

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Simona Kohoutová

**Příčiny poklesu čtenářství, jejich analýzy a  
možnosti nápravy**

**Causes of reading decline, their analysis and  
possible remedy**

**Praha 2013**

**Vedoucí práce: PhDr. Krykorková Hana, CSc.**

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za vedení diplomové práce a za podněty, které mi dala během konzultací práce.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, řádně jsem citovala všechny použité prameny a literaturu. Předkládaná práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*Ve Valči dne .....*

## **Abstrakt**

Diplomová práce zkoumá příčiny poklesu čtenářství, zabývá se jejich analýzou a možnostmi nápravy. Teoretická část seznamuje s pojmem čtenářské gramotnosti, sleduje současný stav čtenářství, vychází z poznatků výzkumů. Analyzuje Rámcový vzdělávací program v úzkém vztahu se čtenářskou gramotností, čerpá z relevantních teoretických základů, představuje čtenářské strategie, metody a programy, které podporují zmíněnou oblast. Za důležité činitele v rozvoji gramotnosti pokládá rodinu, školu, učitele a významnou motivaci. V orientačním empirickém šetření se zaměřuje na obsahovou analýzu Školních vzdělávacích programů a přístup pedagogů v podpoře čtenářské gramotnosti. Poukazuje na rozvíjení čtenářství v jednotlivých vzdělávacích oblastech u starších žáků druhého stupně základní školy.

## **Klíčová slova**

Čtenářská gramotnost, čtenářství, kurikulum, kritické myšlení, motivace, pedagog, rodina, škola, vzdělávání, internet.

## **Abstract**

The diploma thesis examines the causes of the decline of reading, it deals with the analysis and possible remediation. The theoretical part introduces the concept of literacy, it monitors the current state of reading and it is based on the research findings. It analyzes the Framework educational programme closely related to literacy, it draws on relevant theoretical foundations, and presents reading strategies, methods and programmes that support the mentioned area. Family, school, teachers and significant motivation are identified as important factors of literacy development. Within the indicative empirical investigation the thesis focuses on the content analysis of School education programmes and teacher approach to literacy support. It refers to the development of reading in various areas of education for older pupils of primary school.

## **Keywords**

Reader literacy, reading, curriculum, critical thinking, motivation, teacher, family, school, education, internet.

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod.....  | 9  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....  | 12 |
| 1. Vymezení pojmu gramotnost a hlediska školního kontextu .....                                | 12 |
| 1.1. Gramotnost.....   | 12 |
| 1.2. Funkční gramotnost.....   | 14 |
| 1.3. Čtenářská gramotnost.....   | 17 |
| 1.4. Čtenářská gramotnost v mezinárodních výzkumech.....                                       | 20 |
| 1.5. Pojmová nejednotnost čtenářské gramotnosti .....  | 22 |
| 1.6. Klíčové kompetence.....   | 23 |
| 1.7. Čtenářská gramotnost v RVP ZV .....   | 27 |
| 1.8. Školní vzdělávací program.....  | 30 |
| 2. Možnosti nápravy - didaktické kontexty čtenářské gramotnosti.....                           | 31 |
| 2.1. Vygotského teze v rozvíjení čtenářské gramotnosti.....                                    | 31 |
| 2.2. Vývoj čtenářských dovedností .....  | 34 |
| 2.3. Úrovně čtenářské gramotnosti.....   | 35 |
| 2.4. Čtenářské strategie .....   | 36 |
| 2.5. Metakognitivní procesy v souvislosti čtení – čtenářství .....                             | 40 |
| 2.6. Metody a programy podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti – možnosti nápravy ..    | 41 |
| 2.6.1. Kritické myšlení .....  | 42 |
| 2.6.2. Nejpoužívanější metody RWCT používané k rozvoji čtenářské gramotnosti.....              | 43 |
| 2.7. Interpretace čtenářské gramotnosti z hlediska konstruktivismu a technologických teorií .. | 45 |
| 2.8. Technologické teorie.....   | 46 |
| 2.9. Informační a komunikační gramotnost .....   | 47 |
| 2.10. Role ICT ve vztahu ke čtenářství .....   | 49 |
| 2.11. Příběh .....   | 51 |
| 3. Činitelé ovlivňující čtenářskou gramotnost.....   | 53 |
| 3.1. Rodina .....  | 53 |
| 3.2. Škola.....  | 55 |
| 3.3. Učitel.....   | 57 |
| 3.4. Motivace.....   | 58 |
| 3.5. Ostatní prvky, které ovlivňují dětské čtenářství.....                                     | 60 |
| 4. Výstup teoretické části práce .....   | 61 |
| 5. Empirická část.....   | 63 |
| 5.1. Cíle empirického šetření výzkumu.....   | 63 |

