
glazela	=
sálon	=

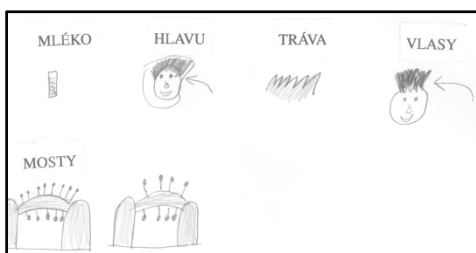
Obrázek 25: 1. r. "vetřelci"



Obrázek 26: 1. r. výběr z více možností

Při rozvíjení roviny aplikace s očekávaným výstupem „tvoří vlastní text“ byla učitelé zadávána jednoduchá aktivita na tvoření vlastních slov (obr. 27) a krátkých vět (obr. 28) již na začátku 1. ročníku, jakmile bylo vyvozeno tolik písmen, aby žáci mohli samostatně skládat slova. Tato jednoduchá aktivita je podle učitelů přípravou na pozdější samostatné psaní souvislých textů, zároveň vede k upevňování techniky čtení a k doslovnému porozumění a je

pro žáky silným motivačním prvkem, protože mohou zvládnutá vyvozená písmena využít k samostatné tvorbě a vidí smysl nácviku písmen. Přípravou na tvoření vlastních textů probíhalo formou didaktické hry slovní kopaná (obr. 29). Učitelé uváděli, že dobré porozumění je závislé na široké slovní zásobě, proto za důležité považují aktivity, které pomáhají rozvíjení slovní zásoby žáků.



Obrázek 27: 1. r. tvoření slov

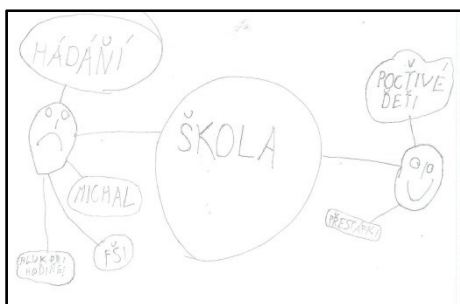


Obrázek 28: 1. r. tvoření věty

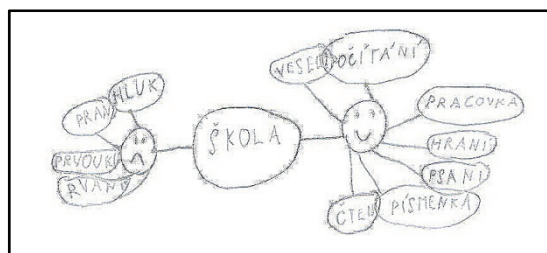


Obrázek 29: 1. r. slovní kopaná

Ojedinělou, ale zajímavou zaznamenanou aktivitou vycházející z metod RWCT bylo tvoření vlastní myšlenkové mapy jednotlivými žáky (obr. 30 a 31). Je možné říci, že se jednalo o přípravu na rozvíjení roviny vysuzování s očekávaným výstupem „vysuzuje z textu na základě vlastní zkušenosti“. Tato aktivita následovala po poslechu příběhu předčítaném učitelkou. Po tvorbě myšlenkové mapy následovalo představení jednotlivých map spolužákům a jejich porovnávání, jednalo se tedy o rozvíjení roviny sdílení. Na závěr bylo zařazeno vlastní hodnocení, jak a proč jednotliví žáci své myšlenkové mapy uspořádali a tím byla na jednoduché věkově přiměřené úrovni rozvíjena rovina metakognice.

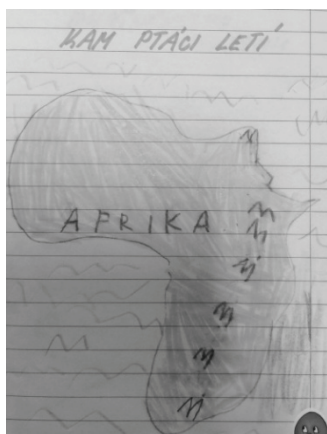


Obrázek 30: 1. r. myšlenková mapa

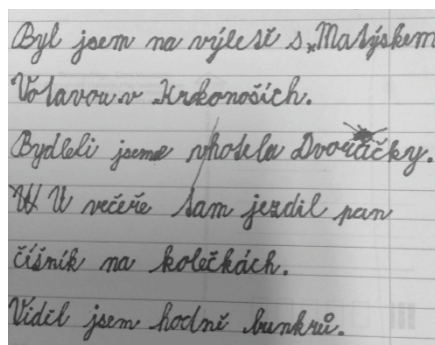


Obrázek 31: 1. r. myšlenková mapa

Rovina aplikace s očekávaným výstupem „tvoří vlastní text“ byla rozvíjena v průběhu celého školního roku formou zápisů do zážitkového deníku. Tento deník si vedou všichni žáci a zaznamenávají do něj zážitky ze společných akcí pořádaných školou a zajímavé zážitky z víkendů a z prázdnin. Způsob zápisu ani jeho délka nebyly učitelem nijak ovlivňovány, žáci si mohli libovolně zvolit mezi tiskacím a psacím písmem. Zápisy mají odlišnou úroveň podle úrovně schopností a dovedností jednotlivých žáků, to lze porovnat na obrázcích 32 a 33, které pocházejí ze stejného časového období u dvou chlapců téže třídy. Podle výpovědi učitelů, jsou deníky také způsobem motivace, protože zde žáci mohou uplatnit osvojené dovednosti z oblasti čtení a psaní.



Obrázek 32: 1. r. zážitkový deník



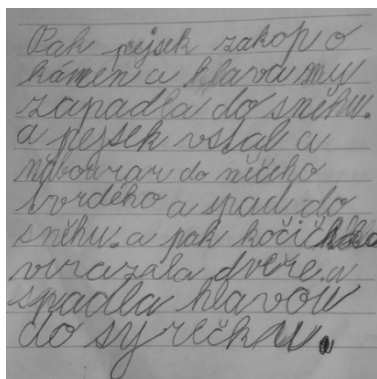
Obrázek 33: 1. r. zážitkový deník

Vztah ke čtení a čtenářství žáků bylo podporováno návštěvami městské knihovny s programem „Rytíř čteného slova“. Jednalo se o pět návštěv v průběhu celého školního roku, při nichž knihovnice seznámila žáky s chodem knihovny, se žánry, které se v knihovně nacházejí, s řazením knih podle autorů a podle žánrů, společně si vytvořili leporelo na předem domluvené téma. Knihovnice dětem předčítala z vybraných knih a žáci plnili jednoduché úkoly. Na závěr 1. ročníku byli žáci při slavnostním obřadu v knihovně pasováni na rytíře

psaného slova, obdrželi medaili a certifikát. Tohoto obřadu se mohli účastnit i rodiče. Učitelé uváděli, že mají s tímto programem a s návštěvami velmi dobrou zkušenost a ve třídách, které se programu účastní je dlouhodobě více čtenářů. Někteří žáci začali společně s rodiči knihovnu navštěvovat a knihy si půjčovat. Oslovení učitelé byli se spoluprací s knihovnou spokojeni a považují ji za velmi přínosnou pro děti.

2. ročník

V tomto ročníku učitelé také zařazovali vlastní předčítání knih, ale již v menší míře. Většinou se jednalo o předčítání delších nebo obtížnějších příběhů, které by žáci ještě sami nepřečetli. Při předčítání byla často zařazována aktivita domýšlení příběhu, buď jeho závěru, nebo je čtení v průběhu přerušeno otázkou: „*Co myslíte, jak bude dál příběh pokračovat?*“, „*Co byste udělali na místě hlavního hrdiny?*“ tato aktivita probíhala ústní formou při společné frontální práci případně při práci skupin, kdy se skupina domluvila na společném závěru a představila jej ostatním skupinám. Tím byla rozvíjena nejen rovina vyvozování s očekávaným výstupem „domýšlí závěr příběhu“ nebo „předvídá události“, ale také rovina sdílení. Zároveň byla rozvíjena dovednost komunikovat a spolupracovat ve skupině. Domýšlení závěru příběhu probíhalo také písemnou formou při samostatné práci žáků nebo při práci ve dvojicích (obr. 34).



Obrázek 34: 2. r. práce dvojic

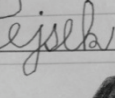
Otázky ke společně nebo samostatně čtenému textu formulované učiteli se nacházely na vyšších úrovních Bloomovy taxonomie, než jen na úrovni zapamatování a porozumění, ačkoliv učitelé při rozhovoru uvedli, že se přípravě otázek nijak předem nevěnují. Např. otázka: „*Mohla by vás maminka dát do pračky?*“ odkazovala k rovině vysuzování. Otázkou: „*Chtěl bys být také průsvitný? Proč?*“ byla rozvíjena rovina metakognice. Otázkou: „*Co znamená věta: Zlatá medaile hrála jako sluníčko?*“ byla rozvíjena rovina aplikace.

Ve větší míře bylo zaznamenáno zadávání úkolů k samostatnému vypracování na základě samostatného tichého čtení určeného textu. Úkoly směřující k rozvíjení roviny

There are many ways to tell a story. Some are written in words, some in pictures, and some in a combination of the two. This is a story told in pictures. It is a story about a woman who is looking down at a small figure of a person in a dark dress. The background is filled with swirling, abstract patterns.

Pejsek Alík
Pejsek Alík je celý
hnědý, jen ouška
a očásek má černé.
Na krku nosí červený
obojek se zeleným
čtyřlístkem. Vseck má
dlouhým očáskem.

Pejska Alib



Obrázek 37: 2. r. vypracované řešení

36 | 11 7 8 12 19 6 |
6 19 16 4 16 | 16 2 16 12 20 15
4 2 14 | 11 6 | 19 4 2 4 6 16 |
2 4 17 2 19 11 ?

2) Co uváděl Kvak a Žluňkovi?
3) Jaká byla Kvak a Žluňk
kviátka?
4) Nezapomeň na obrázek.

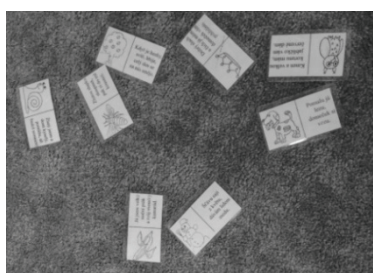
1 - G	11 - H	1 - Ó	11 - V
2 - B	12 - CH	2 - P	12 - U
3 - C	13 - I	3 - R	13 - É
4 - A	14 - J	4 - R̃	14 - Y
5 - Ć	15 - K	5 - S	15 - Y
6 - D	16 - L	6 - O	16 - Ž
7 - Ď	17 - Í	7 - Š	17 - Ž
8 - E	18 - M	8 - T	18 - Ā
9 - F	19 - N	9 - Ħ	19 - Ū
10 - Ÿ	20 - Ñ	10 - Ů	

1) CO VŠECHNO DĚLAL ŽELVINK
1891 NO NARODIL PŘIBĚHN
Chodil po návandě, roztvářel
se na hlavu, mluvil si na kři-
žky, vstávk se bouchal do
hlavy o stětu.
2) Čas
3) Růžky



Obrázek 40: 2. r. řešení

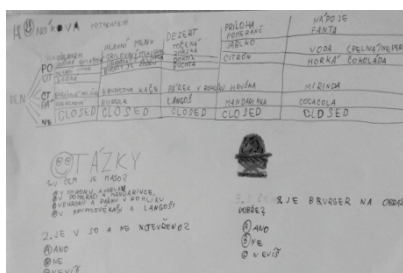
Stejně jako v 1. ročníku byla zařazována didaktická hra domino sloužící k rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „spojí text s náležitou ilustrací“, na místo jednotlivých slov byly na dominových kartách hádanky/popisy předmětů a zvířat (obr. 41). Vzhledem k tomu, že se jedná o hádanky, je možné říci, že byla rozvíjena také rovina vyvozování s očekávaným výstupem „vyvozuje na základě dříve získaných informací nebo na základě zkušenosti“. Didaktická hra probíhala formou skupinové činnosti, zároveň tedy byla u žáků rozvíjena dovednost spolupráce a komunikace. Učitelé zařazovali do hodin další didaktické hry, např. slovní kopanou zaměřenou na rozvoj slovní zásoby, zjednodušenou obměnu hry země, město, také zaměřenou na rozvíjení slovní zásoby, obměnu televizní hry bomba, zaměřenou na rozvíjení slovní zásoby z určité oblasti (zvířata, jména, apod.).



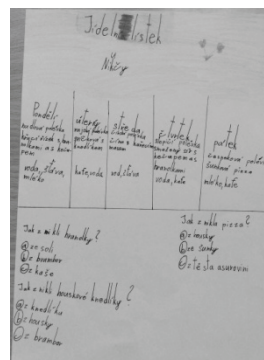
Obrázek 41: 2. r. domino

Rovina doslovného porozumění s očekávanými výstupy „orientuje se v přiměřeném textu“ a „dodržuje posloupnost děje“ byla rozvíjena pomocí předem připravených pracovních listů pro jednotlivé žáky obsahujících zpřeházené věty, které žáci číslovali podle správného pořadí, případně si je mohli rozstříhat a poté složit do správného pořadí.

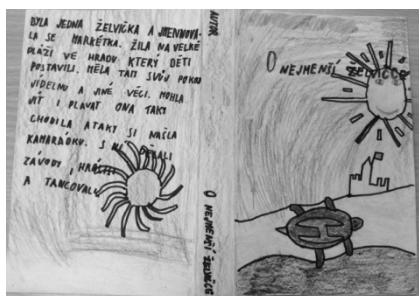
Rovina aplikace s očekávaným výstupem „tvoří vlastní text na dané téma“ byla rozvíjena při samostatné práci a tvorbě vlastního menu do školní jídelny nebo restaurace (obr. 42 a 43). Této aktivitě předcházela práce s jídelním lístkem a vyhledávání informací, proto zde byla souběžně rozvíjena i rovina vyvozování s očekávaným výstupem „vysuzuje na základě vlastní zkušenosti a dříve získaných informací“. Každý žák ke svému jídelnímu lístku tvořil také otázky pro spolužáky, tím byla rozvíjena rovina doslovného porozumění s očekávaným výstupem „formuluje otázky k přečtenému textu“ a také rovina sdílení a rovina metakognice při závěrečném skupinovém hodnocení. Obdobnou zaznamenanou aktivitou bylo vytvoření obalu na vlastní knihu (obr. 44), kdy žáci měli na obal napsat, o čem kniha pojednává, tvořili také vlastní krátký text na dané téma.



Obrázek 42: 2. r. jídelní lístek

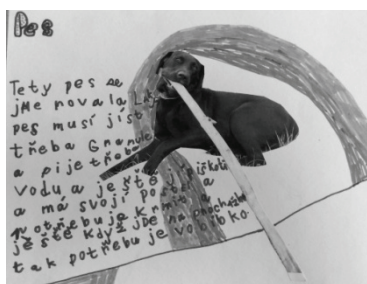


Obrázek 43: 2. r. jídelní lístek



Obrázek 44: 2. r. obal na knihu

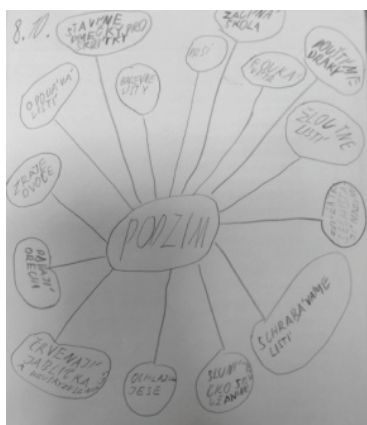
Zaznamenáno bylo rozvíjení roviny aplikace s očekávanými výstupy „využívá text jako zdroj informací“ a „vyhledává a třídí informace“. Žáci se při skupinové práci ve spojeném dopoledním bloku věnovali tématu domácí mazlíček, pracovali s různými typy textů, včetně encyklopedií a textů z internetu. Sdělovali si své vlastní zkušenosti s chovem domácích mazlíčků, tj. rozvíjení roviny sdílení a dovednost komunikace a spolupráce ve skupině. Na závěr tvořili společný plakát (obr. 45) jako informaci pro zájemce o chov konkrétního zvířete. Rozvíjena byla rovina vysuzování s očekávaným výstupem „vysuzuje na základě vlastní zkušenosti“ a rovina aplikace s očekávaným výstupem „tvoří text na dané téma“. Při závěrečném představení vytvořených prací a hodnocení byla rozvíjena rovina metakognice a dovednost prezentovat před spolužáky. Obdobnou aktivitou zaměřenou na rozvíjení roviny aplikace s očekávaným výstupem „vychází z textu a vyhledává a třídí informace“ bylo samostatné tiché čtení zadaných informačních textů a následné uspořádání informací do myšlenkových map (obr. 46 a 47) s využitím metodiky RWCT. Poté si žáci ve skupinách své myšlenkové mapy představili a zdůvodňovali jaké informace a proč do nich zařadili, tím byla rozvíjena rovina sdílení s dovedností prezentovat před spolužáky a argumentovat, při závěrečném hodnocení byla opět rozvíjena rovina metakognice.



Obrázek 45: 2. r. plakát

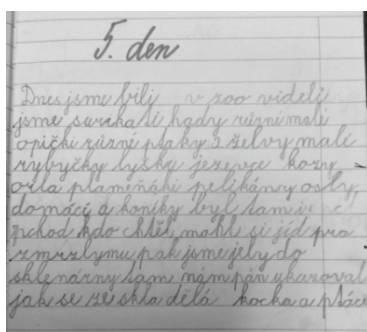


Obrázek 46: 2. r. myšlenková mapa

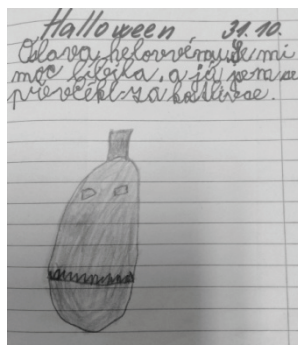


Obrázek 47: 2. r. myšlenková mapa

Dále byla rovina aplikace s očekávaným výstupem „tvoří vlastní text“ rozvíjena stejně jako v 1. ročníku formou zápisů do zážitkového deníku. Do tohoto deníku si zapisují žáci samostatně své zážitky z akcí pořádaných školou a další zajímavé zážitky z víkendů a z prázdnin podle své volby (obr. 48 a 49). Forma zápisů ani jejich množství nebyly učitelem nijak ovlivňovány, žáci si mohli libovolně zvolit mezi tiskacím a psacím písmem. Úroveň zápisů odpovídala individuálním schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků. V rozhovorech učitelé zdůrazňovali motivační funkci deníků a zároveň uváděli, že deníky využívají při společném vyprávění o prožitých víkendech a prázdninách, tzn. k rozvíjení roviny sdílení.

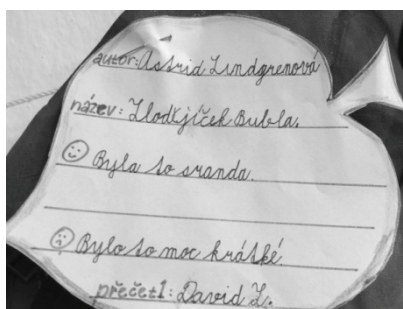


Obrázek 48: 2. r. zážitkový deník



Obrázek 49: 2. r. zážitkový deník

Všichni učitelé účastníci se výzkumu podporovali žáky ve čtení mimo školu. Poskytovali žákům prostor k představování knih, které samostatně přečetli. Po krátkém představení knihy, které název knihy, zahrnovalo autora, ilustrátora, počet stran, jméno hlavního hrdiny, žánr, zhodnocení, pro koho je kniha vhodná a přečtení krátkého úryvku, formulovali ostatní žáci otázky k představené knize. Rozvíjena byla rovina sdílení a rovina metakognice. Zároveň byla zaznamenána i jednoduchá forma vedení záznamů o přečtených knihách (obr. 50 a 51). Učitelé uváděli, že je to příprava na pozdější vedení záznamů ve čtenářském deníku, se kterým začínají od 3. ročníku. Vyplněné čtenářské listy vystavovali na nástěnce a občas se k přečteným knihám vraceli, např. je žáci třídili podle žánrů. Žádný z učitelů nezařadil žákům knihy k povinnému přečtení, pouze knihy doporučovali. Učitelé také uváděli, že si žáci na základě představení knihy mezi sebou půjčují. Podle oslovených učitelů, každý žák přečetl doma v průběhu 2. ročníku minimálně jednu knihu podle vlastního výběru. Čtenářství žáků bylo podporováno společnými návštěvami městské knihovny a besedami s knihovnicemi na předem domluvené téma. Někteří žáci začali poté navštěvovat městskou knihovnu se svými rodiči a knihy si půjčovat. Ve škole je k dispozici školní knihovna, kterou učitelé využívali především při práci s informačními texty, časopisy a encyklopediemi. V některých třídách byl jednou za pololetí organizován čtenářský den, kdy se děti celé dopoledne věnovali četbě vlastních knih, představování knih spolužákům a uspořádávání vlastního čtenářského portfolio (čtenářský deník ve formě jednotlivých listů, které se vkládají do eurofólií a zakládají do pořadače).