|      |  |    |
|------|--|----|
| 5.2. | První část empirického šetření .....                           | 64 |
| 5.3. | Orientační analýza ŠVP .....                                   | 65 |
| 5.4. | Základní charakteristiky analyzovaných školních programů ..... | 66 |
| 5.5. | Shrnutí první části empirického šetření .....                  | 70 |
| 5.6. | Druhá část empirického šetření .....                           | 74 |
| 5.7. | Orientační dotazník .....                                      | 75 |
| 5.8. | Shrnutí druhé části empirického šetření .....                  | 83 |
| 6.   | Závěr .....  | 86 |
| 7.   | Seznam literatury .....  | 88 |
| 7.1. | Tištěné zdroje .....   | 88 |
| 7.2. | Elektronické zdroje .....                                      | 91 |
| 7.3. | Seznam zdrojů pro obsahovou analýzu .....                      | 93 |
| 8.   | Seznam příloh .....  | 94 |

## **Seznam použitých zkratek**

apod. - a podobně

č. - číslo

ČJ - český jazyk

ČR - Česká republika

ČŠI - Česká školní inspekce

D - dějepis

DVPP- Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU - Evropská unie

F - fyzika

ICT - Informační a komunikační technologie

M - matematika

OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PIRLS - Progress international Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

Př - přírodopis

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT - Reading&Writing for Critical Thinking

SIALS - Second International Adult Literacy Survey

STEPS - Study of the Impact of Technology in Primary Schools

ŠVP ZV- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO - Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

USA - Spojené státy americké

Vko - výchova k občanství

Vko - výchova ke zdraví

VÚP -Výzkumný úřad Praha

VV - výtvarná výchova

Z - zeměpis



## Úvod

Lidská kultura se neustále obohacuje, dochází k rozvoji vědy, techniky a umění. Zatímco dříve se předávaly pohádky, pověsti, balady a písně pouze ústním projevem, dnes se produkty kultury předávají pomocí psaných informačních pramenů, ke kterým řadíme knihy, noviny, časopisy, vědecké a výzkumné zprávy, ale i informační a komunikační média.

Kniha a tištěné slovo mělo vždy pro civilizaci velký význam, v české kultuře znamenala kniha národní identitu. V období vypjatých společenských období se kniha a literatura stala útočištěm a motivem pro překonání této tíživé situace. Bohužel dnes se četba knih vytrácí z volného času a životního stylu lidí.

Motivace k znovuzískání vztahu ke čtenářství spočívá v předávání hodnot mezi generacemi, v rodině a ve vzdělávacích institucích, které by měly vystupovat s profesionální připraveností v oblasti rozvíjení všech gramotností, ve vztahu ke čtení, hovoříme o gramotnosti čtenářské.

Čtenářská gramotnost je v České republice diskutovaným termínem. Do vědomí společnosti se dostala díky mezinárodním výzkumům čtenářské gramotnosti PISA, PIRLS a SIALS atd. od 90. let minulého století. Zatímco v roce 1995 patřily výsledky našich žáků v testech čtenářské gramotnosti k nadprůměrným, v dalších letech zaznamenáváme výsledky podprůměrné. Mírné zlepšení lze zaznamenat z šetření PIRLS v roce 2011. Můžeme hovořit o velkém množství žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí. Zhoršující se výsledky lze vnímat v souvislosti s transformací našeho školství, vzdělávací politikou a změn ve společnosti, které nastaly po roce 1989.

Na základě mezinárodních výzkumů (OECD, IEA) byly zjištěny rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání. Evropská rada přichází s požadavkem rozvoje klíčových kompetencí, které mají připravit mladou generaci na úspěšné vyrovnání se s nároky společnosti, požaduje zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání. Schválení školského zákona a vznik Rámcově vzdělávacích programů v roce 2004 v ČR přináší obrat našeho školství. Školy si vytvářejí vzdělávací programy, které by měly odpovídat potřebám žáků, zařazují klíčové kompetence a nové názvy oblastí vzdělávání. V základním vzdělávání jsou RVP používány od školního roku 2007.