Obrázek 50: 2. r. čtenářský list

Obrázek 51: 2. r. záznam o přečtené knize

Oslovení učitelé uváděli, že pravidelně zařazují tzv. dílny čtení. Dílny čtení jsou založeny na čtení vlastní knihy, kterou si děti přinesou z domova (obvykle ji mají rozečtenou). Děti si tiše čtou po předem stanovenou dobu (20 – 25 minut) na místě, které si

samy vyberou. Každá dílna čtení má určitý předem stanovený cíl, např. při čtení sledovat, jak se cítí hlavní hrdina, vybrat si úryvek, který je zaujal a zapsat si ho. Na konci dílny čtení je zařazeno sdílení prožitků ze čtení ve skupině. Učitelé se shodli, že nyní je tato aktivita velmi populární a propagovaná, ale že tuto aktivitu zařazovali i dříve, jenom ji nepojmenovávali dílna čtení.

4.4.4 Organizační formy výuky preferované učiteli v souvislosti s rozvíjením čtenářské gramotnosti

Při analýze dat byla použita následující definice: „*Pod pojmem organizační forma výuky se zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.*“ [Kalhous, 2002, s. 293] Při výběru organizačních forem výuky učitel zohledňuje dvě významná hlediska: za prvé s kým a jak žák pracuje a za druhé, kde výuka probíhá.

1. ročník

Ve sledovaných třídách byla pravidelně zařazována skupinová práce a práce dvojic v krátkých časových úsecích (10 – 15 minut v průběhu jedné vyučovací hodiny). Děti byly na tyto činnosti zvyklé a dodržování dohodnutých pravidel pro ně nebylo obtížné. Učitelé v rozhovorech uváděli, že práci ve dvojicích zařazují od počátku školní docházky ve všech předmětech a teprve postupně přidávají práci v malých skupinách po třech až čtyřech žácích. Při tvoření skupin učitelé ovlivňují složení skupin tak, aby v každé skupině byl žák, který dokáže práci skupiny řídit a pomoci ostatním.

Ve třídách bylo vytvořeno příznivé klima pro prezentaci výsledků vlastní práce, žáci se nestyděli mluvit před spolužáky a vzájemná zpětná vazba žák – žák, učitel – žáci probíhala pozitivní formou pochvaly, případných doporučení, co by se dalo zlepšit. Od počátku školní docházky (první pozorování v 1. třídě proběhlo na začátku října) byli žáci podporováni ve snahách o samostatnou práci s textem, nejprve se jednalo o různé podoby didaktických her při práci se slabikami, např. v podobě slovní kopané, pexesa nebo domina. V průběhu školního roku a s přibývajícimi zvládnutými dovednostmi žáků se aktivity stávaly obtížnějšími a náročnějšími, pokaždé s důrazem na samostatnou práci žáků.

Ve sledovaných třídách byla technika čtení vyučována metodou analyticko-syntetickou, v prvním pololetí byl kladen důraz na rozvoj techniky čtení, který probíhal formou frontální výuky s preferencí hlasitého čtení. Před koncem školního roku učitelé začali zařazovat práci s textem s využitím tichého čtení.

2. ročník

Oproti 1. ročníku se významně zvýšil podíl času věnovaný skupinové práci (20 – 25 minut v průběhu jedné vyučovací hodiny). Jako důvod učitelé uváděli lépe osvojené dovednosti žáků při komunikaci ve skupině, při rozdělování rolí a činností při společné práci a při dodržování pravidel. Vzhledem k tomu, že žáci jsou ke skupinové práci vedeni, dokáží si sami stanovit pravidla, která potom dodržují. V některých třídách byla tato pravidla vyvěšena na viditelném místě a při řešení problémové situace je učitelé připomněli. Mezi tato pravidla např. patřilo:

- Před zahájením práce se domluvíme na rozdělení úkolů;
- ve skupině si vzájemně pomáháme;
- vyslechneme si názor kamaráda;
- žádný názor není špatný, nikomu se nesmějeme;
- ve skupině mluví pouze jeden, nepřekřikujeme se;
- pokud se nemůžeme dohodnout, požádáme o pomoc paní učitelku.

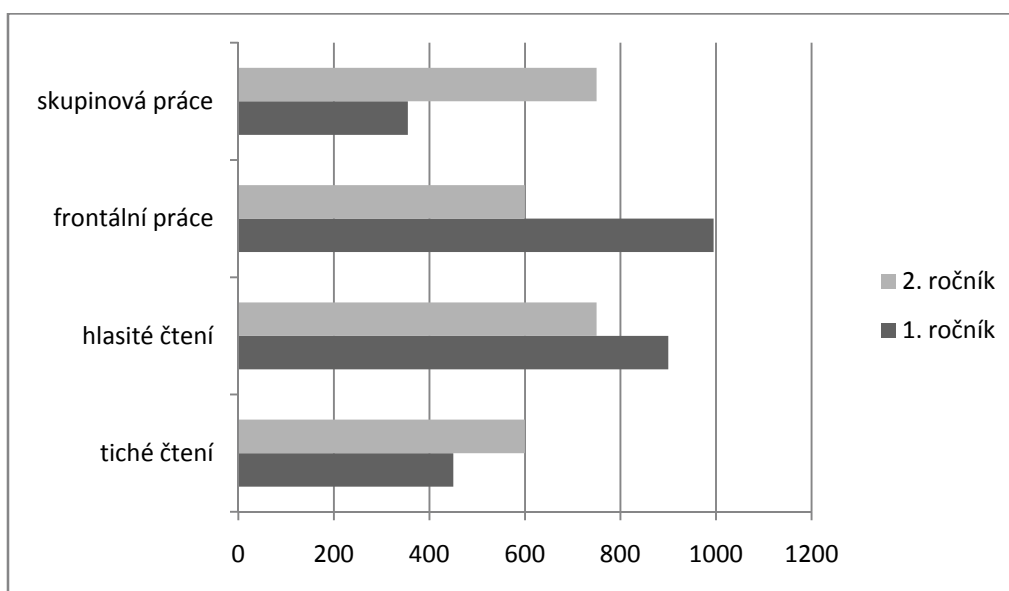
Podle typu zadávaného úkolu, učitelé utváření skupin v některých případech ovlivňovali, tak aby vznikly skupiny diferencované podle schopností a žáci mohli pracovat s textem různé obtížnosti. V případě využití vrstevnického vyučování byly skupiny rozděleny tak, aby v každé skupině byli zastoupeni žáci s různou úrovní schopností a dovedností. Při některých úlohách nechávali učitelé utvoření skupin na vlastním výběru žáků, někdy použili metodu náhodného výběru/losování. Vždy záleželo na typu zadávaného úkolu. Žáci byli zvyklí pracovat v proměnlivých skupinách a nevyskytl se problém se začleněním některého z žáků. Drobné neshody při práci si žáci buď vyřešili sami, nebo požádali učitelku o pomoc.

Na závěr všech sledovaných hodin probíhalo společné hodnocení práce různými způsoby. Nejčastějším způsobem bylo ukázání pomocí gesta ruky „*jak se ti dnes pracovalo*“, nakreslení emotikony do sešitu nebo na tabuli, rozmístění po třídě „*Kdo cítí, že dnes pracoval na jedničku stoupne si před tabuli, kdo pracoval na dvojku, sedne si na koberec, ...*“. Z metodiky RWCT vycházelo závěrečné slovní hodnocení práce skupin: „*Nejprve pochval, co se ti líbilo a řekni proč a potom můžeš dát doporučení na zlepšení další práce.*“ Při hodnocení ve třídách panovala příjemná pozitivní atmosféra a žáci byli vedeni k tomu, aby své hodnocení uměli odůvodnit: „*Nestačí říct, líbí se mi to, důležité je proč.*“

Při práci s textem bylo zastoupeno jak hlasité čtení při frontální práci, což učitelé odůvodňovali potřebou stále upevňovat techniku čtení, tak tiché čtení při samostatné práci.

Učitelé uváděli, že pro rozvíjení dovedností práce s textem je potřeba zadávat dětem samostatné úkoly s rozlišením obtížnosti podle úrovně schopností a dovedností jednotlivých žáků. To je v rozporu s pozorováním, kdy zadávání různých úloh podle obtížnosti bylo v hodinách zaznamenáno v ojedinělých případech. Může to být způsobeno malým počtem pozorovaných hodin v porovnání s celkovým počtem hodin českého jazyka / čtení v průběhu školního roku.

Na obrázku č. 52 je znázorněn posun v preferencích hlasitého a tichého čtení a v rozložení skupinové a frontální práce mezi 1. a 2. ročníkem. V každém ročníku bylo sledováno 1350 minut v průběhu školního roku. Ze znázornění je patrné, že ve 2. ročníku došlo k navýšení úkolů zaměřených na využití tichého čtení a ke zvýšení podílu skupinové práce ve vyučovacích hodinách.



Obrázek 52: organizační formy práce

4.4.5 Výběr textů zařazovaných učiteli do výuky

Při plánování práce s textem si učitel pokládá otázky: „Proč budeme číst?“, „Kdy budeme číst?“, „Jaký text je přiměřený věku a schopnostem mých žáků?“ Výběr učebnic nezávisí pouze na učiteli, ale může být ovlivněn školou, jejím ekonomickým zázemím, vedením školy s požadavkem na dodržení určité ediční řady v rámci celé školy a názorem kolegů.

1. ročník

Ve všech sledovaných třídách bylo v předmětu český jazyk / čtení vyučováno podle Živé abecedy a Slabikáře z nakladatelství Nová škola doplněné kartami se slabikami a obrázky používané při didaktických hrách z téhož nakladatelství. K výběru ediční řady učitelé uvedli,

že na jejich škole je požadavek, aby ve všech třídách byly používány stejné učebnice a na výběru se před několika lety jako kolegové shodli. S texty v učebnicích jsou spokojeni, protože od počátku jsou zařazovány úkoly vedoucí žáky nejen k nácviku techniky čtení, ale i k doslovnému porozumění jednoduchému textu (slova, obrázkové věty, krátké věty).

Významným zdrojem textů byly texty na tabuli, připravované učiteli. Učitelé si je sami vymýšlejí nebo používají texty ze slabikářů jiných edičních řad. Uvádějí, že texty na tabuli připravují proto: „... aby děti měly změnu a nečetly pořád to samé“, „umožňuje to obměnu a nutí děti opravdu číst, protože texty, které čtou doma ze svého slabikáře, si pamatují.“ Dále uváděli, že příprava textu na tabuli je velmi jednoduchá a nevyžaduje mnoho času ani zvláštní přípravu.

Dětská beletrie byla mezi využívanými texty zastoupena v menší míře, pokud se jednalo o samostatnou práci žáků. V těchto případech se jednalo o nakopírovaný list s příběhem nebo jeho částí pro každého žáka. V hojně míře byla dětská beletrie využívána při hlasitém předčítání učitelem. Učitelé uváděli, že k předčítání vybírají různé žánry, aby s nimi děti seznámili, nejčastěji zastoupeným žánrem byla pohádka a příběhy s dětským nebo zvířecím hrdinou. V menší míře byla zastoupena poezie. Před koncem 1. třídy čtou společně vybranou knihu ze školní knihovny.

Dalším zdrojem textů byly blíže nespecifikované didaktické příručky a učebnice z jiných edičních řad, které učitelé využívali ke kopírování a sestavování pracovních listů. Jako zdroj inspirace pro výběr textů byl uveden také webový portál www.rvp.cz. Učitelé v rozhovoru uváděli využívání textů z dětského časopisu Sluníčko, který mají objednaný všichni žáci třídy. Učitelé uvádějí zařazování rozvíjení dovednosti čtení s doslovným porozuměním ve všech vyučovacích předmětech, např. v matematice si samostatně čtou zadání úkolů.

Jako kritérium při výběru textů učitelé zdůrazňovali přiměřenou obtížnost, přiměřenou délku, vhodnost pro dané roční období a aby text byl vtipný a pro děti zajímavý.

2. ročník

Primárním zdrojem textů využívaným ve všech sledovaných třídách byla Čítanka pro 2. ročník z nakladatelství Fraus. K výběru čítanky učitelé uvedli, že je ovlivněn požadavkem vedení školy, aby ve všech třídách 2. – 9. ročníku byla používána stejná ediční řada ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura. Učitelé byli s texty v čítance spokojeni, uváděli, že jsou rozmanité a zahrnují celou žánrovou šíři. Ocenili by větší pestrost úkolů pod

texty, které podle jejich názoru směřují pouze k doslovnému porozumění. Rozmanitější úkoly si připravovali pouze někteří učitelé, ostatní si stěžovali na nedostatek času, aby mohli vytvářet pro žáky vlastní materiály.

Významným zdrojem textů byla dětská beletrie, jak při hlasitém předčítání učitelem, tak při samostatné nebo skupinové práci žáků. Mezi zařazovanými texty byly především pohádky a příběhy se zvířecím hrdinou. Učitelé beletristické texty kopírovali nebo používali školní knihovnu, kde mají některé knihy zakoupené v sadách po třiceti kusech.

Dalším zdrojem textů byly publikace „Víš, co čteš?“¹, „Učíme se společně“², blíže nespecifikované učebnice jiných edičních řad a materiály z webového portálu www.datakabinet.cz. Učitelé uváděli sdílení materiálů s kolegyněmi a náhodné vyhledávání materiálů v knihkupectvích: „*V knihkupectví si prolistuji knížky, a když se mi něco líbí, tak to použiji.*“ Jedna vyučující uváděla přípravu vlastních textů, především informačních, při jejichž tvorbě využívá internet. Při úkolech zaměřených na vyhledávání informací a práci s nimi, byly využívány encyklopedie ze školní knihovny i z třídních knihovniček. Texty na tabuli připravené učitelem nebyly vůbec zastoupeny. Učitelé to zdůvodňovali dostatečným množstvím jiných materiálů, které mohou pro rozvíjení čtenářské gramotnosti využít. Zmiňovali i délku textů, které nyní žáci čtou: „*To by se na tabuli ani nevešlo.*“

Jako základní kritérium při výběru textů oslovení učitelé uváděli přiměřenost schopnostem žáků, poutavost pro žáky (aby jim text byl něčím blízký) a didaktickou vhodnost pro dané časové období. Za výhodné považovali, pokud je jeden text možné použít pro více činností a ve více vyučovacích předmětech, případně pokud se na něj dá navázat vlastní tvorbou žáků (vlastní text nebo ilustrace).

4.5 Diskuse nad výsledky druhé fáze výzkumu

Druhá fáze výzkumu i na malém vzorku ukázala, že vzhledem k neexistujícímu jednotnému celorepublikovému programu na podporu rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, záleží na jednotlivých školách a konkrétních učitelích, jak k této problematice přistupují. Ve školních vzdělávacích programech je možné najít jasné formulace očekávaných výstupů týkajících se oblasti čtenářské gramotnosti a pro učitele mohou být tyto formulace vodítkem při konkrétních plánování vyučovacích hodin. Bylo by vhodné, aby školní vzdělávací programy

¹ NOVÁKOVÁ, Iva. 2010. *Víš, co čteš?: luštění s nácvikem pozorného čtení*. Praha: Portál. Pro začínající čtenáře (Portál). ISBN 978-80-7367-751-0.

² PAŠKOVÁ, Jana. 2011. *Učíme se společně: 2. ročník*. Miloslav Pašek.

obsahovaly konkrétní očekávané výstupy, pokud mají plnit svou funkci plnohodnotného vzdělávacího dokumentu.

Sledování učitelé vytyčovali ve svých hodinách cíle, které souvisely s postupným dosažením očekávaných výstupů, ačkoliv sami uváděli, že v případě rozvíjení čtenářské gramotnosti nepostupují systematicky, ale spíše nahodile a podle svých osobních profesních a životních zkušeností. V 1. ročníku jednoznačně preferovali zvládnutí techniky čtení a psaní, jako základního předpokladu pro pozdější práci s textem na vyšší úrovni. Ve 2. ročníku došlo k posunu preferencí směrem k doslovnému porozumění. Domnívám se, že situace by byla lepší, pokud by se učitelé v problematice rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti více orientovali. Ačkoliv to nebylo primárním cílem prováděného výzkumu, je třeba na tomto místě zmínit problematiku dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé uváděli nízkou úroveň znalostí získaných vysokoškolským studiem a zdůrazňovali potřebu dalšího vzdělávání v této oblasti. Zároveň zmiňovali nedostatek motivace k dalšímu studiu v případě neexistujícího kariérního řádu a jednotného systému odměňování pro všechny učitele, který neoceneňuje učitele, kteří na svém profesním růstu pracují i po ukončení vysokoškolského studia.

Učitelé zařazovali do svých hodin aktivizační metody práce, byla vysledována preference didaktických her vedoucích k zapojení všech žáků a podporujících rozvíjení schopností a upevňování dovedností na individuální úrovni každého žáka. Učitelé kladli důraz na rozvoj komunikačních dovedností a základních dovedností sebehodnocení. Zařazované metody a aktivity rozvíjely vždy několik rovin čtenářské gramotnosti zároveň, ačkoliv byly primárně zaměřeny na jednu konkrétní oblast. Čtenářská gramotnost i ve své počáteční formě je komplexním jevem a není možné a ani potřebné jednotlivé oblasti od sebe striktně oddělovat. Na sledovaných hodinách se ukázalo, že oblast čtenářské gramotnosti je možné rozvíjet od prvních dní školní docházky a není nutné čekat na zvládnutí techniky čtení. Učitelé uváděli: „*Technika je důležitá, ale od začátku je potřeba sledovat, jestli rozumí, co skládá, co čte, co kreslí.*“ Za významné považují hlasité předčítání učitelem, které umožňuje práci s textem i nečtenářům. Za pozitivní zjištění lze považovat, že metody a aktivity zařazované učiteli do vyučovacích hodin svou pestrostí pokrývají všechny roviny čtenářské gramotnosti.

U sledovaných učitelů byl zaznamenán odklon od frontální formy výuky a posun ke skupinové práci. To může souviset s posunem od transmisivního pojetí vyučování v našich školách k pojetí konstruktivistickému. V 1. ročníku byla zaznamenána preference hlasitého čtení s odkazem na nutnost nácviku správné techniky čtení, ale i zde byl učiteli kladen důraz

na porozumění čtenému textu. Ve 2. ročníku došlo k posunu směrem ke čtení tichému, které je z pohledu čtení s porozuměním a čtení s vlastním prožitkem výhodnější. Tiché samostatné čtení umožňuje diferenciaci úloh podle individuální úrovně žáků.

Z pohledu textů zařazovaných učiteli do výuky zůstává na prvním místě využití slabikářů a čítanek. Toto zjištění odpovídá výsledkům výzkumu Metelkové Svobodové a Švrčkové (2010) a Kucharské (2015), které uvádějí preferenci těchto učebních materiálů. Za pozitivní považují, že u sledovaných učitelů bylo ve větší míře zaznamenáno zařazování beletristických textů, nejprve k předčítání učitelem, později ke společnému čtení a práci s encyklopediemi při vyhledávání informací.

Přestože výzkum proběhl na malém vzorku učitelů, vzhledem k jeho kvalitativnímu charakteru a harmonogramu pozorování vyučovacích hodin rozloženého do průběhu celého školního roku a vzhledem k výsledkům pilotního výzkumu analyzovaným v kapitolách 3.9 až 3.11, je možné říci, že trendem v oblasti rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je její komplexní rozvíjení s důrazem na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a dovedností sebehodnocení s využíváním metod a aktivit, které propojují jednotlivé vzdělávací oblasti a důraz na její rozvíjení od počátku školní docházky. Co se týče oblasti organizačních forem výuky, byl zaznamenán posun ke skupinové výuce a individualizaci výuky s důrazem na postupné rozvíjení schopností a upevňování dovedností u každého žáka zvlášť. Jako problematické se v tomto pohledu jeví přibývajících počty žáků ve třídách, které možnosti individuálního přístupu učitele k žákům komplikují.

Na základě poznatků získaných ve druhé fázi výzkumného šetření byla připravena metodická doporučení zabývající se možnostmi rozvíjení rovin čtenářské gramotnosti nad rámec rozvíjení techniky čtení. Nejedná se o obecná metodická doporučení, ale o konkrétní aktivity, které lze zařadit do výuky v 1. a 2. ročníku základní školy. Ve třetí fázi výzkumu byla ve školním roce 2016/2017 v praxi ověřována realizace těchto doporučení a ve spolupráci s učiteli 1. a 2. ročníku byl průběh této výzkumné sondy zaznamenán a reflektován. Vzhledem k tomu, že se navyšují počty žáků ve třídách a jedním z argumentů učitelů při nesnázích s rozvíjením počáteční čtenářské gramotnosti v pilotním výzkumu byly tyto vyšší počty žáků ve třídách, byly pro realizaci výzkumné sondy záměrně vybrány třídy s vyšším počtem žáků, aby byly ověřeny nejen možnosti, ale i úskalí z toho plynoucí.

5 Metodická doporučení vedoucí k rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti založená na výsledcích výzkumu

Jedním z cílů výzkumného šetření bylo zmapovat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti ve vyučování a poskytnout učitelům metodickou podporu k naplnění rozvoje čtenářské gramotnosti v jejím komunikativním pojetí. Metodická doporučení nezahrnují aktivity zaměřené na nácvik a rozvoj techniky čtení a psaní, tyto roviny jsou neoddělitelnou součástí uváděných aktivit. Nezaměřují se ani na rozvíjení roviny metakognice. Zabývají se možnostmi rozvíjení dalších rovin čtenářské gramotnosti, jenž lze úspěšně rozvíjet na elementární úrovni v 1. a 2. ročníku v souvislosti s očekávanými výstupy výše analyzovaných ŠVP. Jedná se o rovinu doslovného porozumění, rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu, rovinu sdílení prožitků z vlastní četby a rovinu aplikace získaných poznatků.

K charakteristice rozvíjení čtenářské gramotnosti ve ŠVP a ke konkretizaci výstupů týkajících se čtenářské gramotnosti přistupují jednotlivé školy rozdílně. V některých ŠVP jsou ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace formulace týkající se rozvíjení čtenářské gramotnosti uvedeny pouze v obecné rovině, další ŠVP obsahují jasné a konkrétní formulace týkající očekávaných výstupů v počátečním období. Formulace z těchto ŠVP byla vodítkem pro metodická doporučení vycházející z analýzy pozorovaných hodin a z rozhovorů se sledovanými učiteli. Uváděné metody a aktivity byly prakticky vyzkoušené u věkové kategorie žáků 1. a 2. třídy a jsou vhodné k realizaci při rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti a tedy k postupnému budování základů čtenářské gramotnosti využitelné v celoživotní perspektivě. Často vycházejí z upravené metodiky RWCT a z principů činnostního učení, byly pozorovány v různých obměnách a variantách podle věku žáků, jejich schopností a velikosti skupiny. U každé vyučovací hodiny a aktivity je uveden sledovaný cíl, rozvíjená rovina čtenářské gramotnosti a očekávaný výstup ŠVP, doporučená časová dotace, pomůcky a metodický postup včetně přesahů do dalších oblastí, doporučení k realizaci a použité texty.

Metodická doporučení jsou podána formou „nápadníku“ využitelného přímo ve školní praxi. Jsou zde uvedeny příklady konkretizace očekávaných výstupů ŠVP. RVP ZV a ŠVP obecně nenabízejí metodická doporučení, jak postupovat při realizaci jednotlivých očekávaných výstupů. V následujících metodických doporučeních jsou alespoň na malé ploše uvedeny příklady možných způsobů realizace. Nejedná se o obecná metodická doporučení ani o vybrané postuláty z didaktiky čtení a psaní nebo z didaktiky literatury či literární výchovy.

„Nápadník“ je uspořádán pro 1. a 2. ročník zvlášť, některé aktivity je možné v obměněné podobě realizovat v obou ročnících. Náměty nejsou záměrně uspořádány podle rozvíjených rovin čtenářské gramotnosti, protože v mnoha případech je rozvíjeno více rovin současně.

5.1 Náměty vhodné pro realizaci v 1. ročníku

5.1.1 Slovní kopaná pro prvňáky

Cílem aktivity je rozvíjení slovní zásoby a aplikace znalosti konkrétních písmen. Je přípravou na rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák převypráví text vlastními slovy“.

Časová dotace: 10 – 15 minut, podle potřeby lze zařadit do libovolné vyučovací hodiny a do kterékoliv její části

Pomůcky: sada kartiček s písmeny nebo slabikami pro každého žáka

Příklad přípravy na aktivitu a vysvětlení pravidel: *Připravte si kartičky s rozstříhanými písmeny (slabikami) a rozdělte se do dvojic. První ze dvojice složí slovo a položí ho na stůl, druhý ze dvojice si slovo přečte a složí další slovo, které bude začínat na poslední slabiku slova, které složil kamarád. Ve skládání se budete střídát a snažíte se složit, co nejvíce slov. Můžete změnit délku samohlásky ve slabice (mele – létá) a malé písmeno na velké (kope – Pepa). Pokud by si kamarád nevěděl rady, můžete mu poradit.*

Následuje samostatná práce žáků, vyučující poskytuje podporu a dopomoc žákům, kteří ji potřebují.

Závěr aktivity: Společná nebo skupinová kontrola – jednotlivé dvojice přečtou svá složená slova.

Přesah: Při práci ve dvojicích je rozvíjena dovednost komunikace. Zároveň je rozvíjena technika čtení, dovednost analýzy a syntézy slov. Aktivita má také motivační funkci, ukazuje žákům smysluplnost a využití znalosti písmen. Složená slova je možné následně přepsat v psací podobě do sešitu, tím bude rozvíjena rovina techniky psaní.

Poznámka k realizaci: Při prvním seznámení s aktivitou se osvědčilo názorné modelové předvedení učitelem a rozdělení žáků do dvojic lepší a slabší čtenář, tak aby si mohli pomáhat. Aktivitu lze zařadit na začátku prvního ročníku, jakmile žáci znají několik písmen, ze kterých je možné skládat smysluplná slova. Na obrázku č. 53 je zachycena práce žáků 1. ročníku v měsíci listopad. V pozdějším období je možné aktivitu obměnit a ze složených slov následně sestavit věty. Ty je možné dále ilustrovat a ilustrace přiřazovat k jednotlivým

složeným větám. Tak bude rozvíjena rovina doslovného porozumění s očekávaným výstupem: „žák spojí obsah textu s ilustrací.“



Obrázek 53: Slovní kopaná 1. r.

5.1.2 Nedokončené věty

Cílem uvedené aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s náležitou ilustrací“ a zároveň rozvoj a upevnění techniky čtení a procvičení konkrétního vyvozovaného písmene.

Časová dotace: 20 – 25 minut

Pomůcky: text pro každého žáka

Příklad úvodu aktivity: *Dnes máme úkol pro detektivy a luštitelé. Musíte si přečíst text a podle něj plnit zadané úkoly. Prvním a druhým úkolem je dokreslení obrázku. Přečtete si věty a zjistíte, co se z obrázků ztratilo, a dokreslete na správné místo. Ve třetím a čtvrtém úkolu vyberte správnou část věty, aby věty byly pravdivé podle textu, který jste si přečetli.*

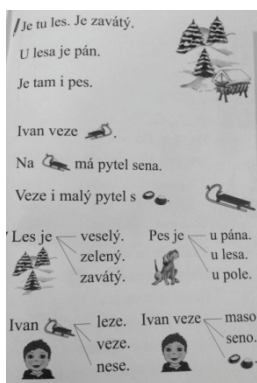
Následuje samostatná práce žáků, vyučující poskytuje individuální podporu žákům, kteří ji potřebují.

Závěr aktivity: Společná nebo skupinová kontrola splněných úkolů.

Přesah: Uvedená aktivita může sloužit i jako kontrola porozumění textu jednotlivými žáky. Je možné ji využít jak k rozvoji techniky hlasitého čtení s následným samostatným vypracováním úkolů, tak k rozvoji dovednosti tichého čtení.

Poznámka k realizaci: Na obrázku č. 54 je ukázka textu ze Slabikáře³. Do současných učebních materiálů jsou zařazovány úkoly tohoto typu. Učitel si může připravit text vlastní obtížnosti podle potřeb a dovedností svých žáků.

³ 2013. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. 3. vyd. Brno: Nová škola, 30 - 31. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-539-7.



Obrázek 54: text ze Slabikáře pro 1. r.

5.1.3 Domino

Cílem aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění v jednodušší variantě na primární úrovni jednotlivých slov, ve variantě obtížnější na úrovni krátkých textů s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“.

Časová dotace: 10 – 15 minut, podle potřeby lze zařadit do libovolné vyučovací hodiny a do kterékoliv její části

Pomůcky: sada dominových kartiček se slovy (texty) a obrázky pro dvojice nebo trojice žáků

Příklad přípravy na aktivitu a vysvětlení pravidel: *Zamíchejte kartičky a rozdejte si je, aby každý z vás měl stejný počet. Jeden z vás začne položí libovolnou kartičku na stůl, další může přiložit slovo (hádanou) nebo obrázek, aby se k sobě hodily. Pokud nemáš kartičku, kterou bys mohl přiložit, jedno kolo nehraješ. Vítězí ten, kdo první položí všechny své kartičky na stůl.*

Následuje práce žáků ve dvojicích nebo trojicích.

Závěr aktivity: Společná nebo skupinová kontrola – jednotlivé dvojice přečtou své složené řady slov, případně může kontrolu provést vyučující.

Přesah: Při práci ve dvojicích a trojicích je rozvíjena dovednost komunikace a schopnost dodržovat stanovená pravidla. Zároveň je rozvíjena technika čtení. Pro rozvoj techniky psaní lze karty využít a zařadit přepis jednotlivých hádanek do sešitu. V přesahu do vzdělávací oblasti Umění a kultura mohou žáci vytvářet své vlastní hádankové karty pro spolužáky, tím bude rozvíjena rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem: „žák vytvoří krátký text na dané téma“.

Poznámka k realizaci: Aktivita na obrázku č. 55 je určena pro žáky 1. ročníku, na obrázcích č. 56 a 57 je varianta pro žáky 2. ročníku, kdy jsou namísto jednotlivých slov přiřazovány

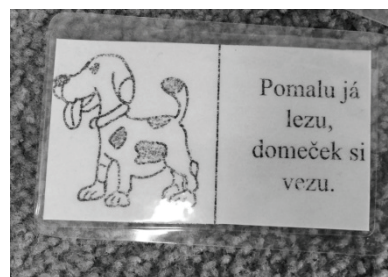
k obrázkům krátké texty ve formě hádanek. Variantou aktivity pro 2. ročník je rozdání jedné sady karet mezi všechny žáky třídy. Jeden žák přečte svou hádanku a přihlásí se ten, kdo má správný obrázek. Potom přečte svůj text a postupně se vystřídají všichni žáci. Při této variantě je rozvíjena technika hlasitého čtení a pozorné aktivní naslouchání.



Obrázek 55: domino 1. r.



Obrázek 56: domino 2. r.



Obrázek 57: karta domina 2. r.

5.1.4 Uplakaná muchomůrka

Cílem aktivity je rozvíjení roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák domýšlí závěr příběhu“ s využitím aktivního poslechu textu čteného učitelem

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: upravený text z knihy „Neplač, muchomůrko“, pracovní list pro každého žáka

Příklad přípravy na aktivitu: *Dnes vám budu číst příběh já, ale neprozradím vám, jak se jmenuje, ani kdo v něm vystupuje. Na to přijdete sami, když budete pozorně poslouchat.*

Následuje hlasitá četba učitelem, která je přerušována otázkami pokládanými v průběhu četby.

Závěr aktivity: Samostatná práce žáků na pracovním listu, podle úrovně žáků s dopomocí učitele. Ukázka možného pracovního listu je na obrázku č. 58.

Přesah: Pokládáním otázek v průběhu čtení je rozvíjena rovina vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák domýšlí další části příběhu“ a roviny aplikace „žák tvoří krátký text na dané téma“.

Poznámka k realizaci: Jedná se o aktivitu, kterou lze zařadit již na počátku 1. ročníku, kdy žáci nemají zvládnutou techniku čtení. Podle úrovně žáků je potřeba různý stupeň dopomoci

učitele při práci na pracovním listu, učitel může žáky jednotlivými úkoly postupně provést. Odpovědi na otázky položené v průběhu čtení mohou žáci nejprve diskutovat v malých skupinách a teprve potom všichni společně s učitelem. Po vypracování pracovních listů můžeme zařadit povídání, co děti viděly v lese pěkného a ve výtvarné výchově můžeme muchomůrku namalovat.

Pohádka se může jmenovat:



1. Jakou náladu má muchomůrka na začátku příběhu?

2. Jakou náladu má na konci příběhu?

3. Nakresli pro muchomůrku obrázek, který by ji potěšil nebo pro ni vymysli krátkou básničku.

Obrázek 58: pracovní list muchomůrka 1. r.

Upravený úryvek z pohádky „Neplač, muchomůrko“⁴:

Červená muchomůrka stála v trávě a brečela. „*Co myslíte, proč brečela?*“ Nikdo mě nechce. Jsem jedovatá. Každý sbírá hříbky a všechno možné, a mne si nikdo ani nevšimne. Buhúúú!

Kateřina seděla na bobku vedle ní a lámala si hlavu, jak ji potěšit. Neplač, muchomůrko. Za nic nemůžeš. Buď ráda, že jsi zdravá. Bodejť bych nebyla zdravá, když mě ani ten slimák nechce. Ehééé! Ehééé!

xxx

Kateřina si shrnula vlasy z čela a zkusila to jinak. „*Jak může Kateřina muchomůrku potěšit?*“ Podívej se, muchomůrko, jakou máš krásnou barvu. No řekni sama, má někdo v lese takovou barvu? Žádnou barvu nemám, štkala houbička. Všechno je zelené.

⁴ MRÁZKOVÁ, Daisy. 2004. *Neplač, muchomůrko: (malá knížka o velkých věcech)*. Ústí nad Orlicí: Grantis. ISBN 80-866-1907-9.

Jenom ty jsi červená. Co je to červená? To je taková barva. Já mám doma jen jednu červenou zástěrku, ale mám ji nejradši. Ty to říkáš jen tak! Neříkám! Přinesu ti z domova zrcátko a uvidíš to!

Přiběhla se zrcátkem a nastavila je houbičce. „*Co viděla muchomůrka a co říkala?*“ Muchomůrka se podívala a ztichla. Tohleto jsem já?

No vidíš, kdybys tady nebyla, nebyl by ten palouček tak hezký. Proč myslíš, že sem chodím? Jenom kvůli tobě, hloupá? Ted' už muchomůrka plakat nemohla. Zavalila ji taková vlna štěstí, že zčervenala ještě víc.

5.1.5 Čti a kresli

Cílem aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění na primární úrovni jednotlivých slov s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“ s rozvíjením dovednosti tichého čtení, procvičována je prostorová a pravolevá orientace.

Časová dotace: 15 – 20 minut

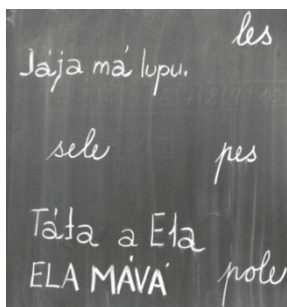
Pomůcky: text na tabuli (může být napsán tiskacím nebo psacím písmem) podle obrázku č. 59, čistý papír na samostatnou práci

Příklad přípravy na aktivitu: *Přečtěte si potichu text na tabuli a potom podle něj nakreslete obrázek tak, aby přesně odpovídal tomu, co jste přečetli.*

Následuje samostatná práce žáků.

Závěr aktivity: Společná kontrola splnění zadání, případně může kontrolu provést vyučující. Na obrázku č. 60 je řešení vypracované žákem na počátku 1. ročníku.

Poznámka k realizaci: Jedná se o jednoduchou aktivitu, kterou je možné zařazovat od okamžiku, kdy žáci umí přečíst první slova. Výhodou je časová nenáročnost na přípravu učitele.



Obrázek 59: zadání na tabuli 1. r.



Obrázek 60: řešení čti a kresli 1. r.

5.1.6 Dinosaurus Emanuel

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák se orientuje v přiměřeném textu a vyhledává klíčové myšlenky“, „žák spojí text s náležitou ilustrací“ s podporou samostatného tichého čtení žáků.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: text s úkoly pro každého žáka, pastelky

Příklad úvodu hodiny: *Znáte nějakého živočicha, který na Zemi žil a již na ní nežije?*(Dinosaurus.) *Víte, jak se rozmnožoval?* (Kladl vejce.) O jednom takovém dinosaurovi si teď přečtete pohádku. Je to dinosaurus pohádkový, proto má i své jméno. Až si pohádku přečtete, splňte úkoly, které jsou pod textem

Následuje tiché čtení textu „Dinosaurus Emanuel“ a samostatné vypracování zadaných úkolů.

Závěr hodiny: Žáci si ve dvojicích řeknou své řešení a potom sdělí ostatním, jestli se na řešení shodli. Hodnocení může provést i vyučující.

Přesah: Zhodnocením úkolů ve dvojicích podporujeme dovednost spolupracovat a sdílet prožitky a informace z četby se spolužákem.

Poznámka k realizaci: Text je určen pro žáky 1. ročníku. Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo tichého čtení zvolit hlasité čtení. Pokud na závěr zařadíme zhodnocení pocitů hlavní postavy „*Jak by ses cítil na jeho místě a proč?*“ a porovnání pocitů na začátku příběhu a na jeho konci, budeme rozvíjet rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „vyvozuje z textu na základě zkušenosti.“

Použitý text⁵:

Dinosaurus Emanuel se vylíhl z velkého dinosauřího vejce. Vylíhl se dřív než ostatní dinosauři v hnízdě. Rozhodl se, že si najde kamarády. Kde je ale hledat?

Do pralesa se Emanuel bál. Do vedlejšího hnízda nedohlédl. Emanuel se rozplakal. Po tváři mu tekly velké dinosauří slzy.

Slzy padaly do hnízda. Slzy bubnovaly na dinosauří vajíčka.

BUM! BUM! BUM!

A najednou KŘÁP! KŘÁP! KŘÁP!

⁵ HORÁKOVÁ, Eva. 2010. *Zvířátka*. Vyd. 1. Ilustrace Vendula Hegerová. Praha: Portál. První čtení, to nic není. ISBN 978-80-7367-677-3.

Vajíčka praskají jedno po druhém – žluté, červené, zelené.

Z vajíček vykukují dinosauři. Emanuel tleská a vesele mává ocasem. To mám najednou kamarádů. JUPÍ!

1. Doplň nedokončené věty:

Dinosaur se jmenuje _____.

Emanuelovi tekly velké _____.

2. Odpověz na otázky:

Proč dinosaur plakal?

Kolik vajíček bylo v hnízdě, než se Emanuel vylíhl?

3. Nakresli dinosauři vajíčka přesně podle pohádky.

5.1.7 Ilustrování vlastní věty

Cílem uvedené aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s náležitou ilustrací“, zároveň procvičení analýzy a syntézy slov a skládání slov do větných celků a příprava na zvládnutí roviny aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „žák vytvoří krátký text“.

Časová dotace: 20 – 25 minut

Pomůcky: kartičky s písmeny ke skládání, barevné nebo bílé papíry formátu A4, lepidlo, pastelky nebo voskovky

Úvod aktivity: *Dnes se stanete spisovateli, kteří vytvoří stránku do knihy, které se říká leporelo. Víte, jak leporelo vypadá?* (Na stránce je obrázek a k němu krátký text). Seskládáte si z písmen větu, nalepíte ji na papír a potom dokreslíte obrázek, aby se k vaší větě hodil.

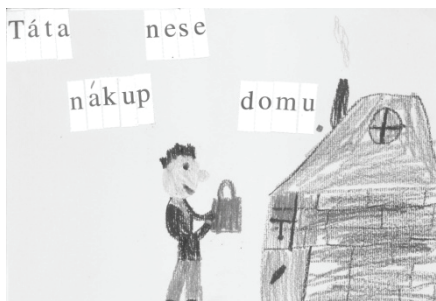
Následuje samostatná práce žáků, vyučující poskytuje individuální podporu při skládání věty žákům, kteří ji potřebují.