Čtenářskou gramotnost lze rozvíjet již v předškolním věku, zde hovoříme o tzv. pregramotnosti. Jedná se o období, kdy se rozvíjí řeč, psychické a poznávací procesy, které s rozvojem čtenářské gramotnosti souvisí.

Číst, psát a počítat se učí dítě od prvního vstupu do základního vzdělávání. Postupně získává tyto dovednosti a stává se gramotným. Gramotnost člověka kultivuje a zprostředkovává vstup do dalšího vzdělávání. Z didaktického hlediska rozlišujeme období počáteční čtenářské gramotnosti, jedná se o žáky 1. a 2. ročníků. Důraz je kladen na praktické uplatnění, smysluplnost, motivaci a zájem. Další školní období lze nazývat rozvojem čtenářské gramotnosti s důrazem na vyhledávání a následné použití informací, vyvozování závěru z textu, interpretaci textu, pochopení vztahů mezi událostmi, integraci informací z různých textů na základě svých znalostí a zkušeností apod. Období funkční gramotnosti zahrnuje dospělost.

V České republice se díky výsledkům mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti objevuje mnoho informačních zdrojů, zabývající se touto oblastí. Jedná se o monografie, studie v odborných pedagogických časopisech, metodiky a webové portály. Mnohé z nich jsou financovány prostředky ESF.

Uváděná diplomová práce chce nabídnout pohled na čtenářskou gramotnost ve Školních vzdělávacích programech a následně se zaměřuje na přístup pedagogů k oblasti čtenářské gramotnosti ve vyučování nejen v oboru Jazyk a jazyková komunikace, ale i v jiných oblastech vzdělávání na druhém stupni základních škol. Uvědomujeme si, že škola má více možností, než pravděpodobně nabízí. I když existuje mnoho informačních zdrojů s tematikou čtenářské gramotnosti, většina se zaměřuje na pregramotnost v předškolním věku, čtenářskou gramotnost v mladším školním věku, dále se zabývá multikulturou a specifickými poruchami učení. Téma, s kterým pracuji v uváděné diplomové práci se v odborných zdrojích téměř nevyskytuje.

### **Charakter a cíl práce**

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter.

Cílem první části práce je provést teoretickou analýzu a vyjasnit činitele podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti. Cílem druhé - empirické části práce je identifikace oblastí, ve kterých je možné čtenářskou gramotnost rozvíjet. Středem našeho zájmu se stalo deset Školních vzdělávacích programů (ŠVP) a přístup jedenácti pedagogů ve vzdělávacích oblastech druhého stupně základního vzdělávání. Orientační šetření má charakter předvýzkumu a slouží jako orientace v šetřeném problému.

Teoretická práce je rozdělena do třech kapitol a čtvrté kapitoly, která shrnuje teoretické poznatky, včetně základních terminologických pojmů, týkajících se čtenářské oblasti. První kapitola seznamuje s pojmy a definicemi funkční a čtenářské gramotnosti, seznamuje s výsledky mezinárodních výzkumů a analyzuje Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání v úzkém vztahu se čtenářskou gramotností. Druhá kapitola se zaměřuje na možnosti nápravy čtenářství. Vychází z teorie Zóny nejbližšího vývoje, uvádí možnosti využití čtenářských strategií, metod a programů, představuje využívání informačních technologií k podpoře čtenářské gramotnosti. Třetí kapitola se zabývá činiteli, které proces čtenářské gramotnosti ovlivňují. Jedná se o rodinu, školu, pedagoga, motivaci a další.

Čerpané informační zdroje jsou z domácí i zahraniční odborné literatury. Jsou využívány elektronické zdroje domácí i zahraniční a metodické portály volně dostupné na internetu.

Empirická část práce je rozdělena na dvě části. První část analyzuje deset ŠVP, zaměřuje se na využití pojmu čtenářské gramotnosti ve vztahu k nejdůležitějším cílům vzdělání jednotlivých škol, sleduje podporu dalšího vzdělávání pedagogů a prostředky, které může škola v rozvoji čtenářské gramotnosti využít. Druhá část využívá orientační dotazník pro učitele různých předmětů a zabývá se myšlenkou iniciativy učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti v úzkém vztahu k motivaci, k využívání různých druhů textů a ochotou se vzdělávat.