Závěr aktivity: Společné předvedení obrázků, vystavení ve třídě nebo svázání do společného leporela a uložení do třídní knihovničky.

Přesah: Aktivita je určena pro žáky 1. ročníku a lze ji zařadit ve chvíli, kdy dokáží složit slova, která se dají smysluplně skládat do vět, v pozdějším období mohou skládat delší text nebo větu s danými klíčovými slovy nebo na společně dané téma, tím bude rozvíjena rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „tvoří text podle klíčových slov.“

Propojením se vzdělávací oblastí Umění a kultura při prodloužení časové dotace můžeme zvolit složitější výtvarnou techniku k ilustrování složené věty.

Poznámka k realizaci: Před svázáním do knihy se osvědčilo jednotlivé listy zatavit do laminovací fólie. Na obrázcích č. 61 a 62 jsou ukázky prací žáků 1. ročníku.



Obrázek 61: ilustrace vlastní věty 1. r.



Obrázek 62: ilustrace vlastní věty 1. r.

5.2 Náměty vhodné pro realizaci ve 2. ročníku

5.2.1 Pejsek Alík

Cílem aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění krátkému textu s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“ s rozvíjením dovednosti tichého čtení.

Časová dotace: 15 – 20 minut

Pomůcky: text na tabuli (může být napsán tiskacím nebo psacím písmem), sešit na samostatnou práci

Příklad přípravy na aktivitu: *Přečtěte si potichu text na tabuli a potom podle něj nakreslete obrázek tak, aby přesně odpovídal tomu, co jste přečetli.*

Následuje samostatná práce žáků.

Závěr aktivity: Společná kontrola splnění zadání, případně může kontrolu provést vyučující. Na obrázku č. 63 je řešení vypracované žákem 2. ročníku ve 2. pololetí školního roku.

Přesah: V hodině psaní mohou žáci vytvořit obdobný krátký text pro spolužáky. Tím budeme rozvíjet rovinu aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „žák vytvoří krátký text na dané téma.“

Poznámka k realizaci: Jedná se o jednoduchou aktivitu, obtížnost a délku textu lze obměňovat podle aktuální úrovně žáků. Výhodou je časová nenáročnost na přípravu učitele.



Obrázek 63: ilustrace k textu 2. r.

Text na tabuli: Pejsek Alík je celý hnědý, jen ouška a ocásek má černé. Na krku nosí červený obojek se zeleným čtyřlístkem. Vesele vrtí dlouhým ocáskem.

5.2.2 Poztrácené pohádky

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s ilustrací“ s podporou samostatného tichého čtení žáků.

Časová dotace: 45 minut (propojení čtení s výtvarnou výchovou)

Pomůcky: rozstříhané kartičky s úryvky pohádek (pro každého žáka jedna), čtvrtky, lepidla a výtvarný materiál podle volby žáků (vodové barvy, fixy nebo pastelky)

Příklad úvodu hodiny: *V dnešní hodině se proměníme v detektivy. Jaké vlastnosti musí mít správný detektiv, co musí umět? (Musí umět dobře pozorovat, nesmí si nic vymyslet, musí být pečlivý, aby nic nepřehlédl, na nic nezapomněl.) Rozdám vám krátké texty, které se poztrácely a my je musíme vrátit zpátky tam, kam patří. Tiše si je přečtete a nikomu neprozrazujete, o čem nebo o kom jste četli. Po rozdání rozstříhaných úryvků si žáci tiše přečtou svůj úryvek. Poznali byste, kam váš úryvek patří? (Červená Karkulka, Budulínek, Perníková chaloupka, ...) Jak je můžeme nazvat jedním slovem? (pohádka – vedeme žáky k tomu, aby samy určili formu čteného textu) Každý z vás má jiný úryvek, vaším úkolem teď je nakreslit / namalovat obrázek / ilustraci, aby přesně znázornila nejen pohádku, ale i správnou část odkud se úryvek ztratil. Znovu si text přečtete a můžete začít pracovat.*

Následuje samostatná výtvarná práce žáků. Na obrázcích č. 64 a 65 jsou ukázky ilustrací žáků 2. ročníku k pohádce Červená Karkulka.

Závěr hodiny: V kruhu jednotliví žáci představí své výtvarné práce, spolužáci hádají, ze které pohádky je úryvek. Potom se rozdělí podle jednotlivých pohádek a seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti. Nakonec si nalepí své úryvky do rohu obrázku.

Přesah: V další vyučovací hodině se k ilustracím vrátíme a jednotlivé skupiny svou pohádku převyprávějí, případně zdramatizují. Nad rámec doslovného porozumění ve smyslu přiřazení obsahu textu ke konkrétní ilustraci je zde rozvíjena orientace v dějové posloupnosti, schopnost interpretovat známý text vlastními slovy, rozpoznání literární formy pohádka a dovednost komunikace a spolupráce ve skupině.

Poznámka k realizaci: Obtížnost a délku textu volíme podle úrovně čtenářských dovedností našich žáků, vycházíme i z jejich aktuální znalosti pohádek, která může být u jednotlivých žáků různá. Ze známých pohádek jsou vhodné Červená Karkulka, Budulínek, Perníková chaloupka, O veliké řepě, Šípková Růženka, Kocour v botách, Hrnečku, vař, O Smolíčkovi. Formát pro ilustraci je vhodný A4, techniku výtvarné práce lze zvolit libovolnou nebo necháme děti vybrat.



Obrázek 64: ilustrace Červená Karkulka 2. r.



Obrázek 65: ilustrace Červená Karkulka 2. r.

Příklady vhodných úryvků:

Děti sbíraly do hrnečku borůvky a maliny a ani si nevšimly, že jsou od tatínka daleko. Jen z dále stále slyšely zvuky tatínkovy sekery, kterou pověsil na strom. Najednou zjistily, že jsou v lese samy, že se ztratily.

Byla už noc, když Jeníček s Mařenkou uviděli na malém paloučku měsíčním jasem zalitou chaloupku. Ta chaloupka byla celá z perníku, okénka měla z cukru, komín z marcipánu a perníkové tašky na střeše byly posázené mandlemi.

Bába zavřela Jeníčka a Mařenku do kozího chlívku. Nosila jim k jídlu samé sladké dobroty. Perníčky, cukrovou vatu, mandličky, dortíky a stále je pobízela: „Jen jezte, děťátka! Ať se pěkně spravíte.“

Ale Budulínek babičku s dědečkem neposlechl a pustil lišku do chaloupky. Sedl si jí na ocas a liška ho vozila po celé světnici. Budulínkovi se to tuze líbilo. Smál se a vesele na lišku pokřikoval: „Rychleji, rychleji!“

Už z dálky slyšeli, jak je Budulínek volá a jak nařiká. V doupěti měla liška tři mladé lištičky a ty na Budulínka pořád dotíraly, kousaly ho a škrábaly. Dědeček s babičkou přidali do kroku. U liščího doupěte pod velikou jedlí se zastavili a spustili.

„Co to je za rámus? To se nedá vydržet!“ zlobila se stará liška a poslala jednu malou lištičku, aby se podívala, co se to děje. Jen lištička vylezla, dědeček šup s ní do pytle. A znova začali s babičkou hrát na housle a na bubínek.

Karkulka běhala po palouku a nevěděla, kterou kytičku utrhnout dřív. Tolik jich tam kvetlo! A jedna hezčí než druhá. A pod zelenými listky vykukovaly i červené jahůdky.

Karkulka odložila košík a kvítí a přistoupila k posteli. Babička byla zachumlaná v peřině, čepec měla stažený hluboko do čela, oči jí pod brýlemi svítily a vůbec vypadala nějak podivně.

Šel okolo myslivec a říká si: „Co že ta babička dneska tak chrápe?“ Podíval se otevřeným oknem do chaloupky a uviděl vlka, jak leží babičce na posteli. A chrápe, až se chaloupka otřásá.

Zasadil dědek řepu. Řepa vyrostla veliká, převeliká. Dědek chtěl řepu ze země vytáhnout. Táhne – potahuje, vytáhnout nemůže. Dědek zavolal na pomoc babku.

Táhnou, táhnou, potahují, ale řepu vytáhnout nemohou. Vnučka zavolala pejska: „Pejsku, pojď nám pomoci!“ Pejsek se chytil za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka a dědek za řepu. Táhnou, ale vytáhnout nemohou.

Kočka zavolala myš: „Myško, pojď nám pomoci!“ chytila se myška za kočku, kočka za pejska, pejsek za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu. Táhnou, táhnou, řepa povolila a svalili se na hromadu!

5.2.3 Jak měli hodiny se zlou kukačkou

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s ilustrací“ s podporou samostatného tichého čtení žáků.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: kartičky s názvy pohádkových postav (pro každého žáka jedna), text úryvku „Jak měli hodiny se zlou kukačkou“ pro každého žáka, sešit nebo čistý papír na řešení úkolu

Příklad úvodu hodiny: *Rozdám vám kartičky, na každé je pohádková postava, nikomu zatím neprozrazujte, jakou postavu máte. Rozdáme žákům kartičky se jmény pohádkových postav,*

kteří tvoří pohádkové dvojice (Maxipes Fík a Ája, Smolíček a jelen, Manka a Cipísek, Dlouhý a Široký, Jeníček a Mařenka, Bob a Bobek, Budulínek a liška, Kát'a a Škubánek). *Ted' si k sobě najděte dvojici, ale nesmíte říct, koho hledáte, můžete jen popisovat, jak vypadá. Až se najdete, tak se poradte, jak byste svou dvojici předvedli beze slov / pomocí pantomimy.* Žáci si k sobě najdou dvojici, pak předvádějí spolužákům, kteří hádají, o koho se jedná. *Znáte ještě další pohádkové dvojice? O jedné takové dvojici si ted' přečtete krátkou pohádku. Až budete mít přečteno, splňte sami úkol z tabule. Při plnění úkolu se můžete k textu vracet a číst si ho znovu.*

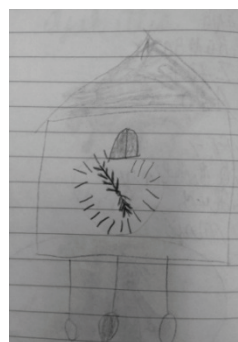
Následuje tiché čtení úryvku z pohádky „Jak měli hodiny se zlou kukačkou“⁶ a samostatné vypracování zadaného úkolu. Na obrázcích č. 66 a 67 jsou ilustrace žáků 2. ročníku, které jsou ukázkou doslovného porozumění čtenému textu a správného splnění zadaného úkolu.

Úkol na tabuli: Do sešitu nakresli, jak přesně vypadaly hodiny podle přečteného textu.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu představují své ilustrace a vzájemně hodnotí / vyjadřují si ocenění.

Přesah: Můžeme zařadit předvídání, jak příběh pokračoval, co si kukačka myslela, když viděla Křemílka s Vochomůrkou na dvorku. Tím rozvíjíme rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu. Pokud žákům příběh sami dočteme, rozvíjíme také dovednost aktivního naslouchání.

Poznámka k realizaci: Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo tichého čtení zvolit hlasité čtení nebo čtení párové. Žáci čtou polohlasně ve dvojici a při čtení se střídají. Žák, který nečte, naslouchá a formuluje otázky k částem, kterou přečetl spolužák.



Obrázek 66: ilustrace Křemílek a Vochomůrka 2. r. Obrázek 67: ilustrace Křemílek a Vochomůrka 2. r

⁶ 1974. ČTVRTEK, Václav. *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky*. 1. Praha: Albatros, 35 - 37.

Použitý úryvek textu:

Jednou Vochomůrka chodil kolem chaloupky, na chvíli se zastavil, a zas chodil kolem chaloupky. „Co to děláš?“ povídá Křemílek. „Vymyslím hodiny s kukačkou,“ řekl Vochomůrka. Když to vymyslel, šli do lesa a porazili borovici, co v ní měla doupe veverka. Z borovice uřízli špalík s dírou, kudy veverka vycházela. Doma pověsili ke špalíku dvě závaží ze šišek a kyvadlo z jahody. Ciferník namalovali slunečkovou barvou a ručičky byly z jedlových ratolístek. Nahoru přidělali vrátka pro kukačku. „Kukačka je ze všeho nejdůležitější,“ řekl Vochomůrka. Lepil kukačku z prkýnek a pírek, a nějak mu to nešlo. Byl proto samé kruciš. „Krucíš, to bych se na to podíval, abych nesvedl obyčejnou kukačku, kruciš!“ v tom jako by se mu kukačka sama vyloupla z prstů. Usadili ji do hodin, spustili kyvadlo a čekali, až jim kukačka zakuká čtvrt. A ona vyběhla z vrátek a zvolala: „Krucíš!“ v půl vyskočila z vrátek a křikla: „Krucíš, kruciš!“ na tři čtvrtě už nečekali. „Musíme se na ni uradit,“ řekl Křemílek a odvedl Vochomůrku ze světnice, aby je kukačka neslyšela. Hodiny šly, kyvadlo se kývalo, ve tři čtvrtě se rozskočila vrátka, vyběhne z nich kukačka a rovnou spustí: „Krucíš, kruciš, kruciš!“ jenže nikdo jí na to neřekl ani slovo. Kukačka vyletěla z hodin a rozhlíží se po Křemílkovi s Vochomůrkou. A oni na dvorku kovají železnou petlici.

5.2.4 Maminčin výtečný štrúdl

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák určí pořadí vět v textu a dodržuje posloupnost děje“ a roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák vysuzuje na základě vlastní zkušenosti“ s podporou samostatného tichého čtení žáků.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: kopie textu pro každého žáka, čistý papír, nůžky, lepidlo

Příklad úvodu hodiny: *Kdo z vás někdy pomáhal v kuchyni? S čím jste pomáhali? Jak jste postupovali? Když vaříme nebo pečeme, musíme dodržovat nějaký postup? Dostanete teď text, který se také týká pečení, ale zdá se mi trochu popletený. Nejprve si text rozstříháte a potom zkusíte poskládat věty tak, jak by měly být správně za sebou. Kdo bude hotov, požádá o kontrolu kamaráda. Teprve potom věty očísľujete a nalepíte na čistý papír ve správném pořadí, nakonec splníte úkoly zadané na druhé kopii.*

Následuje samostatná práce žáků a následná kontrola ve dvojicích.

Závěr hodiny: Společná nebo skupinová kontrola nalepeného textu a splněných úkolů.

Přesah: Při práci ve dvojicích a ve skupině je rozvíjena dovednost komunikace. Do další vyučovací hodiny můžeme zařadit psaní vlastního postupu k uvaření jednoduchého jídla, tím budeme rozvíjet rovinu aplikace získaných poznatků. Při odpovídání na zadané otázky je rozvíjena rovina doslovného porozumění čtenému textu, rovina aplikace při aktivním vyhledávání informací v textu a rovina vyvozování na základě vlastní zkušenosti při řešení poslední otázky.

Poznámka k realizaci: Úkoly můžeme namísto kopírování napsat na tabuli a žáci řešení vypracují do sešitu (vybírají z daných možností).

Použitý text: Maminčin výtečný štrúdl⁷

- Na rozválené těsto naskládala jablíčka, nasypala pomleté ořechy a na ně skořicový cukr;
- nejprve smíchala těsto;
- maminka v neděli pekla štrúdl;
- štrúdl stočila a pomazala rozpuštěným máslem;
- štrúdl byl výtečný;
- když bylo těsto hotové, vyválela je na válu;
- na těsto potřebovala mouku, mléko, cukr moučku, prášek do pečiva, vejce, olej;
- po vychladnutí jej posypala cukrem a nakrájela;
- připravila si nastrouhaná jablka a pomleté ořechy;
- v troubě se štrúdl pekl asi 35 minut;
- když přišla babička, pěkně maminku pochválila.

Otázky k textu:

Co dala maminka do štrúdlu? Vyber správné suroviny:

Mák, ořechy, borůvky, nastrouhaná jablíčka, salám, skořicový cukr, klobásu, vanilkový cukr.

Kdo maminku pochválil?

Tatínek, babička, celá rodina, dědeček.

Co nepatří do těsta na štrúdl?

Vejce, olej, mouka, mléko, soda, strouhanka, krupice.

Jak dlouho se musel štrúdl péct?

⁷ Datakabinet [online]. [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: www.datakabinet.cz

20 minut, 25 minut, 30 minut, 35 minut.

Jaký byl maminčin štrúdl?

Tvarohový, jablečný, výtečný, makový.

Jak se maminka cítila, když se jí štrúdl povedl a byla pochválena?

5.2.5 Kalendář

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s náležitou ilustrací“ a rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „využívá četbu jako zdroj informací“.

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: pracovní list pro každou skupinu, čisté papíry na tvorbu listů do kalendáře, staré stolní kalendáře, pastelky

Příklad úvodu hodiny: Rozdělení žáků do 4 skupin. Zástupce každé skupiny si vylosuje roční období (na kartičce), přečte nahlas a jeho skupina určuje, které měsíce do daného ročního období patří. *Dnes využijeme informace, které jsme získali dříve v hodině prvouky. Nejprve společně ve skupině vylustíte osmisměrku na pracovním listu, pak splňte i další úkoly. K dispozici máte stolní kalendáře. Až budete plnit poslední úkol, práci si rozdělte.*

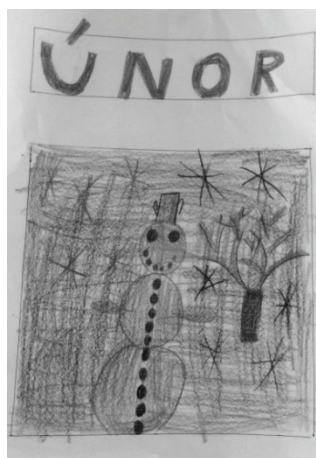
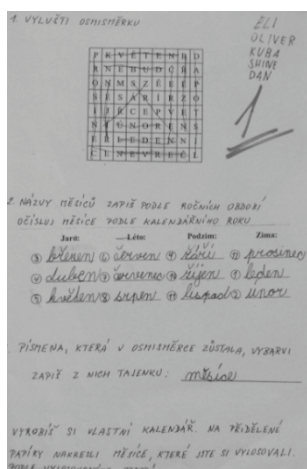
Následuje skupinová práce žáků.

Závěr hodiny: Zhodnocení společné práce skupin v kruhu na koberci (na zemi), představení výsledků práce – listů do kalendáře, společné sestavení listů do správného pořadí, svázání a vyvěšení kalendáře ve třídě.

Přesah: Při práci ve skupině je rozvíjena dovednost komunikace, schopnost rozdělit si jednotlivé úkoly a nést zodpovědnost za jejich splnění. Zároveň se jedná o propojení rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním s vyučovací oblastí Člověk a jeho svět a s oblastí Umění a kultura.

Poznámka k realizaci: V případě, že je vysoký počet žáků ve třídě, můžeme počet skupin upravit na osm, dvě skupiny budou mít stejné roční období a výsledkem činnosti budou dva kalendáře. Hodina navazuje na téma „Rok, roční období a měsíce v roce“. Lze využít k procvičení a opakování již probraného tématu. Svázané listy kalendáře mohou být využity jako celoroční třídní kalendář a vystaveny ve třídě. To lze využít jako silný motivační prvek pro splnění daného úkolu. Na obrázku č. 68 je pracovní list sestavený vyučující podle

pracovního sešitu Já a můj svět⁸ vyřešený žáky 2. ročníku. Na obrázcích č. 69 a 70 jsou ukázky hotových listů do kalendáře vytvořené také žáky 2. ročníku.



Obrázek 68: pracovní list měsíce 2. r. Obrázek 69: list kalendáře 2. r.

Obrázek 70: list kalendáře 2. r.

5.2.6 O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák domýšlí závěr příběhu“ s rozvíjením techniky hlasitého čtení.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: text příběhu pro každého žáka, kniha „Povídání o pejskovi a kočičce“ od J. Čapka, papíry na psaní ve dvojicích

Příklad úvodu hodiny: *Dnes budeme společně číst úryvek z jedné pohádky od pana spisovatele Josefa Čapka. Bohužel, když jsem si text pro vás připravovala, tak se mi ztratil jeho konec. Ale to nevadí, vy si ho určitě dokážete sami vymyslet.*

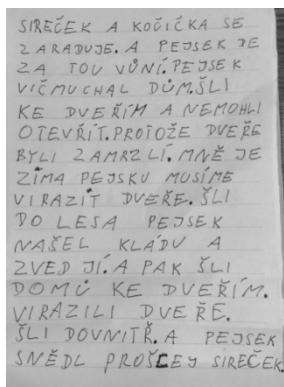
Následuje společné hlasité čtení úryvku z pohádky „O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka“. Po společné četbě rozdělíme žáky do dvojic a necháme je napsat vlastní dokončení příběhu.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu čtou po dvojicích svá dokončení příběhu. Poté jim z knihy přečteme závěr podle autora a můžeme porovnat, v čem se naše dokončení s autorem shodují a v čem jsou rozdílná. Na obrázcích č. 71 a 72 jsou ukázky dokončených textů žáků 2. ročníku. Na ukázce je zajímavé, že žáci zapisovali hůlkovým písmem, přestože v dané třídě je vyučováno psací vázané písmo.