Na závěr úvodu bych chtěla dodat, že čím podrobněji jsem se tématem práce zabývala, tím více jsem spatřovala oblast čtenářské gramotnosti za nedoceněnou. Cítím, že pro dobré výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti našich žáků, je potřeba změnit celý systém vzdělávání. Za hlavní považuji vzdělávání učitelů a jejich kariérní postup a důležitost zařadit samotný pojem čtenářské gramotnosti do RVP ZV a následně do ŠVP, s možností existence koordinátora školy pro čtenářskou gramotnost.

Oblasti čtenářské gramotnosti na druhém stupni základní školy bych se chtěla dále zabývat v rigorózní práci, kde bych ráda tento problém rozvedla do větší hloubky a použila větší výzkumný vzorek.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vymezení pojmu gramotnost a hlediska školního kontextu

### 1.1. Gramotnost

K nedílným znakům kultivace člověka a stupně rozvoje společnosti patří již po několik tisíciletí gramotnost, představující v původním významu osvojení základů čtení a psaní. Aby se člověk mohl zapojit aktivním způsobem do současné informační společnosti, musí ovládnout základní gramotnostní dovednosti, tedy dovednosti získávat a zpracovávat informace čtením, psaním a matematickými operacemi (Doležalová, 2005, s. 5). Podle Doležalové se pojem gramotnost do 90. let minulého století v naší literatuře používal velmi málo nebo vůbec. Do 60. let bylo často používáno slovo analfabet jako negativní forma negramotnosti. V roce 1958 byly organizací UNESCO přijaty definice, které jsou dodnes platné a používané.<sup>1</sup>

Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života (UNESCO in Rabušicová, 2002, s. 16).

Stanovení definice znamenalo velký úspěch. V praxi se však ukázalo, že takto uvedená definice není vhodná. Důvodem byl život společnosti a jejich proměna. Jak uvádí Rabušicová, pojem gramotnost se začal komplikovat. Při utváření definic se začalo ukazovat, že gramotnost je spíše kontinuální než dichotomický jev.<sup>2</sup> Tento fakt se ukazoval v souvislosti s měřením gramotnosti. Z odborných pojednání lze vidět, že vymezení pojmu gramotnost není zcela jednoznačné. Důvod má mnoho příčin. Můžeme zde hovořit o proměnách společensko-ekonomických, politických a kulturních podmínek a o teritoriální odlišnosti. Vymezení také znesnadňuje stupňovitost kvalit různých hodnot v závislosti na čase a zemi (Průcha, 1992 in Doležalová, 2005, s. 10).

Podle dostupných zdrojů široké veřejnosti a z odborných slovníků lze gramotnost charakterizovat jako dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je

---

<sup>1</sup> Obecně lze říci, že v poválečném vývoji sehrálo nejvýznamnější roli jak organizování alfabetačních aktivit, tak v definování samotného pojmu UNESCO (Rabušicová, 2002, s. 16)

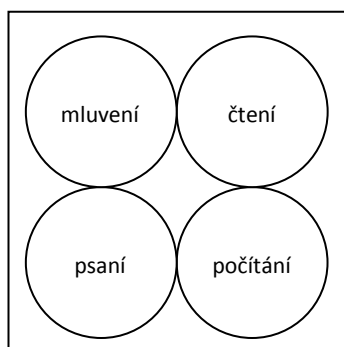
<sup>2</sup> Kontinuálním jevem rozumíme spojitý, souvislý, dichotomickým jevem rozumíme dvojčlenný, mající dvě možnosti.

předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. Ve vyspělých zemích je dosažení gramotnosti u všeho obyvatelstva samozřejmostí, avšak v řadě málo rozvinutých zemí Afriky a Asie je gramotnost nízká. Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85).

V současné pedagogické terminologii se výraz gramotnost používá s významem schopnost aplikace některých specifických dovedností např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 86).

Uvedené schéma přibližuje strukturu gramotnosti z hlediska forem činností, které vedou k získávání a zpracování informací.

**Schéma č. 1** Struktura základních gramotnostních činností (Doležalová, 2005, s. 12)



Z dosavadních poznatků lze provést shrnutí, které reflektuje 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 požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti (Doležalová, 2002, s. 14).

## 1.2. Funkční gramotnost

Opětovné snahy o formulaci gramotnosti, které by byly akceptovány mezinárodně, vedly koncem 70. let 20. století skupinu mezinárodních expertů k návrhu definice, která začíná používat pojem funkční gramotnost.

*„ Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“* (UNESCO in Rabušicová, 2002, s. 18).

Poprvé se zde setkáváme se zařazením počítání do gramotnostních dovedností. Pro užívání stanovené definice funkční gramotnosti Valným shromážděním UNESCO v roce 1978, můžeme spatřovat výhrady, které přetrvávají dodnes a staly se předmětem dalšího definování.<sup>3</sup>

K debatám o vhodnosti či nevhodnosti termínu funkční gramotnosti, přispívá např. argumentace Venezkeho (1990), který uvádí „základní gramotnost“ jako první a nižší úroveň gramotnosti a „požadovanou gramotnost“, jež odpovídá požadavkům daným jakýmkoli sociálním kontextem. Funkční gramotnost je tedy termínem, který vyjadřuje obecně fakt vztaženosti gramotnostních dovedností, které přesahují základní úroveň k prostředí, ve kterém se komunikuje skrze psaný text (Rabušicová, 2002, s. 21).

Vedle přívlastku funkční, se objevují další specifikace gramotnosti. Lze se setkat s termínem „elitní gramotnost“ (Olson 1996), kterou interpretuje jako schopnost vytvářet a interpretovat specializovaný text na dobré úrovni. Tato gramotnost vyžaduje kompetence na vysoké úrovni ve specializovaných oblastech<sup>4</sup>, jako je právo, přírodní vědy nebo teologie (Rabušicová, 2002, s. 22).

V České republice se s pojmem funkční gramotnost setkáváme od 90. let 20. století prostřednictvím vyhlášení Mezinárodního roku gramotnosti 1990.<sup>5</sup> Cílem bylo upozornit veřejnost na skutečnost, že v rozvojových zemích negramotnost stále přetrvává a ve vyspělých zemích vzniká nová podoba negramotnosti – funkční.

---

<sup>3</sup> Velkým příspěvkem k precizaci pojmu přispěli např. Američané Kirsch a Jungeblut 1986 a výzkumníci Statistického úřadu Kanady 1988. Jejich definice se staly východiskem pro koncipování výzkumů gramotnosti v řadě zemí světa pod názvem Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých 1994 a 1996 (Rabušicová, 2002, s. 19).

<sup>4</sup> Jak uvádí Rabušicová (2002), vedle čtení a psaní musí také člověk umět používat specializovaný slovník a znát principy daného oboru. Vědecky gramotný člověk musí znát teorie vědecké oblasti a postupy vědeckého poznání např. předpoklady, hypotézy, ověřování, závěry. Musí také umět užívat specializovaných postupů psaní, jako jsou deskripce, explanace, argumentace.

<sup>5</sup> Byl vyhlášen Valným shromážděním OSN a garantován UNESCO.

Podle Rabušicové (2002), se ve společnosti ukazuje, že dosavadní interpretace ve smyslu základních dovedností číst, psát a počítat přestávají dostatečným způsobem vysvětlovat současnou komplikovanou realitu moderní doby.<sup>6</sup>

Výsledky výzkumů ukázaly nutnost zabývat se problémem funkční gramotnosti dospělých. Ukazuje se, že jevy spojené s gramotností mají kumulativní charakter, v pozitivním i negativním smyslu. V naší republice to znamená, že nižší gramotnostní dovednosti se pojí s nižším vzděláním, se zaměstnáním v méně náročných oborech, s nižšími výdělky a s horší kvalitou využívání volného času. Z dalších výzkumů je zřejmá reprodukce, tedy přenášení z generace na generaci. Jedná se o míru „sociální dědičnosti“. Od sociálních handicapů je jen malý úsek k sociálnímu vyloučení, které je dnes považováno za jeden z ústředních motivů moderní společnosti, jež má být společností občanskou, participující a demokratickou. Studium funkční gramotnosti v tomto kontextu dostává nový a významný rozměr (Rabušicová, 2002, s. 183).

Součástí funkční gramotnosti jsou gramotnosti čtenářská, matematická, přírodovědná, počítačová, jazyková atd.

Funkční gramotností je zdůrazněna schopnost gramotného člověka využívat znalostí, dovedností, schopností pro hodnotné fungování a uplatnění ve společnosti, jeho vybavenost pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou společností, schopnost řešit problémy každodenního života, kdy je mnohdy vyžadovaná vyšší úroveň práce s materiály, než jsou základní techniky čtení a psaní (Marušák, 2012, s. 14).