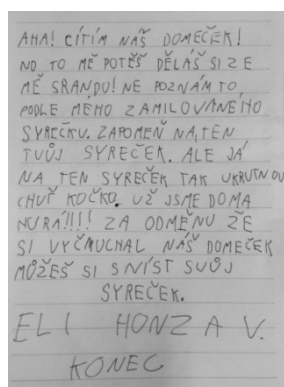
⁸ ŠTIKOVÁ, Věra. c2008. *Já a můj svět: prvouka pro 2. ročník: pracovní sešit*. Brno: Nová škola. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-091-0.

Přesah: Při práci ve dvojicích je rozvíjena schopnost spolupráce a dovednost vzájemné komunikace. Je kladen důraz na užitnou funkci techniky psaní, žáci musí dokázat přečíst to, co sami zapsali. Při závěrečném hodnocení je rozvíjena rovina sdílení vlastní tvorby se spolužáky.

Poznámka k realizaci: Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo společného hlasitého čtení zvolit čtení tiché nebo čtení párové, při kterém čtou žáci polohlasně ve dvojici a při čtení se střídají. Při větším počtu žáků ve třídě je třeba počítat s delší časovou dotací, aby všechny dvojice mohly přednést svůj závěr. Text dopisu, který psali pesek s kočičkou lze dále využít v jiné vyučovací hodině. Žáci mohou dopis opravit a poté napsat svůj vlastní dopis pro pejska a kočičku na dané téma nebo podle zadaných slov. Tím by byla rozvíjena rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem: „žák tvoří vlastní text podle klíčových slov.“



Obrázek 71: dokončení pohádky 2. r.



Obrázek 72: dokončení pohádky 2. r.

Upravený úryvek z pohádky „O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka“⁹:

Bylo to zrovna tak někdy v lednu, leželi pesek s kočičkou každý ve své postýlce a povídali si o zimě. „Nějak se mě nechce z té teplé postele ven,“ povídá pesek. „Víš co, zůstaneme celý den v posteli.“ „To nejde,“ povídala kočka. „Nejsme přece nemocní, abychom byli celý den v posteli! A krom toho jsme dostali psaníčko od nymburských děvčat a už jsme jim měli dávno odepsat. Ještě o nás řeknou, že jsme špatně vychovaní a že nevíme, co se sluší a patří. Alou! Pěkně vstávat a napíšeme jim to psaní, beztak nemáme dnes co jiného na práci.“ „Tak dobře,“ řekl pesek. „Ať to děti vidí, že jsme dobře vychovaní. Napíšeme jim krásné psaní.“

xxx

⁹ ČAPEK, Josef. 1996. *Povídání o pejskovi a kočičce jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. 19. vyd., v Albatrosu dot. 13. vyd. Praha: Albatros. ISBN 80-000-0437-2.

„Tak piš,“ řekl pejsek, „já ti budu předříkávat, co.“ Kočička si sedla a psala, co jí pejsek předříkával, a napsala děvčatům z Nymburka toto psaní:

Čtění slečni v Nimbuce

Dě kujeme vam zavaše psa ní a o znám u jemevám žesepří do brems dravý vína trefujeme.

Totěš jdou fámou vas

fuctě k očička a písek

xxx

„A teď to psaní doneseme na poštu.“ „Musíme se ale pořádně ustrojít,“ povídala kočička, „venku je náramná zima.“ Co se strojili, brali na sebe svetry, zimní kabáty, kamaše a sněhovky, začal pejsek počichávat a povídá kočičce: „Tak tu krásně voní syreček, jak ho máme támhle na polici schovaný, já bych na něj měl takovou chuť!“ „Jen ho nech!“ řekla kočička, „vrátíme se z pošty jistě hladoví.“ Pejsek se zamilovaně ohlédl po syrečku, zavřeli za sebou dveře a šli na poštu. Tehdy se zrovna náramně chumelilo, sníh se sypal, jako když se pytel s moukou roztrhne. Pejskovi a kočičce se to docela líbilo a spokojeně tápali se psaním na poštu. Donesli psaní na poštu, kočička dala pejskovi olíznout známku a dali psaní do schránky. Tak se zas vydali na cestu domů. „To se krásně chumelí,“ liboval si pejsek, „ani cestu už není vidět pod sněhem. Šli a šli, pořád se chumelilo, až jim to zachumelilo celý domeček. Ani komín vidět nebylo. Došli a hledali domeček. Domeček nikde. Všude jen sníh a samý sníh.“

5.2.7 Domácí mazlíček

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny aplikace získaných poznatků s očekávanými výstupy „žák využívá četbu jako zdroj informací“, „aktivně vyhledává a třídí informace“ a „vytvoří krátký text na dané téma“ s rozvíjením dovedností tichého čtení.

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: dostatečné množství encyklopedií a chovatelských příruček k tématu, případně možnost internetu, obrázky a fotografie domácích zvířat k vystřihování (z časopisů, kalendářů), čtvrtky formátu A3, nůžky, lepidlo, fixy nebo pastelky

Příklad úvodu hodiny: Společný rozhovor v kruhu. *Jaké máte domácí mazlíčky a jak se o ně staráte? Co potřebuje vědět chovatel, než si koupí nové zvíře? Kde se dozví potřebné informace?* Budete vytvářet plakát, který by informoval zájemce o chov nějakého zvířete, jak se o něj má starat a co všechno k tomu potřebuje. Použijte nejen knihy, ale i svoje vlastní

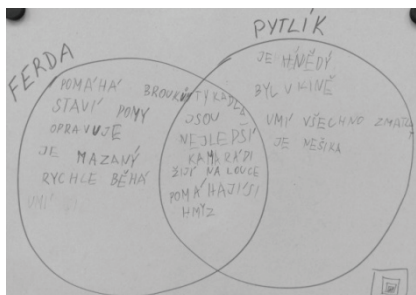
Příklad úvodu hodiny: *Budeme si číst o jedné známé postavě z hmyzí říše, všechno umí, všechno spraví,... (Ferda mravenec) Vzpomenete si, které další postavy s ním v příbězích vystupují?*

Následuje společné hlasité čtení úryvku z pohádky „O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem“. Po společné četbě rozdělíme žáky do skupin. Každá skupina doplňuje do Vénnova diagramu charakteristické rysy Ferdy mravence a brouka Pytlíka. Pokud žáci Vénnov diagram neznají, zadáme jim instrukci, aby do části nadepsané „Ferda“ vypisovali to, co se týká Ferdy mravence a do části nadepsané „Pytlík“ informace, které se týkají brouka Pytlíka. Do společné překrývající se části vypisují společné znaky pro oba dva hrdiny a porovnají oba hrdiny z hlediska vzhledu i povahových vlastností.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu čtou po skupinách typické znaky postupně pro oba dva hrdiny a učitel může zapisovat do společného diagramu znaky, na kterých se shodnou všechny skupiny. Na obrázku č. 75 je Vénnov diagram vytvořený žáky 2. ročníku. Učitel může žákům přečíst celý nezkrácený příběh.

Přesah: Při práci ve skupinách je rozvíjena schopnost spolupráce a dovednost vzájemné komunikace. V další hodině můžeme zařadit aktivitu volné psaní na téma „Chtěl/a bych být Ferdou mravencem / broukem Pytlíkem, protože...“ s následným předčítáním spolužákům, kdy budeme rozvíjet rovinu sdílení vlastní tvorby. Zařadit můžeme také předvídání, jak příběh skončil a tím rozvíjet rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu.

Poznámka k realizaci: Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo společného hlasitého čtení zvolit čtení tiché nebo čtení párové, při kterém čtou žáci polohlasně ve dvojici a při čtení se střídají. Vénnov diagram je vhodným grafickým znázorněním, při jehož tvorbě si žáci snadno uvědomí charakteristické rysy hlavní postavy.



Obrázek 75: Vénnov diagram 2. r.

Upravený úryvek z pohádky „O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem“¹⁰:

Druhý den lítala nad Ferdovou chaloupkou beruška. Zatočila se několikrát dokola, chvílemi se i zdálo, že se snese na zem, ale nesnesla. Neřekla ani á, ani bé a zase odletěla pryč. „To už se jistě ptala maminky!“ hádal Ferda. „A teď se asi přišla podívat, zdali jsem jí nějakého koníka chytil. Musím se už dát do práce!“ svižně vyskočil, že si udělá laso a chytí pro Berušku nějakého pěkného koníka. Vzal tedy dlouhý provaz z pavoučích vláken, na konci udělal velkou smyčku, ale – teď se zarazil: „Jak se s tím vlastně hází? Musím to nejprve zkusit!“ Roztočil laso nad sebou. Provaz dělal ve vzduchu kličky, smyčky, osmičky, ba i preclíky. Všeljak se na všechny strany motal a nakonec, když jím Ferda hodil dopředu, zapletl se tak do heřmánku, že nebylo vůbec možno jej vyplést. A tu se objevil brouk Pytlík.

xxx

„Copak to děláte?“ ptá se Pytlík. „Snad nepouštíte draka?“ „I kdepak draka!“ odpovídá Ferda. „Učím se tu házet lasem.“ A jen trošičku se přitom začervenal. No, to jste měli vidět brouka Pytlíka! „Lasem! Lasem! Človíčku, vy neumíte házet lasem a chtěl byste se tomu naučit? Panečku, to já viděl v kinu kovboje, jak chytali divoké koně. Podívejte, to se musí takhle!“ Brouk Pytlík si stoupl na špičky jako baletka. „Nejprve se laso roztočí,“ povídá a začal kolem sebe motat rukou, jako by odháněl mouchy, „a pak se to šikovně hodí.“ Mrskl sebou, jako by opravdu něco hodil, ale v tom se mu zamotaly nohy i ruce a natáhl se jak široký tak dlouhý do trávy. „Pardón, pardón!“ omlouval se. „Já vám poukážu správně až s provazem v ruce!“ Vymotali tedy provaz z heřmánku, Pytlík na něm udělal smyčku, a roztočil. Laso zasvištělo, vyrazilo prudce, ale místo dopředu letělo dozadu. Chytilo se za cihlový komín Ferdovy chalupy, a jak brouk Pytlík lasem trhl, komín sletěl dolů. Polámal žebříček na půdě a dole rozbil ještě hrníček s jahodami.

5.2.9 Atlas hub

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny aplikace získaných poznatků s očekávanými výstupy „žák využívá četbu jako zdroj informací“, „aktivně vyhledává a třídí informace“ a „vytvoří krátký text na dané téma“ a s rozvíjením dovedností tichého čtení.

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: dostatečné množství atlasů hub, případně možnost internetu, čistý papír formátu A4, pastelky

¹⁰ SEKORA, Ondřej. 1987. *Knížka Ferdy mravence*. 8. Praha: Albatros.

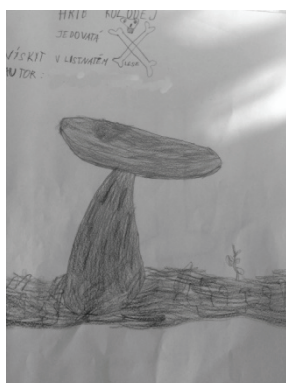
Příklad úvodu hodiny: Společný rozhovor v kruhu. *Sbíráte s rodiči nebo s prarodiči houby? Podle čeho je poznáte? Kde najdu informace, když nějakou houbu neznám?* Budete tvořit stránku do společného atlasu hub, můžete si vybrat libovolnou houbu. Nejprve si o ní zjistíte všechny potřebné informace, jak vypadá, kde roste, jestli je jedlá, nejedlá nebo jedovatá a také zajímavosti. Použijte nejen knihy, ale i svoje vlastní zkušenosti, pokud chodíte houby sbírat nebo se můžete poradit se spolužákem, který houby dobře zná. Důležitá bude i kresba, abychom podle ní dokázali houbu dobře rozeznat.

Následuje samostatná práce žáků, nejprve vyhledávání informací a pak jejich zpracování.

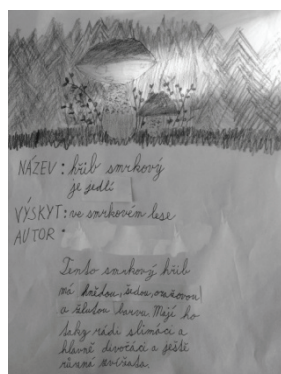
Závěr hodiny: Žáci v kruhu představují své listy do atlasu, předčítají informace, které zjistili a vzájemně si dávají ocenění a doporučení pro další práci. Na obrázcích č. 76 až 78 jsou práce žáků vytvořené ve 2. pololetí 2. ročníku.

Přesah: Zvolené téma je žákům blízké a je pro ně poutavé. Je propojením dovednosti číst s porozuměním a vyhledávat konkrétní informace s vlastní zkušeností žáků. Zároveň se jedná o propojení se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět a se vzdělávací oblastí Umění a kultura. Žáci si uvědomí praktické využití techniky psaní, protože musí dokázat přečíst to, co sami zapsali. Při závěrečném hodnocení je rozvíjena rovina sdílení vlastní tvorby se spolužáky.

Poznámka k realizaci: Při větším počtu žáků ve třídě je třeba počítat s delší časovou dotací, aby všichni žáci mohli představit svůj list do atlasu. Místo samostatné práce mohou žáci utvořit dvojice a pracovat na jednom listu společně, v takovém případě bude rozvíjena dovednost komunikace a schopnost kooperace. Listy atlasu svážeme do „knihy“ a uložíme do školní knihovničky.



Obrázek 76: atlas hub 2. r.



Obrázek 77: atlas hub 2. r.



Obrázek 78: atlas hub 2. r.

5.2.10 Jídelní lístek

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „žák vytvoří krátký text na zadané téma“ a rovinu doslovného porozumění s očekávanými výstupy „žák formuluje otázky k přečtenému textu“ a „rozezná různé typy textů“.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: různé jídelní lístky z restaurací, ze školní jídelny pro každou skupinu jeden, čisté papíry, psací potřeby

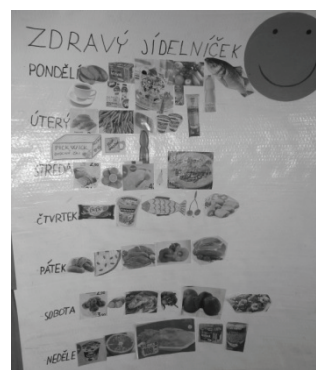
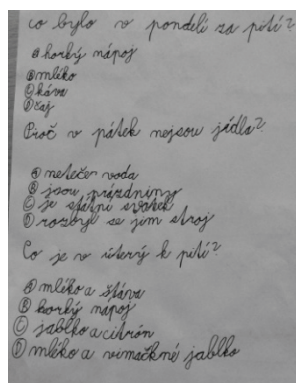
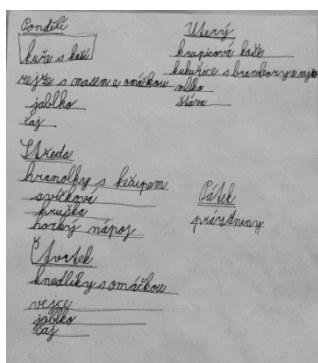
Příklad úvodu hodiny: *Předvedu vám krátkou scénku a vaším úkolem je uhodnout, kde jsem? Předvedeme objednávání jídla v restauraci jako rozhovor s neviditelným číšníkem. Uhodli jste? V restauraci. Z čeho jsem si vybírala jídlo? Z jídelního lístku. Rozdělíme se do skupin a každá skupina dostane svůj jídelní lístek. Připravte si krátkou scénku s objednáváním, jeden z vás bude číšník nebo servírka, ostatní si objednávají. Po přípravě následuje předvedení scének ostatním skupinám.*

Nyní si vytvoříte svůj vlastní jídelní lístek, podobný tomu, jaký máme ve školní jídelně. Navíc k němu připravíte otázky, které budou řešit ostatní skupiny. Následuje samostatná práce ve skupinách.

Závěr hodiny: Skupiny si vymění jídelní lístky a vyřeší položené otázky. Společně zhodnotíme, jaké otázky pro ně byly snadné a které byly obtížné. Pokusíme se zjistit, proč byly některé otázky obtížnější. Na obrázku č. 79 je jídelní lístek a na obrázku č. 80 otázky k tomuto jídelnímu lístku, oboje sestavené žákyní 2. ročníku.

Přesah: Při práci ve skupinách rozvíjíme dovednost spolupracovat a schopnost komunikace se spolužáky. Při úvodní aktivitě rozvíjíme rovinu doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák se orientuje v přiměřeném textu“.

Poznámka k realizaci: Při zvýšení časové dotace můžeme cíl hodiny propojit se vzdělávací oblastí Umění a kultura a nechat žáky vytvořit koláž např. na téma zdravý jídelníček s využitím obrázků z časopisů a letáků z obchodů. Na obrázku č. 81 je ukázka koláže, kterou vytvořili žáci 2. ročníku při skupinové práci.



Obrázek 79: jídelní lístek 2. r.

Obrázek 80: otázky 2. r.

Obrázek 81: koláž zdravý jídelníček 2. r.

5.2.11 O ztracené hrušce

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „dodržuje posloupnost děje“ a „převypráví příběh vlastními slovy“ a roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák vyvozuje z textu na základě vlastní zkušenosti“ s rozvíjením techniky tichého čtení.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: část textu příběhu pro každého žáka, sešit na zapsání odpovědí

Příklad úvodu hodiny: *Dnes se rozdělíte do skupin po čtyřech, každý za skupiny dostane svůj úryvek textu, který si přečte a potom jej převypráví kamarádům. Kamarádům text nečtete, řekněte jim svými slovy, co jste četli. Společně seřadíte úryvky, aby na sebe text správně navazoval, a odpovíte na otázky napsané na tabuli. Odpovědi запиšte každý do svého sešitu. Při hledání odpovědí se můžete ve skupině radit a vracet se k sestavenému textu.*

Následuje rozdělení do skupin samostatné tiché čtení úryvku z pohádky „O ztracené hrušce“. Příběh je rozdělený na čtyři části, každý člen skupiny má svou vlastní část. Po samostatném přečtení si skupiny sednou k sobě, převypráví si text a seřadí úryvky do správného pořadí. Potom odpoví na připravené otázky.

Závěr hodiny: Jedna skupina přečte ostatním text ve správném pořadí a společně si odpovíme otázky. Zhodnotíme práci skupin – může hodnotit učitel nebo hodnotí sami žáci.

Přesah: Při práci ve skupině je rozvíjena schopnost spolupráce a dovednost vzájemné komunikace. Je kladen důraz na rozvíjení aktivní komunikace a slovní zásoby při převyprávění textu kamarádům.

Poznámka k realizaci: V hodině výtvarné výchovy se k textu můžeme vrátit a vytvořit k němu ilustraci, tím bude rozvíjena roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem

„žák spojí text s náležitou ilustrací“. Podle úrovně čtenářských dovedností žáků, můžeme text diferenciovat a zdatnějším čtenářům připravit delší a obtížnější úryvek, naopak slabším čtenářům můžeme úryvek zkrátit, tím dosáhneme toho, aby všichni žáci věnovali tichému čtení přibližně stejnou dobu. Můžeme žákům přečíst celý neupravený text a porovnat jej s úryvkem, který četli samostatně.