Nízká funkční gramotnost může způsobovat vážné problémy, týkající se studia jedince a následně jeho uplatnění na trhu práce. Zde lze spatřovat pragmatickou stránku potřeby funkční a tím i čtenářské gramotnosti. Jiným pojetím může být skutečnost, že člověk, který umí pracovat s informacemi, hodnotit je, porovnávat, sledovat záměry textu, je hůře manipulovatelný. Nízká funkční, tedy i čtenářská gramotnost může způsobovat situace, kdy člověk lehce podlehne propagandě, reklamě, mediálním a politickým manipulacím aj. Dalšími argumenty, které se pojí s kvalitou osobního a společenského života člověka, jeho hodnotové orientaci a postoji zdůrazňuje fakt, že literatura člověka obohacuje, čtení a porozumění textům přispívá k rozvoji osobnosti, člověk se lépe orientuje v lidských vztazích a ve společnosti (Marušák, 2012).

---

<sup>6</sup> Jedná se o gramotnostní dovednosti běžného života. Vedle elementárních dovedností číst, psát a počítat, je také nutné vyplnit dotazník, vyhledat informace v novinách, zvládnout instrukci podle textu, schopnost spočítat bankovní úroky nebo komunikovat pomocí elektronické pošty atd.

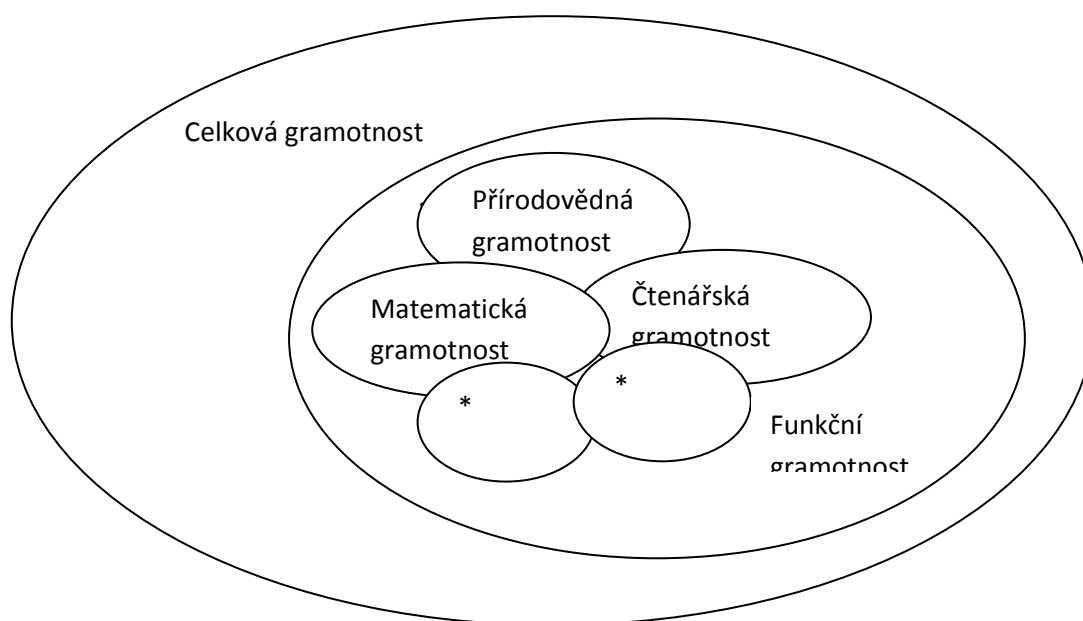
**Rozlišujeme tři druhy gramotnosti** (Šebesta, 2005, s. 81-82).

**1/ Gramotnost literární** – zahrnuje znalosti a dovednosti potřebné k porozumění úvodníků, novinovým zprávám, básním, povídkám a podobným textům a k využití informací z takových textů.

**2/ Gramotnost informační** – zahrnuje znalosti a dovednosti potřebné k vyhledávání a využití informací obsažených v dokumentech různých typů, např. formuláře, jízdní řád, mapa, graf apod.

**3/ Gramotnost počítařská** – zahrnuje znalosti a dovednosti k provádění aritmetických operací, jednotlivě, nebo v posloupnosti, s čísly obsaženými v tištěných materiálech, např. vyčíslení úroku, vyplnění objednávky apod.

**Schéma č. 2: Vztah mezi různými druhy a úrovněmi gramotnosti** (Doležalová, 2005, s. 48)



\* schéma může být doplněno dalšími druhy gramotnosti např. informační.



### 1.3. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost se stala velice rozšířeným a diskutovaným pojmem. Je považována za základ funkční gramotnosti. Stala se předmětem zájmu mnoha výzkumných šetření a aktuálním problémem v současném vzdělávání. V České republice se pojem čtenářská gramotnost dostává společnosti především prostřednictvím mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti TIMSS, PISA a PIRLS.

Pojem čtenářská gramotnost byl definován různými odborníky a institucemi. Postupně dochází k jeho specifikaci a ustalování, nabývá na jednoznačnosti a získává rysy odborného termínu.

**V obecné rovině ji chápeme jako komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k používání 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.** (Průcha-Walterová-Mareš, 2009, s. 42).

Z definice je vidět snaha o zvýraznění důležitosti spojit znalosti a vědomosti s dovedností využívat a zpracovávat informace získané textem v praxi. Definice se opírá o konkrétní příklady pro zdůraznění okamžiku sloučení vědomostí a dovedností se schopnostmi. Čtenářská gramotnost zde není uchopena jako pojem obsahující své další členění (Vykoukalová in Wildová, 2012).

#### **Definice dle pedagogické encyklopedie**

V pedagogické encyklopedii je pojem gramotnost a definice čtenářská gramotnost dána do souvislostí s gramotností obecnou. Jde o *schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu*. Důraz je kladen na aplikační moment dovednosti. Čtenářská gramotnost tak zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd. (Vykoukalová in Wildová, 2012).

## **Definice dle PISA**

V podkladových materiálech pro mezinárodní výzkum PISA a ve zprávě o něm je definice čtenářské gramotnosti rozšířena o procesy přemýšlení o obsahu: Čtenářská gramotnost je definována jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (Straková, 2002, s 10).

## **Definice čtenářské gramotnosti dle PIRLS**

V důsledku vyvíjejících pohledů na čtenářskou gramotnost se v průběhu jednotlivých výzkumných etap definice mírně liší v důsledku vyvíjejících se pohledů na čtenářskou gramotnost.

Definice z roku 2001 vymezuje pojem 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 společnosti čtenářů, a pro zábavu.*<sup>7</sup>

Definice z roku 2011 klade důraz na význam čtení v každodenním životě, tedy i ve škole. Čtenářská gramotnost je tedy 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 společnosti čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu* (Vykoukalová in Wildová, 2012, s. 68-69).

V podrobnější charakteristice se explicitně uvádí vedle požadavku dovednosti pracovat s texty tradičními také požadavek zvládat práci s texty v elektronické podobě (internet, e-mailová komunikace, krátké textové zprávy), stejně jako s texty, které jsou součástí různých videí, filmů a televizních pořadů.<sup>8</sup> (Vykoukalová in Wildová, 2012, s. 69).

## **Definice dle odborného panelu VÚP a roviny čtenářské gramotnosti**

V roce 2009 vznikla česká definice čtenářské gramotnosti, kterou vytvořila skupina odborníků v rámci úkolu Podpora čtenářské gramotnosti v ČR.

---

<sup>7</sup> Dle publikace Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. 2002, ÚIV, Praha.

<sup>8</sup> Dle Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011, ÚIV Praha.

*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.<sup>9</sup>*

**Ve čtenářské gramotnosti bylo vymezeno šest základních rovin.<sup>10</sup>**

- **vztah ke čtení** - předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- **doslovné porozumění** - dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- **vysuzování a hodnocení** - čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek, včetně sledování autorových záměrů.
- **metakognice** – jde o dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- **sdílení** – jedná se o schopnost sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- **aplikace** - čtenářsky gramotný člověk umí využít čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v životě.

Společným jmenovatelem všech definic je shoda v tom, že čtenářská gramotnost je pojem významně širší než pojem čtení (Wildová, 2012).

Čtenářská gramotnost je součástí rozvoje gramotnosti dalších např. gramotnosti matematické, přírodovědné, počítačové atd.