Upravený úryvek z pohádky „O ztracené hrušce“¹¹:

Toník jedl rád hrušky. Toho roku vítr foukal tak silně, že všechny hrušky shodil dříve, než byly zralé. Jenom jedna jediná hruštička se kymácela nahoře ve špičce. Byla velikánská a žloutla každým dnem víc a víc. Pokaždé, když se Toník nahoru na strom podíval, jen jen se olizoval. Ta bude, pane! Toník chodil třást stromem, aby hruška spadla. Ale hruška byla pevně přirostlá, a ne a ne spadnout. Jednoho dne přijde zase k hrušni, zatřepe a najednou – buch, hruška spadne někam do trávy.

xxx

Toník se rozhlíží, kam hruška mohla zapadnout. Tráva byla hustá, kytky vysoké, a třebaže byla hruška žlutá a veliká, Toník ji nemohl najít. Kdyby byla hruška pejsek, zavolal bych na ni a hruštička by zaštěkala. A hned zkusil, jak by zavolal. „Bročku!“ křikl. Toť se rozumí, že nepřiběhla hruška, ale pejsek Brok. „Hledej, Bročku, hledej, zatřásl jsem stromem, spadla hruštička a já ji nemohu najít. Hledali oba, ale hrušku najít nemohli. Po zdi lezla kočka.

xxx

„Čičí“, zavolal Toník na kočku, „pojď nám pomáhat. Zatřásl jsem stromem, spadla hruška a nemohu ji najít. Pejsek ji hledal a také nenašel. Snad ji najdeš ty.“ Kočka seskočila ze zdi a vlezla do husté trávy. Tak hledal Toník, hledal Broček, hledala kočka. Ale hrušku najít nemohli. „Mňau, mňau,“ zamňoukala kočka v trávě, „Toníku, Bročku, pojďte se podívat, zrovinka jsem chytila myšku.“

xxx

„Myško,“ povídá Toník, „já řeknu kočce, aby tě pustila, ale musíš nám pomoci. Zatřásl jsem stromem, spadla hruška a nemohu ji najít. Pejsek ji hledal a nenašel. Kočka ji hledala a také nenašla. Snad ji najdeš ty.“ A tak hledal Toník, hledal Broček, hledala kočka, hledala myš. „Haf, haf“, zaštěkal pejsek, „tady jsou polámané větvičky.“ „Mňau,“ zamňoukala kočka, „tady jsou polámané kytky.“ „A tady,“ zapískla myš, „tady leží na zemi v trávě hruška.“ „To

¹¹ PETIŠKA, Eduard. 2002. *Pohádkový dědeček*. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty. ISBN 80-718-1504-7.

jsem rád, že jsme hruštičku našli,“ směje se Toník, „a když jsme společně hledli, tak se o ni rozdělíme.“ Ale ani pejskové, ani kočky, ani myši o hrušky nestojí. Tak jim Toník aspoň poděkoval.

Otázky připravené na tabuli (podle úrovně žáků, můžeme zařadit pouze vybrané otázky písemně a ostatní odpovědět společně ústně na závěr hodiny):

1. Kdo hledal hrušku? Zapiš ve správném pořadí.
2. Proč ji nemohli najít?
3. Kdo hrušku nakonec našel?
4. Proč se Toník o hrušku nerozdělil?
5. Kdy a kde se příběh odehrává?
6. Kterou pohádku ti příběh připomíná a proč?
7. Co myslíš, proč si Toník pro hrušku nevylezl na strom?

V souladu s cílem výzkumného šetření, které mapovalo rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti ve vyučování a byla v předchozí kapitole uvedena metodická doporučení s cílem poskytnout učitelům podporu k naplnění očekávaných výstupů ŠVP a tím napomáhat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti ve školní praxi. Uvedené příklady vyučovacích hodin a jednotlivých aktivit vycházejí z analýzy záznamů získaných pozorováním a rozhovory s učiteli. Vzhledem k tomu, že se jedná o formu „nápadníku“, je u každé vyučovací hodiny a aktivity uveden sledovaný cíl, rozvíjená rovina čtenářské gramotnosti s očekávaným výstupem ŠVP, doporučená časová dotace, pomůcky a metodický postup, přesahy do dalších vzdělávacích oblastí, další doporučení k realizaci, včetně použitých textů. Nejedná se o obecná metodická doporučení vycházející z didaktiky čtení a psaní či z didaktiky literární výchovy. Uvedená metodická doporučení byla ověřována ve třetí části výzkumného šetření.

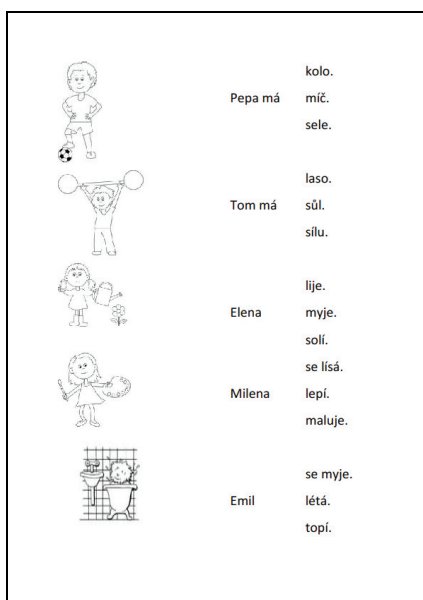
6 Ověření metodických doporučení v praxi

Ve třetí závěrečné fázi výzkumu byla provedena výzkumná sonda, která ověřovala možnost praktické aplikace výše uvedených metodických doporučení ve školní praxi. Ověření probíhalo v 1. pololetí školního roku 2016/2017 v 1. a 2. ročnících běžné základní školy. Záměrně byly vybrány třídy s vyšším počtem žáků (28 – 30), aby byla ověřena možnost využití daných aktivit i při vysokém počtu žáků, vzhledem ke skutečnosti, že učitelé v rozhovorech v pilotním výzkumu a v hlavní části výzkumného šetření pociťovali vysoké počty žáků ve třídách jako překážku při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Po praktickém provedení aktivity ve třídě následoval rozhovor a reflexe s učitelkami, které průběh činnosti ve třídě sledovaly. Byly zaznamenávány pozitivní reakce i problematické situace a navržena možnost jejich řešení. Didaktické ověření proběhlo ve 34 vyučovacích hodinách a společné reflexe se zúčastnilo 9 vyučujících.

6.1 Ověření metodických doporučení pro 1. ročník

Aktivita „Slovní kopaná“ byla ověřována v pěti vyučovacích hodinách jako krátká 15 minutová aktivita na začátku školního roku (v měsíci říjnu), tedy v období, kdy žáci začínají se skládáním prvních osvojených písmen do slabik a krátkých slov. Aktivita byla zařazena na třikrát začátek a dvakrát na konec vyučovací hodiny. Při prvním použití aktivity se objevil problém v uspořádání žáků do dvojic. Žáci se nedokázali rozdělit sami, situaci musela vyřešit vyučující, tím došlo k časové prodlevě a prodloužení plánovaného času, který byl aktivitě věnován, přibližně o 5 minut. Při společné reflexi vyučující uvedla, že v této třídě nejsou žáci dostatečně připraveni na práci ve dvojicích a je potřeba dopředu promyslet, jak budou dvojice žáků uspořádány. Podle vyučující je nejlepší nechat zpočátku žáky ve dvojicích, tak jak sedí vedle sebe, protože jsou na sebe zvyklí a jsou schopni spolupracovat. V dalších vyučovacích hodinách aktivita probíhala podle časového harmonogramu. Při realizaci jsme neshledali rozdíl mezi zařazením aktivity na začátek nebo na konec vyučovací hodiny, záleží na záměru učitele, zda chce aktivitu zařadit jako jazykovou rozcvičku v úvodu hodiny nebo jako závěrečnou procvičovací a odpočinkovou aktivitu. Bylo ověřeno, že tuto činnost lze s úspěchem zařadit ve třídě s vyšším počtem žáků, aby splnila svůj cíl, tedy rozvíjení slovní zásoby a dovednost analýzy a syntézy konkrétních písmen. Vyučující ocenila, že aktivita má dlouhodobější využití v průběhu celého školního roku a je ji možné zařadit k rozvíjení techniky psaní (přepis složených slov), ke skládání větných celků v pozdějším období a při propojení s výtvarnou výchovou žáci mohou větné celky ilustrovat.

Aktivita „Nedokončené věty“ byla ověřována v jedné vyučovací hodině na vytvořeném pracovním listě (ukázka na obrázku č. 82). Aktivita je určena pro samostatnou práci žáků a proběhla v kratším čase, než byl plánován. Žáci měli pracovní list vypracován v rozmezí 10 – 15 minut, pro některé žáky byl pracovní list příliš snadný. Řešením by byly pracovní listy připravené v několika obtížnostech a zadané individuálně podle úrovně žáků. Učitelka ve společné reflexi uvedla, že se jedná o známou aktivitu, která je autory slabikářů zařazována a objevuje se ve všech edičních řadách učebnic v různých obměnách. Podle vyučující je zbytečné věnovat čas přípravě vlastního pracovního listu, pokud by ale existoval „zásobník“ připravených pracovních listů, tak by je v hodinách využívala. Činnost je možné s úspěchem zařadit ve třídě s vyšším počtem žáků, pokud je připravena následná aktivita pro rychlejší žáky.



Obrázek 82: pracovní list 1. r.

Aktivita „Domino“ byla ověřována ve třech vyučovacích hodinách u žáků, kteří byli dříve seznámeni s aktivitou „Slovní kopaná“. V každé hodině byla aktivita zařazena do jiné části vyučovací hodiny, jednou v úvodu se záměrem žáky motivovat a navodit pracovní atmosféru pro následné procvičování techniky čtení, podruhé jako odpočinkový předěl mezi nácvikem techniky čtení a následným nácvikem psaní, potřetí jako závěrečná aktivita pro žáky, kteří dokončili samostatné psaní do sešitu. Realizace proběhla bez problémů ve všech částech vyučovací hodiny, ukázalo se, že aktivitu lze s úspěchem zařadit podle záměru učitele a je realizovatelná ve třídě s vyšším počtem žáků. Učitelka ve společné reflexi uvedla, že aktivitu považuje za velmi motivační pro všechny žáky a zadala tvorbu nových dvojic karet

jako dobrovolný domácí úkol. Tento dobrovolný domácí úkol splnilo 24 z 29 žáků a následné využití doma vytvořených karet žáci po vyučující vyžadovali a na aktivitu se velice těšili.

Text „Uplakaná muchomůrka“ byl ověřován v jedné vyučovací hodině. Cíl aktivního naslouchání s vyvozováním závěrů byl dosažen. Jako obtížné se jevílo usměrňování pozornosti žáků při sdílení vlastních závěrů, překážkou byl vysoký počet žáků, kdy nebyl dostatečný časový prostor, aby se mohli vyjádřit všichni žáci. Na sdílení v malých skupinkách nebyli žáci připraveni, komunikovali příliš hlasitě a někteří nebyli ochotni naslouchat ostatním. Samostatná práce s připraveným pracovním listem proběhla bez obtíží. Při společné reflexi učitelka uvedla, že dětem často předčítá a vede je k aktivnímu naslouchání, vysoký počet žáků uvedla jako překážku při sdílení vlastních závěrů. Řešením by bylo postupné zařazování práce v malých skupinách, aby si žáci na tuto formu činnosti zvykli. Pak by bylo možné zařadit při sdílení metodu „sněhové koule“, kdy si vlastní závěr příběhu sdělí nejprve dva žáci, pak se dvojice spojí do čtveřic a čtveřice utvoří tři velké skupiny, jejich zástupci nakonec představí vybraný závěr před celou třídou.

Text na tabuli „Pejsek Alík“ byl realizován ve dvou vyučovacích hodinách ve dvou různých třídách, jednou byl text napsán psacím písmem a jednou písmem tiskacím. Při realizaci bylo zjištěno, že psací text byl pro žáky obtížnější a na splnění úkolu potřebovali více času. Při společné reflexi učitelky ocenily nízké nároky na čas při přípravě textu na tabuli, variabilitu aktivity a možnost volby textu podle záměrů učitele a dosažené úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků. Samostatné vypracovávání úkolu žáky proběhlo bez obtíží a vytyčený cíl byl splněn. Bylo ověřeno, že aktivitu lze s úspěchem realizovat ve třídě s vyšším počtem žáků.

Aktivita „Čti a kresli“ byla ověřována ve třech třídách na počátku školní docházky (v měsíci listopad). Realizace proběhla podle předpokládaného časového harmonogramu, bylo ověřeno, že ji lze s úspěchem zařadit ve třídě s vyšším počtem žáků. Při společné reflexi učitelky ocenily časovou nenáročnost při přípravě textu na tabuli, možnost odlišit text podle úrovně žáků – bylo navrženo, aby na tabuli byly dva texty různé úrovně a žákům byly zadány diferencovaně, podle úrovně jejich čtenářských dovedností. Byla navržena možnost propojit výuku čtení s výtvarnou výchovou a text „modelovat“ pomocí libovolné modelovací hmoty. Pak by bylo možné nechat žáky vymodelované předměty libovolně přeskupit a podle nového uspořádání samostatně zapsat text. Tím by byla aktivita rozšířena o procvičování techniky psaní a možností samostatné přípravy úkolu by se pro žáky aktivita stala přitažlivější. Zde by

bylo potřeba počítat s delší časovou dotací, případně aktivitu rozložit do dvou vyučovacích hodin podle podmínek konkrétní třídy a záměru učitele.

Text „Dinosaurus Emanuel“ byl ověřován v jedné vyučovací hodině. Obtíže se vyskytly při samostatném tichém čtení u čtyř žáků, kteří ještě nedosáhli očekávané úrovně techniky čtení. Řešením bylo utvořit z těchto žáků malou skupinu a číst s nimi hlasitě s pomocí vyučující. Při samostatné práci s pracovním listem bylo potřeba napomoci některým žákům s přečtením otázek. Bylo ověřeno, že tiché čtení textu lze s úspěchem zařadit ve třídě s vysokým počtem žáků. Při společné reflexi učitelka uvedla, že text byl pro žáky přitažlivý svým námětem a že také zařazuje poutavé a pro žáky zajímavé texty nad rámec slabikáře z důvodu vyšší motivace žáků k četbě. Pro tiché čtení je potřeba volit texty podle dosažené úrovně techniky čtení konkrétních žáků, zároveň samostatné tiché čtení umožňuje připravit texty odlišné úrovně a zadávat je žákům diferencovaně.

Aktivita „Ilustrování vlastní věty“ byla realizována ve třech vyučovacích hodinách. Časová dotace 20 – 25 minut se ukázala jako příliš krátká, činnost žáky zaujala tak, že se jí soustředěně věnovali celou vyučovací hodinu. Při společné reflexi učitelka pozitivně hodnotila fakt, že tuto činnost je možné zařadit ve chvíli, kdy žáci dokáží složit několik slov a z nich jednoduché věty. Zároveň každý žák pracuje na své individuální dosažené úrovni a hotovou práci může prezentovat před svými spolužáky. Za vhodnější by považovala zařadit tuto činnost v rámci hodiny výtvarné výchovy než hodiny čtení a to z časových důvodů. Také navrhla další využití této aktivity. Výsledné práce si žáci zařadí do vlastního portfolia a během roku si vytvoří svou knihu, kterou jim učitelka na konci školního roku sváže, a společně mohou zhodnotit pokrok, kterého každý žák při skládání vět a krátkých textů během školního roku dosáhne. Tuto činnost lze s dosažením očekávaného cíle zařadit ve třídách s vyšším počtem žáků. Ukázalo se, že možnost vlastní tvorby byla pro žáky v daných třídách silným motivačním faktorem a pozitivně ovlivnila jejich soustředění.

Výše uvedené aktivity byly ověřovány v 19 vyučovacích hodinách a společné reflexe se zúčastnilo 5 vyučujících. Učitelky konstatovaly, že ve třídách s vyšším počtem žáků, lze lépe využít individuální aktivity než ty, které jsou určené pro skupinovou práci. Pozitivně hodnotily variabilitu a možnost zařadit časově nenáročné činnosti v různých fázích vyučovací hodiny podle vlastního záměru učitele a vytyčeného cíle.

6.2 Ověření metodických doporučení pro 2. ročník

Aktivita „Poztrácené pohádky“ byla realizována ve dvou vyučovacích hodinách v propojení s výtvarnou výchovou. V jedné třídě si žáci mohli vybrat výtvarnou techniku, kterou použili ke ztvárnění svého textu. Ve druhé třídě jim byla výtvarná technika zadána jako malba temperovou barvou, vyučující před realizací sdělila požadavek, aby se zároveň se čtenářským očekávaným cílem naplňoval také cíl výtvarné výchovy pro dané období, tedy práce s barvou. Mezi výslednými pracemi v obou třídách a naplněním očekávaného cíle rozvíjení roviny doslovného porozumění nebyl shledán žádný rozdíl. Při společné reflexi učitelky uvedly, že problémem může být znalost pohádek u jednotlivých žáků. Nejprve by zařadily předčítání pohádek vyučujícím a jejich následnou dramatizaci a teprve na závěr tuto činnost zaměřenou na samostatné čtení, aby měly jistotu, že všichni žáci dané úryvky poznají. Kladně hodnotily možnost diferencovat obtížnost textu pro jednotlivé žáky podle dosažené úrovně techniky čtení. Tuto činnost lze bez problémů zařadit ve třídě s vyšším počtem žáků.

Text „Jak měli hodiny se zlou kukačkou“ byl ověřován v jedné vyučovací hodině. Hodina proběhla podle časového harmonogramu. Obtíže se splněním očekávaného cíle se vyskytly u jednoho žáka, který pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Pro tohoto žáka byl text příliš obtížný. Řešením by bylo zjednodušení textu nebo zadání textu odlišného. Při společné reflexi učitelka pozitivně hodnotila úvodní motivační aktivitu – vyhledávání pohádkových dvojic, kterou navrhovala zařadit do hodiny slohu k tématu popis postavy. Dále uvedla, že kreslení obrázku k přečtenému textu zařazuje ve svých hodinách často, někdy se ale jedná o odpočinkovou činnost na konci vyučovací hodiny, ne o naplňování cíle rozvíjení roviny doslovného porozumění. Jako problematickou považuje tuto činnost u žáků, kteří neradi kreslí. Řešením by bylo vysvětlit žákům očekávaný cíl, tedy že se jedná o přesné vystižení a zaznamenání detailů čteného textu a ne o bezcílné kreslení pro zábavu a tento cíl je hodnocen nikoliv úroveň a kvalita kresby. Bylo ověřeno, že aktivitu lze zařadit ve třídě s vysokým počtem žáků.

Práce s textem „Maminčin výtečný štrúdl“ byla realizována ve dvou vyučovacích hodinách. Při realizaci se nevyskytly žádné obtíže, v obou třídách byli žáci zvyklí na spolupráci ve dvojicích. Jednomu žákovi bylo nutné pomoci s rozstřiháním vět, aby měl dostatek času na samostatné čtení. U posledních dvou vět bylo možné zaměnit jejich pořadí při zachování smyslu textu, žáci tuto možnost při závěrečné kontrole sami odhalili a uznali obě možnosti jako správné. Při společné reflexi učitelky uvedly, že žáci aktivitu zaměřenou na seřazení vět do správného pořadí znají, proto jim nečinila žádné obtíže. Dále uvedly, že by

čtení textu propojily se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět a zařadily by ochutnávku ovoce a zeleniny, při které by se zaměřily na význam abstraktních slov vyjadřujících chutě a pocity a na přirovnání, např. kyselý jako ..., sladký jako ... Text by bylo možné zařadit jako součást projektu „Zdravá výživa“ nebo použít při slohu k tématu popis pracovního postupu a namísto štrúdlu vyrobit např. zeleninový salát. Bylo ověřeno, že práci s textem ve dvojicích lze se splněním očekávaného cíle zařadit ve třídě s vysokým počtem žáků, pokud jsou žáci na práci v malých skupinách zvyklí.

Skupinová práce na projektu „Kalendář“ byla realizována ve dvou vyučovacích hodinách. V jedné třídě proběhla realizace bez problémů, žáci ve skupinách pracují často. Dokáží spolu komunikovat, práci si rozdělit a využít čas, který na práci mají. Ve druhé třídě se první obtíže vyskytly při rozdělování žáků do skupin, žáci nebyli schopni se sami rozdělit, musela zasáhnout vyučující. Další obtíže se vyskytly při komunikaci ve skupinách a při rozdělení úkolů mezi jednotlivé žáky. Dvě skupiny nestihly kvůli drobným neshodám práci v daném čase dokončit. Řešením by bylo, žáky nejprve postupně naučit pracovat v malých skupinách pod vedením vyučující, ukázat jim, jak si rozdělit práci, vysvětlit jim, jakého cíle mají dosáhnout a postupně na ně přenést zodpovědnost za splnění zadaného úkolu. Při společné reflexi se učitelky v názorech na projekt rozcházejí díky rozdílným preferencím forem práce, které do svých hodin zařazují. Došlo ke konfrontaci frontální „klidná“ práce pod dohledem vyučující a skupinová práce s přenesením zodpovědnosti za učební výsledky na samotné žáky. Mezi učitelkami nedošlo ke shodě. V jedné z tříd bylo ověřeno, že skupinovou práci lze s úspěchem realizovat, pokud jsou žáci na tuto činnost zvyklí a v tomto případě ji lze bez problémů zařadit ve třídě s vysokým počtem žáků. Společná reflexe vyučujících nad projektem ukázala, že osobnost učitele a jeho přístup k vyučování a k žákům je pro průběh vzdělávacího procesu podstatná.

Práce s textem „O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka“ byla realizována v jedné vyučovací hodině. Čtení textu i následná práce ve dvojicích proběhla bez problémů, obtíže nastaly při závěrečném sdílení napsaných textů. Vzhledem k vysokému počtu žáků bylo obtížné všechny žáky vystřídat a udržet pozornost ostatních k aktivnímu naslouchání. Při společné reflexi učitelka uvedla, že čtení textu s následným dokončením příběhu se jí jeví jako přínosné a naplňující očekávaný cíl, za problematické považovala závěrečné sdílení ve třídě s vysokým počtem žáků. Navrhla umístit texty na nástěnku, kde by si je všichni mohli přečíst. Řešením by bylo využít metodu „sněhové koule“, při které společně sdílejí výsledky své práce nejprve menší skupiny, které se postupně zvětšují

a společně vyberou text, který bude na závěr přečten před celou třídou. Tuto metodu se musí žáci nejprve naučit používat.

Krátkodobý projekt „Domácí mazlíček“ byl realizován v jedné třídě. Časová dotace dvou vyučovacích hodin se ukázala jako dostačující. Žáci zpracovali výsledné plakáty na různé úrovni podle svých schopností, všichni žáci byli schopni svůj plakát prezentovat před ostatními. Prezentace probíhala ve skupinách podle zvoleného zvířete, každá skupina vybrala jeden plakát k představení před celou třídou. Žáci během realizace přišli s nápadem, že by plakáty bylo možné použít např. při dni otevřených dveří k vybrání finančních příspěvků na pomoc útulku odložených psů, který je v regionu školy. Při společné reflexi učitelka uvedla, že se jí prezentace ve skupinách jevila jako příliš hlučná činnost a že by volila postupné předvedení jednotlivých prací před všemi žáky zároveň. Neuvedla, jakým způsobem by řešila delší časovou náročnost a větší nároky na udržení pozornosti žáků. Bylo zjištěno, že projekt je možné realizovat ve třídě s vysokým počtem žáků.

Práce s textem „O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem“ byla realizována ve dvou vyučovacích hodinách. Stejně jako při realizaci projektu „Kalendář“ proběhla v jedné třídě činnost bez problémů, žáci jsou zvyklí na skupinovou práci. Ve druhé třídě se obtíže vyskytly při rozdělování žáků do skupin, žáci nebyli schopni se sami rozdělit, musela zasáhnout vyučující. Další obtíže se vyskytly při komunikaci ve skupinkách a při rozdělení úkolů mezi jednotlivé žáky. Činnost zvládly dokončit všechny skupiny na různé úrovni. Řešením by bylo, žáky nejprve postupně naučit pracovat v malých skupinách pod vedením vyučující, ukázat jim, jak si rozdělit práci, vysvětlit jim, jaký cíl je vytyčen a jakým způsobem by mohli pracovat. Zaznamenávání informací do Vénnova diagramu byla pro obě třídy novým způsobem grafického znázornění přečtených informací, přesto si žáci obou tříd vedli velmi dobře a naplnili očekávaný cíl charakterizování postav z četby. Při společné reflexi učitelky uvedly, že organizace informací pomocí Vénnova diagramu je nová i pro ně. Považovaly ji pro žáky vzhledem k vytyčenému cíli za přínosnou. Bylo zjištěno, že činnost lze zařadit ve třídě s vysokým počtem žáků a dosáhnou splnění očekávaného cíle.

Práce s informacemi na téma „Atlas hub“ byla realizována ve dvou třídách. V obou případech proběhla realizace bez obtíží a vytyčeného cíle bylo dosaženo. Několik žáků požádalo o pomoc při četbě v atlasu hub, když narazili na slova, kterým nerozuměli. Při společné reflexi učitelky uvedly, že téma bylo pro žáky poutavé a proto pracovali soustředěně a s velkým zaujetím. Jako pozitivní hodnotily, že každý žák pracoval na své individuální úrovni, časovou dotaci dvou vyučovacích hodin považovaly za dostačující. V obou třídách

byly jednotlivé listy vypracované žáky svázané do malé knížky a uloženy v třídních knihovničkách. Bylo zjištěno, že tuto činnost lze s úspěchem realizovat ve třídě s vysokým počtem žáků.

Vlastní tvorba textu žáky na téma „Jídelní lístek“ byla realizována v jedné vyučovací hodině. Učitelka před realizací dala požadavek, aby žáci nepracovali ve skupinách, ale samostatně. Vlastní práce žáků proběhla bez obtíží, problémem bylo čtení jídelních lístků napsaných dvěma žáky, kteří mají problém s úpravou písma, ve chvíli, kdy si žáci své práce vyměnili. Se čtením musela pomoci vyučující. Žáci si mohli zvolit mezi psacím a tiskacím písmem. Zajímavé je, že většina žáků použila tiskací písmo, přestože v dané třídě je vyučováno psací vázané písmo. Mohlo by to být způsobeno tím, že jídelní lístky ve školní jídelně a v restauracích, které žáci znají, jsou tištěny tiskacím písmem. Při společné reflexi učitelka uvedla jako negativum, že si žáci mohli zvolit typ písma, ona by žákům povolila pouze psací písmo, aby si v průběhu vlastní tvorby procvičovali i techniku psaní. Jako pozitivní hodnotila tvoření otázek k textu samotnými žáky a poutavost tématu. Bylo zjištěno, že činnost lze zařadit ve třídě s vysokým počtem žáků.

Práce s textem „O ztracené hrušce“ byla realizována v jedné vyučovací hodině. Text je rozdělen na čtyři části, které jsou odlišné obtížností, v každé skupině byl vždy jeden výborný čtenář, který dostal nejobtížnější úryvek a jeden slabý čtenář, který dostal nejkratší úryvek. Tím bylo docíleno, že žáci své úryvky četli přibližně stejně dlouho. Vzhledem k tomu, že každý žák měl svou část příběhu, byl každý z nich platným členem skupiny. Při společné reflexi učitelka jako pozitivum uvedla možnost odlišit úryvky textu podle obtížnosti a položila otázku, jak by byla řešena situace, pokud by nebylo možné rozdělit žáky do skupin po čtyřech. Řešením by bylo vytvořit skupiny po třech a nejlepším čtenářům dát k četbě úryvky dva. Bylo zjištěno, že tento způsob práce s textem lze využít ve třídě s vysokým počtem žáků.

Výše uvedené aktivity byly ověřovány v 15 vyučovacích hodinách a společné reflexe se zúčastnili 4 vyučující. Stejně jako u 1. ročníků učitelky konstatovaly, že ve třídách s vyšším počtem žáků, lze lépe využít individuální aktivity než ty, které jsou určeny pro skupinovou práci. Pozitivně ale hodnotily přínos skupinové práce pro rozvoj dovedností komunikace, spolupráce a aktivního naslouchání. Za přínosné označily zařazování krátkých projektů a propojování jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Provedení didaktického experimentu ve třetí fázi výzkumného šetření ověřilo možnost praktické aplikace metodických doporučení ve školní praxi. Pro experimentální ověření byly záměrně vybrány třídy s vysokým počtem žáků (28 – 30). Bylo ověřeno, že metodická

doporučení uvedená v kapitole 5 lze s úspěchem realizovat v takto naplněných třídách. Při společné reflexi učitelky uvedly drobné připomínky a praktická doporučení pro další realizaci, celkově hodnotily jednotlivé aktivity pozitivně.

7 Závěr

Disertační práce se zabývá rozvíjením počáteční čtenářské gramotnosti v 1. a 2. ročníku základní školy a analýzou přístupu konkrétních učitelů k rozvíjení této oblasti školního vzdělávání u žáků ve věku od šesti do devíti let. Hlavním cílem práce bylo teoretické zpracování problematiky počáteční čtenářské gramotnosti na základě studia odborné literatury a hledání odpovědí na položené výzkumné otázky. Dílčím cílem práce bylo popsat a analyzovat reálný obraz rozvíjení čtenářské gramotnosti z didaktického hlediska, tedy z pohledu činnosti učitele, zaznamenat, popsat a analyzovat činnosti a aktivity probíhající ve vyučovacích hodinách z hlediska výukových cílů, metod a používaných didaktických materiálů. Práce se zaměřila na vyhledání a analyzování konkrétních činností a aktivit, kterými učitelé podporují rozvíjení čtenářské gramotnosti u svých žáků. Výstupem z této analýzy je sestavení a ověření „nápadníku“, který poskytuje učitelům konkrétní metodická doporučení k položení kvalitních základů čtenářské gramotnosti u nejmladších žáků a k jejich následnému rozvíjení. Vzhledem ke stanoveným cílům má práce charakter teoreticko-metodologický s výzkumnou částí založenou na kvalitativním výzkumu. Byla hledána odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jak je učiteli rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v hodinách českého jazyka / čtení?“

Práce je rozvržena do sedmi kapitol. V první teoretické části jsou definovány základní pojmy související se zkoumaným tématem. Druhá kapitola představuje významné předchozí výzkumy z let 1996 – 2015 týkající se oblasti čtenářská gramotnost na základní škole. Ve třetí kapitole je popsána vlastní metodologie kvalitativního výzkumu, stanoven harmonogram výzkumného šetření, představen výzkumný vzorek a zaznamenán průběh a výsledky pilotního výzkumu. Ve čtvrté kapitole je popsán průběh hlavního výzkumného šetření, jeho metodologie rozšířená o analýzu vybraných školních vzdělávacích programů, je zde přeformulována hlavní výzkumná otázka v souvislosti s výsledky pilotního výzkumu. Pátá kapitola je věnována konkrétním metodickým doporučením založeným na analýze dat z předchozích částí výzkumného šetření. Metodická doporučení jsou podána formou „nápadníku“ využitelného přímo ve školní praxi. Šestá kapitola se zabývá výzkumnou sondou a ověřením metodických doporučení v praxi a společnou reflexí ověřovaných činností s učiteli. Závěrečná sedmá kapitola je věnována shrnutí všech třech fází výzkumu. Jsou zde potvrzeny hypotézy stanovené ve třetí kapitole.

7.1 Shrnutí všech fází výzkumu

Výzkumné šetření, které navázalo na studium odborné literatury se zaměřením na významné pojmy týkající se tématu a na zmapování předchozích uveřejněných výzkumů, probíhalo v období leden 2015 – leden 2017. Do výzkumu se zapojilo 29 učitelů 1. stupně, kteří aktuálně vyučovali v 1. a 2. ročníku. V průběhu celého výzkumného šetření bylo pozorováno celkem 85 vyučovacích hodin a ve 34 vyučovacích hodinách proběhla výzkumná sonda.

Významným problémem se v pilotní fázi výzkumu jevila nejednotnost v pochopení šíře pojmu čtenářská gramotnost učiteli. Učitelé za čtenářskou gramotnost považovali především doslovné porozumění a směřovali aktivity zařazované do vyučovacích hodin ke zvládnutí této dovednosti. Ačkoliv bylo možno vysledovat rozvíjení rovin čtenářské gramotnosti na všech úrovních a zařazování vhodných metod a aktivit, jednalo se spíše o intuitivní přístup na základě vlastních zkušeností učitelů a zkušeností z jejich pedagogické praxe než o strategické plánování výuky zaměřené na rozvoj individuálních schopností jednotlivých žáků.

Druhá fáze výzkumu i na malém vzorku ukázala, že vzhledem k neexistujícímu jednotnému celorepublikovému programu na podporu rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, záleží na jednotlivých školách a konkrétních učitelích, jak k této problematice přistupují. Ve školních vzdělávacích programech je možné najít jasné formulace očekávaných výstupů týkajících se oblasti čtenářské gramotnosti a pro učitele mohou být tyto formulace vodítkem při konkrétních plánování vyučovacích hodin. Bylo by vhodné, aby školní vzdělávací programy obsahovaly konkrétní očekávané výstupy, pokud mají plnit svou funkci plnohodnotného vzdělávacího dokumentu. Sledovaní učitelé vytyčovali ve svých hodinách cíle, které souvisely s postupným dosažením očekávaných výstupů, ačkoliv sami uváděli, že v případě rozvíjení čtenářské gramotnosti nepostupují systematicky, ale spíše nahodile a podle svých osobních profesních a životních zkušeností. V 1. ročníku jednoznačně preferovali zvládnutí techniky čtení a psaní, jako základního předpokladu pro pozdější práci s textem na vyšší úrovni. Ve 2. ročníku došlo k posunu preferencí směrem k doslovnému porozumění. Učitelé zařazovali do svých hodin aktivizační metody práce, byla vysledována preference didaktických her vedoucích k zapojení všech žáků a podporujících rozvíjení schopností a upevňování dovedností na individuální úrovni každého žáka. Zařazované metody a aktivity rozvíjely vždy několik rovin čtenářské gramotnosti zároveň, ačkoliv byly primárně zaměřeny na jednu konkrétní oblast. Čtenářská gramotnost i ve své počáteční formě je komplexním jevem a není možné a ani potřebné jednotlivé oblasti od sebe striktně oddělovat. Na

sledovaných hodinách se ukázalo, že oblast čtenářské gramotnosti je možné rozvíjet od prvních dní školní docházky a není nutné čekat na zvládnutí techniky čtení. Za pozitivní zjištění lze považovat, že metody a aktivity zařazované učiteli do vyučovacích hodin svou pestrostí pokrývají všechny roviny čtenářské gramotnosti.

Přestože výzkum proběhl na malém vzorku učitelů, vzhledem k jeho kvalitativnímu charakteru a harmonogramu pozorování vyučovacích hodin rozloženého do průběhu celého školního roku a vzhledem k výsledkům pilotního výzkumu analyzovaným v kapitolách 3.9 až 3.11, je možné říci, že trendem v oblasti rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je její komplexní rozvíjení s důrazem na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a dovedností sebehodnocení s využíváním metod a aktivit, které propojují jednotlivé vzdělávací oblasti a důraz na její rozvíjení od počátku školní docházky. Při pohledu na organizační formy výuky, byl zaznamenán posun ke skupinové výuce a k individualizaci výuky s důrazem na postupné rozvíjení schopností a upevňování dovedností u každého žáka zvlášť. Jako problematické se v tomto pohledu jeví přibývajících počty žáků ve třídách, které možnosti individuálního přístupu učitele k žákům komplikují.

Výzkumná sonda ve třetí fázi výzkumného šetření ověřila možnost praktické aplikace metodických doporučení ve školní praxi. Bylo ověřeno, že metodická doporučení uvedená v kapitole 5 lze s úspěchem realizovat ve třídách s vysokým počtem žáků a dosáhnout vytyčených cílů při rozvíjení jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti s přihlédnutím k individuálním potřebám jednotlivých žáků.

7.2 Potvrzení stanovených hypotéz

V teoretické části práce byly stanoveny hypotézy:

1. Učitelé rozvíjejí u svých žáků především rovinu techniky čtení a psaní a rovinu doslovného porozumění;
2. Učitelé preferují organizační formu frontální výuky s důrazem na hlasité čtení.
3. Učitelé do výuky zařazují především texty ze živé abecedy, slabikářů, čítanek a učebnic českého jazyka.

První hypotéza „učitelé rozvíjejí u svých žáků především rovinu techniky čtení a psaní a rovinu doslovného porozumění“ byla výzkumným šetřením **potvrzena**. Byla pozorována preference rozvíjení techniky čtení, zvláště v 1. ročníku. Učitelé zdůrazňovali nutnost porozumění čtenému textu v souladu s nácvikem techniky čtení. Jednalo se o rozvíjení roviny doslovného porozumění na zaměřené na базové dovednosti orientace v textu, přiřazení

ilustrace k textu, pochopení časové posloupnosti v textu. Ačkoliv se ukázalo, že v 1. a 2. ročníku je možné úspěšně rozvíjet všechny roviny čtenářské gramotnosti, učitelé se při stanovování cílů soustředí na rovinu techniky čtení a psaní a na rovinu doslovného porozumění.

Druhá hypotéza „učitelé preferují organizační formu frontální výuky s důrazem na hlasité čtení“ byla **potvrzena pouze částečně**. Učitelé zařazovali organizační formu frontální výuky v 1. ročníku a zároveň zde byl kladen důraz na nácvik techniky hlasitého čtení. Ve 2. ročníku se preference učitelů přesunula k zařazování organizační formy skupinové práce s větším důrazem na využití tichého čtení při práci s textem.

Třetí hypotéza „učitelé do výuky zařazují především texty ze živé abecedy, slabikářů, čítanek a učebnic českého jazyka“ byla výzkumným šetřením **potvrzena**. Učebnicové texty byly společně s texty na tabuli základním didaktickým materiálem využívaným učiteli.

Všechny hypotézy byly ověřeny formou strukturovaného pozorování, a přestože se jednalo o malý výzkumný vzorek, byly potvrzeny.

Při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: *„Jak je učiteli rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v hodinách českého jazyka / čtení s ohledem na konkrétní výstupy školních vzdělávacích programů?“* se ukázalo, že trendem v oblasti rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je postupné komplexní rozvíjení všech rovin s důrazem na komunikační dovednosti žáků od počátku školní docházky. Učitelé do výuky zařazovali metody a aktivity, které propojují jednotlivé vzdělávací oblasti. Bylo zaznamenáno častější zařazování organizační formy skupinové výuky a individualizace výuky s důrazem na postupné rozvíjení schopností a upevňování dovedností u každého žáka jednotlivě i přes vysoké počty žáků ve třídách, které kladou zvýšené nároky na učitele. Je možné konstatovat, že u skupiny sledovaných učitelů byl pozorován posun ke konstruktivistickému pojetí výuky, což se ukazuje jako pozitivní zjištění.

7.3 Přínos práce a možnosti aplikace výsledků výzkumu v pedagogické praxi

Disertační práce navazuje na předchozí výzkumy zaměřené na oblast rozvíjení čtenářské gramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti. Během analýzy odborné literatury bylo zjištěno, že problematika řešená v této práci je natolik obsáhlá a komplexní, že ji není možné postihnout ve všech směrech. Práce se snaží zachytit a vystihnout základní prvky zkoumané

oblasti, ale je pouze jedním z mnoha „drobných střípků mozaiky“ skládajících celkový pohled na současný stav rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.

Pro oblast pedagogické praxe jsou v souvislosti se stále probíhající proměnou primárního školství metodická doporučení založená na výsledcích výzkumu potřebná a přínosná. Vzhledem k tomu, že školy mají určitou volnost při tvorbě ŠVP, záleží na jednotlivých školách a konkrétních učitelích, jak k oblasti rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti přistupují. Bylo by vhodné, aby školní vzdělávací programy obsahovaly konkrétně formulované očekávané výstupy, pokud mají plnit svou funkci plnohodnotného vzdělávacího dokumentu.

Další doporučení pro pedagogickou praxi se zaměřují na metodiku práce s textem ve vyučování. Bylo by žádoucí zaměřit pozornost na oblast tichého čtení a na výběr vhodných textů nejen z oblasti beletrie pro děti, ale i z oblasti naučné literatury přiměřené obtížnosti. Učitelé by měli do vyučovacích hodin zařazovat metody a formy práce, které jsou vhodné k rozvíjení dalších úrovní čtenářské gramotnosti přesahující úroveň doslovného porozumění čtenému textu, tedy na rovinu vyvozování, sdílení a aplikace, v ideálním případě i na rovinu metakognice na úrovni odpovídající dané věkové kategorii.

Téma svou aktuálností a rozsáhlostí dává prostor pro další výzkumy a každý nový výzkum, který zaplní další část nezmapovaného prostoru, odkryje a položí další otázky. Pro oblast pedagogické teorie bude výzkum oblasti čtenářské pregramotnosti, počáteční čtenářské gramotnosti a čtenářské gramotnosti a jejich rozvíjení stále živým tématem.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Alternativní metody výuky. 2014. *Www.csicr.cz* [online]. Praha: ČŠI [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky> Kocurová, M. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

BADEGRUBER, Bernd. 1997. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8137-1.

BARNY, Arlene L. 2002. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*. 46 (2): 132-141. ISSN 1081-3004.

BUZAN, Tony. 2014. *Mentální mapování*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0520-3.

BUZAN, Tony a Jo Godfrey WOOD. 2014. *Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0263-0.

CIBÁKOVÁ, Dana. 2015. *Possibilities and implementation of understanding development regarding objective texts among students of elementary school*. Olomouc: Palacký University, Olomouc. ISBN 978-80-244-3483-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. 2011. *Čtení I pro prvňáčky: analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik*. 2. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-110-6.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. In: . s. 65 [cit. 2015-11-08]. Dostupné z: www.csicr.cz

- DOLEŽALOVÁ, Jana (ed.). 2001. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1100-7.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1115-5.
- FASNEROVÁ, Martina. 2012. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3143-7.
- FISHER, Robert. 2004. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8966-6.
- GARDNER, Howard. 1999. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- GAVORA, Peter. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GAVORA, Peter. 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*. 25 (3), 345-371. ISSN 1211-4669.
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Pedagogická a psychologická literatúra. ISBN 80-080-0333-2.
- HAVLÍNOVÁ, Hana. 2016. Trendy rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a praxe českých škol. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 78-89. ISBN 978-80-244-4990-6.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2004. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- HARVEY, Stephanie a Anne GOUDVIS. c2007. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Markham: Pembroke Publishers. ISBN 978-1-57110-481-6.

- HEJSEK, Lukáš. 2015. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4535-9.
- HELUS, Zdeněk. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 286 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. 2012. Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*. 62 (1-2), 205-210.
- HNÍK, Ondřej. 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.
- ISRAEL, Susan E. a Gerald G. DUFFY (eds.). 2009. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. ISBN 978-0-8058-6200-3.
- KALHOUS, Zdeněk. 2002. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8253-X.
- KASÍKOVÁ, Hana. 2001. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KOCUROVÁ, Marie. 2012. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 259 s. ISBN 978-80-7290-578-2.
- KOŘÍNEK, Miroslav a Zdeněk KŘIVÁNEK. 1989. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN, 187 s. ISBN 80-706-6052-X.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. 2014. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. 2007. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy*. (27): 4-6. ISSN 1214-5823.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. 2009. Neviditelné čtenářství. *Kritické listy*. (36): 25 - 27.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. 2010. MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy*. (40): 13 - 16.
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. 2005. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

- KRAMPLOVÁ, Iveta. 2012. *Národní zpráva PIRLS 2011. ČŠI* [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: www.csicr.cz
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 24 (4): 488-509.
- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. 2011. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.
- KUCHARSKÁ, Anna a Pavlína BENEŠOVÁ. 2012. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*. 62 (1 - 2), 65 - 80.
- KUCHARSKÁ, Anna. 2012. Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. *Didaktické studie*. 4 (2), 9-19. ISSN 1804-1221.
- KUCHARSKÁ, Anna. 2015. *Porozumění čtenému III.: Typický vývoj a porozumění čtenému - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-862-2.
- LAPP, Diane, Douglass FISHER a Kelly JOHNSON. 2010. Text mapping plus: Improving comprehension through supported retellings. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 53 (5): 423-426.
- LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
- LISCINSKY, Camille. 2014. *Čteme s porozuměním každý den: 1. třída*. V nakl. Šafrán 1. vyd. Překlad Kateřina Šafránková, Ilustrace Ann Iosa. Dobříš: Šafrán, 2 sv. ISBN 978-80-905605-1-2.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
- MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 162, [16] s. ISBN 978-80-7464-003-2.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 147, [13] s. ISBN 978-80-7368-878-3.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. 2013. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 257 s. ISBN 978-80-7464-451-1.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. 2010. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 220 s. ISBN 978-807-3675-875.
- MULLIS, Ina V.S., Michael O. MARTIN, Ann M. KENNEDY, Kathleen L. TRONG a Marian SAINSBURY. 2009. *PIRLS 2011: Assessment Framework*. Amsterdam: IEA. ISBN 1-889938-53-X.
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*. 18 (1), 7 - 21.
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 20 (4), 49 - 65.
- NEČILOVÁ, Alena, Olga DUBOVÁ a Hana KABELKOVÁ. 2007. Genetická nebo analytická metoda?: posouzení zvládnutí čtení a psaní a fungování sluchové percepce při odlišných technikách učení, na základě zhodnocení srovnání výkonů dětí na konci 1. a 3. třídy. *Pedagogicko-psychologické poradenství*. (48): 44-51.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1236-5.
- O'NEIL, Kethleen Ellen. 2011. Reading pictures. *The Reading Teacher*. 65 (3): 214-223.
- PALEŇČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.

PELIKÁN, Jiří. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PILONIETA, Paola a Adriana L. MEDINA. 2009. Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*. 63 (2): 120-129.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-589-8.g

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání: Tematická zpráva. 2011. ČŠI [online]. Praha: ČŠI, 2011 [cit. 2015-12-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. 2010. *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, sv. ISBN 978-80-211-0607-9.

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

PRŮCHA, Jan (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. 19 (2): 89-105. ISSN 1211-4669.

RABUŠICOVÁ, Milada. 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-862-5114-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013. In: Praha: MŠMT.

RASINSKI, Timothy V. 2012. Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*. 65 (8): 516-522.

ROBERTS, Kathryn L., Rebecca R. NORMAN, Nell K. DUKE, Paul MOSINK, Nicole M. MARTIN a Jenifer A. KNIGHT. 2013. Diagrams, timelines and tables - oh,my!. *The Reading Teacher*. 67 (1): 12-23.

- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPOUSTA, Vladimír. 2000. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce (se zaměřením na práce pedagogické)*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-2387-2.
- Srovnání charakteristik méně úspěšných a velmi úspěšných tříd*. Sekundární analýza z mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011. 2016. ČŠI [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: www.csicr.cz
- STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. 2007. *Rozvíjíme kritické myšlení: Příručka II*. Praha: Kritické myšlení o.s.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2009. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy*. (36): 28 - 31.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2012. Jak vizualizace napomáhá čtení. *Kritické listy*. (48), 4 - 8.
- ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 242, [55] s. ISBN 978-80-7464-020-9.

ŠVRČKOVÁ, Marie a Ondřej ŠIMIK. 2012. Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku ZŠ. *Pedagogika*. 62 (1 - 2), 53 - 64.

ŠVRČKOVÁ, Marie. c2012. *Pracovní sešit k hodnocení čtenářské gramotnosti: pracovní sešit pro žáky 2. ročníku ZŠ*. V Praze: PedF UK. ISBN 978-80-7290-564-5.

TANKERSLEY, Karen. c2005. *Literacy strategies for grades 4-12: reinforcing the threads of reading*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 14-166-0258-5.

TOMKOVÁ, Anna. 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. 2009. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 173 s. ISBN 978-807-3675-271.

TOMKOVÁ, Anna. 2012. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. 2013. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 199 s. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka (ed.). 2002. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 106 s. ISBN 80-729-0103-6.

WILDOVÁ, Radka (ed.). 2004. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis. Pro studia. ISBN 80-863-2036-7.

WILDOVÁ, Radka. 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

WILDOVÁ, Radka. 2012. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. 62 (1 - 2), 45 - 52.

WILDOVÁ, Radka (ed.). 2012. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 59 s. ISBN 978-80-7290-580-5.

WILDOVÁ, Radka. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.

WILSON, Donna. 2012. Training the mind's eye. *The Reading Teacher*. 66 (3): 189-194.

ZEZULKOVÁ, Eva. 2015. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-162-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

9 Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
MBTI	Myers – Briggs Type Indicator
MŠMT	ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	the Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	the Progress in International Reading Literacy Study
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

10 Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ POSTAVENÍ S OHLEDEM NA OSTATNÍ SLOŽKY FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI [NAJVAROVÁ, 2008, STR. 10].....	31
OBRÁZEK 2: KOGNITIVNÍ CÍLE V KONTEXTU S ROVINAMI POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	52
OBRÁZEK 3: PROLÍNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ROVIN KOGNITIVNÍCH CÍLŮ PŘI ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	53
OBRÁZEK 4: AFEKTIVNÍ CÍLE V KONTEXTU S ROVINAMI POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	54
OBRÁZEK 5: PSYCHOMOTORICKÉ CÍLE V KONTEXTU S ROVINAMI POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	55
OBRÁZEK 6: PŘEKRÝVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH DIMENZÍ VÝUKOVÝCH CÍLŮ PŘI ROZVÍJENÍ POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	56
OBRÁZEK 7: MAXWELLŮV MODEL VÝZKUMNÉ STRATEGIE	68
OBRÁZEK 8: VOLNÉ PSANÍ 2. R.	75
OBRÁZEK 9: TVORBA VLASTNÍHO TEXTU 2. R. OBRÁZEK 10: TVORBA VLASTNÍHO TEXTU 2. R.....	79
OBRÁZEK 11: KONTROLA DOSLOVNÉHO POROZUMĚNÍ TEXTU 1. R.	79
OBRÁZEK 12: VCÍTĚNÍ DO POCITŮ HLAVNÍ POSTAVY 1. R. OBRÁZEK 13: POCITY HLAVNÍ POSTAVY 1. R.	80
OBRÁZEK 14: VÉNNŮV DIAGRAM 2. R. OBRÁZEK 15: MYŠLENKOVÁ MAPA 2. R.	82
OBRÁZEK 16: ZÁŽITKOVÝ DENÍK 1. R.	82
OBRÁZEK 17: SKUPINOVÁ PRÁCE 2. R.	83
OBRÁZEK 18: ČTENÁŘSKÝ LÍSTEK 2. R. OBRÁZEK 19: ČTENÁŘSKÝ STROM 2. R.	84
OBRÁZEK 20: 1. R. POHÁDKA O MUCHOMŮRCE	100
OBRÁZEK 21: 1. R. DOKRESLOVÁNÍ OBRÁZKU OBRÁZEK 22: 1. R. SAMOSTATNÉ KRESLENÍ	101
OBRÁZEK 23: 1. R. ZADÁNÍ NA TABULI OBRÁZEK 24: 1. R. DOMINO	101
OBRÁZEK 25: 1. R. "VETŘELCI" OBRÁZEK 26: 1. R. VÝBĚR Z VÍCE MOŽNOSTÍ	101
OBRÁZEK 27: 1. R. TVOŘENÍ SLOV OBRÁZEK 28: 1. R. TVOŘENÍ VĚTY.....	102
OBRÁZEK 29: 1. R. SLOVNÍ KOPANÁ	102
OBRÁZEK 30: 1. R. MYŠLENKOVÁ MAPA OBRÁZEK 31: 1. R. MYŠLENKOVÁ MAPA	103
OBRÁZEK 32: 1. R. ZÁŽITKOVÝ DENÍK OBRÁZEK 33: 1. R. ZÁŽITKOVÝ DENÍK	103
OBRÁZEK 34: 2. R. PRÁCE DVOJIC	104
OBRÁZEK 35: 2. R. HRNEČKU, VAŘ OBRÁZEK 36: 2. R. ZADANÝ TEXT OBRÁZEK 37: 2. R. VYPRACOVANÉ ŘEŠENÍ	105
OBRÁZEK 38: 2. R. ZADÁNÍ OTÁZEK OBRÁZEK 39: 2. R. ŠIFROVACÍ KARTIČKA OBRÁZEK 40: 2. R. ŘEŠENÍ.....	105
OBRÁZEK 41: 2. R. DOMINO.....	106
OBRÁZEK 42: 2. R. JÍDELNÍ LÍSTEK OBRÁZEK 43: 2. R. JÍDELNÍ LÍSTEK	107
OBRÁZEK 44: 2. R. OBAL NA KNIHU.....	107
OBRÁZEK 45: 2. R. PLAKÁT OBRÁZEK 46: 2. R. MYŠLENKOVÁ MAPA	108
OBRÁZEK 47: 2. R. MYŠLENKOVÁ MAPA.....	108
OBRÁZEK 48: 2. R. ZÁŽITKOVÝ DENÍK OBRÁZEK 49: 2. R. ZÁŽITKOVÝ DENÍK.....	108
OBRÁZEK 50: 2. R. ČTENÁŘSKÝ LIST OBRÁZEK 51: 2. R. ZÁZNAM O PŘEČTENÉ KNIZE	109
OBRÁZEK 52: ORGANIZAČNÍ FORMY PRÁCE	112
OBRÁZEK 53: SLOVNÍ KOPANÁ 1. R.....	119
OBRÁZEK 54: TEXT ZE SLABIKÁŘE PRO 1. R.	120
OBRÁZEK 55: DOMINO 1. R. OBRÁZEK 56: DOMINO 2. R. OBRÁZEK 57: KARTA DOMINA 2. R.....	121
OBRÁZEK 58: PRACOVNÍ LIST MUCHOMŮRKA 1. R.....	122
OBRÁZEK 59: ZADÁNÍ NA TABULI 1. R. OBRÁZEK 60: ŘEŠENÍ ČTI A KRESLI 1. R.....	123
OBRÁZEK 61: ILUSTRACE VLASTNÍ VĚTY 1. R. OBRÁZEK 62: ILUSTRACE VLASTNÍ VĚTY 1. R.....	126
OBRÁZEK 63: ILUSTRACE K TEXTU 2. R.	127
OBRÁZEK 64: ILUSTRACE ČERVENÁ KARKULKA 2. R. OBRÁZEK 65: ILUSTRACE ČERVENÁ KARKULKA 2. R.....	128
OBRÁZEK 66: ILUSTRACE KŘEMÍLEK A VOCHOMŮRKA 2. R. OBRÁZEK 67: ILUSTRACE KŘEMÍLEK A VOCHOMŮRKA 2. R.....	130
OBRÁZEK 68: PRACOVNÍ LIST MĚSÍCE 2. R. OBRÁZEK 69: LIST KALENDÁŘE 2. R. OBRÁZEK 70: LIST KALENDÁŘE 2. R.	134
OBRÁZEK 71: DOKONČENÍ POHÁDKY 2. R. OBRÁZEK 72: DOKONČENÍ POHÁDKY 2. R.	135
OBRÁZEK 73: PLAKÁT HLODAVCI 2. R. OBRÁZEK 74: PLAKÁT KOČKA 2. R.....	137

OBRÁZEK 75: VÉNNŮV DIAGRAM 2. R.	138
OBRÁZEK 76: ATLAS HUB 2. R. OBRÁZEK 77: ATLAS HUB 2. R. OBRÁZEK 78: ATLAS HUB 2. R.	140
OBRÁZEK 79: JÍDELNÍ LÍSTEK 2. R. OBRÁZEK 80: OTÁZKY 2. R. OBRÁZEK 81: KOLÁŽ ZDRAVÝ JÍDELNÍČEK 2. R.	142
OBRÁZEK 82: PRACOVNÍ LIST 1. R.	146

11 Přílohy

11.1 Příloha 1 - struktura otázek pro rozhovor s učiteli v pilotním výzkumu

Mohu si náš rozhovor nahrávat?

Poskytnuté údaje a informace budou zachovány v anonymitě, slouží k mapování současného stavu rozvíjení čtenářské gramotnosti v 1. a 2. ročníku. Budou použity ve výzkumné části disertační práce a v prezentacích v rámci studia. Souhlasíte s použitím poskytnutých informací?

1. Co si představujete pod pojmem čtenářská gramotnost?
2. Od kterého ročníku je možné ČG podle Vašeho názoru rozvíjet?
3. Je úroveň techniky čtení podstatná pro rozvoj ČG?
4. Které roviny/složky ČG lze rozvíjet v období, kdy žáci ještě nemají zcela zvládnutou techniku čtení?
5. Jaké mají děti předčtenářské zkušenosti před příchodem do základní školy?
6. Jaký podíl byste přisoudila škole při rozvíjení ČG?
7. Jak spolupracujete s rodiči při rozvíjení ČG?
8. Jaké metody, aktivity a formy práce využíváte k rozvíjení ČG?
9. Podle čeho si vybíráte texty, které ve výuce používáte?
10. Od kdy (časově) zařazujete skupinovou práci?
11. Jak často předčítáte svým žákům?
12. Jakým způsobem hodnotíte čtení?
13. V jaké formě si vedou žáci zápisy o četbě a od kterého ročníku?
14. Jak se lišily hodiny, na kterých jsem byla přítomna, od Vašich běžných hodin čtení/českého jazyka?
15. Máte nějaké další osvědčené metody a aktivity, které do hodin zařazujete?
16. Ovlivňuje nějakým způsobem počet žáků ve třídě Váš přístup k plánování výuky, k zařazovaným aktivitám?
17. Jaké dovednosti by podle Vašeho názoru měli žáci ovládat na konci 1. a na konci 2. ročníku?
18. Je podle Vás důležité, aby očekávané výstupy byly v ŠVP konkretizovány?
19. Kde jste získala znalosti týkající se rozvoje ČG?
20. Máte potřebu dalšího vzdělávání?
21. Jakou máte kvalifikaci?
22. Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste učila 1. ročník?
23. Kolik je Vám let?

11.2 Příloha 2 - seznam ŠVP analyzovaných ve druhé části výzkumu

- *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: ZŠVN* [online]. 2014. In: 1. 9. 2014, s. 562 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: http://www.zsvn.cz/dokumenty/prepracovany_svp_platny_od_1.9.2014.pdf
- *Školní vzdělávací program pro základní: Základní škola Praha - Petrovice* [online]. 2015. In: 1. 9. 2015, s. 351 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: <http://www.zsbellova.cz/doc/2015-SVP-2.pdf>
- *Školní vzdělávací program Věřit si a znát* [online]. 2013. In: 28. 8. 2013, s. 415 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: <http://www.zsjandusu.net/skola/skolni-vzdelavaci-program/>
- *Školní vzdělávací program "Škola pro všechny"* [online]. 2013. In: 31. 8. 2013, s. 344 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z: <http://www.zsvorlina.cz/vyuka/>
- *Školní vzdělávací program: "Společně, zdravě a hravě"* [online]. 2016. In: [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zs-sestajovice.cz/svp/>
- *Školní vzdělávací program: "Cesta k poznávání"* [online]. 2009. In: [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zshostivar.cz/svp.htm>
- *ŠVP pro základní vzdělávání ZŠ Haunspalka: "Učíme se učit se - chceme rozumět sobě, druhým i světu kolem"* [online]. 2011. In: [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zshanspaulka.cz/index2.htm>
- *Školní vzdělávací program: "Škola pro všechny"* [online]. 2013. In: . s. 401 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zs-stross.cz/file.php?nid=3380&oid=4772833>
- *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: "Pramen"* [online]. 2016. In: . s. 565 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://zsweberova.cz/rodic/soubory-ke-stazeni/>
- *Školní vzdělávací program: "Vzdělání pro život"* [online]. 2015. In: . s. 235 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zsjilovska.cz/skolni-vzdelavaci-program.php>
- *Školní vzdělávací program* [online]. 2010. In: [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://zsnachodovci.cz/images/SVP-2012-13.pdf>
- *Školní vzdělávací program: "Pojďte s námi .."* [online]. 2013. In: s. 711 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zsjiraskova.cz/upload//2016-2017/wendy/svp-2016-17fin.pdf>
- *Školní vzdělávací program: "Venkov výhodou"* [online]. 2016. In: s. 399 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.zsdivisov.cz/p/dokumenty.html>
- *Školní vzdělávací program: Základní škola Hornoměřcholská - škola třetího tisíciletí* [online]. 2006. In: [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: <http://www.hornomep.cz/?q=node/4>
- *Školní vzdělávací program: "Učení pro život"* [online]. 2015. In: s. 201 [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: <http://www.zsnadvodovodem.cz/stranka-svp-38>
- *Školní vzdělávací program: "Se sportem za vzděláním"* [online]. 2016. In: s. 188 [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: <http://www.zseden.cz/wp-content/uploads/2015/09/SVzdp-pro-16-17-def.pdf>
- *Školní vzdělávací program* [online]. 2014. In: s. 286 [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: <http://www.zs-kl.cz/vyuka/dokum/svp2014.pdf>
- *Školní vzdělávací program: "Tvořivá škola"* [online]. 2016. In: s. 593 [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: http://www.zsvencliku.cz/sites/default/files/svp192016_ktisku.pdf

- *Školní vzdělávací program* [online]. 2013. In: s. 247 [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: <http://www.zspetriny.cz/soubor-svp-198-.pdf>
- *Školní vzdělávací program: "Škola v pohodě"* [online]. 2013. In: [cit. 2016-09-23]. Dostupné z: <http://www.zsvelkepopovice.cz/skolni-vzdelavaci-program>

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				