---

<sup>9</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

<sup>10</sup> Tamtéž

V problematice čtenářské gramotnosti je podstatný pohled didaktický, tzn. jak čtenářskou gramotnost rozvíjet a podporovat, jak ji hodnotit, jakým způsobem připravovat budoucí učitele, učitele v praxi, ale i rodiče žáků. Rozvoj čtenářské gramotnosti je procesem dynamickým, který integruje i další nová aktuální témata např. rozvoj čtení u žáků multikulturních skupin, inkluzi žáků se specifickými potřebami atd. Tato témata jsou společnou osou řady mezinárodních odborných studií, výzkumů a konferencí (Wildová, 2012, s. 6).

#### **1.4. Čtenářská gramotnost v mezinárodních výzkumech**

Srovnávací výzkumy zjišťující odlišnosti ve vědomostech a dovednostech žáků různých zemí, probíhají ve světě od poloviny 20. století. V 90. letech vstoupila na scénu mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cílem těchto výzkumů je poskytnout tvůrcům školské politiky ukazatele, pomocí kterých ohodnotí výkon vzdělávacího systému ve své zemi a učiní patřičná rozhodnutí žádoucím směrem. Poprvé v roce 1995 se do aktivit organizace OECD, zapojila také ČR. V roce 2000 se Česká republika zúčastnila mezinárodních výzkumů PISA, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků. Výsledky ukázaly, že studenti z ČR prokázali mírně podprůměrnou úroveň čtenářské gramotnosti, z celkového počtu 32 zúčastněných zemí.

Také rok 2001 zaznamenal výzkum PIRLS, který byl určen pro žáky 4. ročníků základních škol. V celkovém počtu 35 zúčastněných zemí, dosáhli naši žáci lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. V porovnání se zeměmi EU byla ČR ve výsledcích pouze podprůměrných. Ukázalo se, že českým žákům činí největší problém vyhledávání informací v textu a samostatná argumentace (Straková a kol., 2002).

Jak uvádí VÚP Praha ve své studii, s výsledky výzkumů OECD PISA pracuje i Evropská komise. V posledních dvou ročních zprávách o naplňování cílů Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě byla v oblasti čtení Česká republika uváděna mezi zeměmi s nejvýznamnějšími problémy v oblasti čtenářské gramotnosti. Ze srovnání výsledků výzkumů OECD PISA mezi roky 2000 a 2006 vyplývá, že několik států EU vykazuje výrazný nárůst podílu žáků se špatnými výsledky. Patří mezi ně Španělsko (s nárůstem 57,7 %), Francie (nárůst 42,8 %), Česká republika (nárůst 41,7 %) a Itálie (nárůst 39,7 %).

Mezinárodní výzkum PISA z roku 2009<sup>11</sup> znovu ukazuje, že podíl žáků se špatnými výsledky ve čtení v EU roste. Česká republika se na tomto nárůstu významně podílí. To Evropská komise vnímá jako výrazný rozpor s kritérii pro vzdělávání a odbornou přípravu, kde se předpokládá redukce žáků se špatnými výsledky v oblasti čtení o 20 %.

Čeští žáci v testu čtenářské gramotnosti dosáhli podprůměrných výsledků. Jejich výsledky jsou srovnatelné např. s výsledky rakouských a slovenských žáků. Žáci z Polska, Německa a z Maďarska dopadli lépe. Česká republika se tak znovu nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků (Austrálie, Švédsko, Rakousko a Irsko).<sup>12</sup>

Dle zjištění mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 mají čeští žáci největší problémy s posuzováním obsahu a formy textu, lepší výsledky zaznamenáváme s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, avšak i zde jsou výsledky podprůměrné. Vzrostl počet žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, které mohou vést k problémům v dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23 %. Výzkum ukázal, že na zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména chlapci (VÚP 2011).

V roce 2011 probíhal souběžně výzkum TIMSS, který zkoumal matematickou a přírodovědnou gramotnost a PIRLS zaměřený na čtenářskou gramotnost. Výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti zaznamenaly mírné zlepšení.

Poslední výzkumné šetření PISA proběhlo v České republice v roce 2012. Zúčastnilo se jej 297 vybraných škol ze všech 14 krajů a k testování se dostavilo 6 413 žáků. Výsledky budou zveřejněny v prosinci 2013.

---

<sup>11</sup> PISA sleduje (každé tři roky) vždy 3 druhy gramotnosti: matematickou, přírodovědnou a čtenářskou. V daném roce je však pouze jedna z nich prioritní. V roce 2003 a 2006 se v rámci výzkumu PISA zkoumala čtenářská gramotnost jako vedlejší doména. V roce 2009 byla opět hlavní sledovanou oblastí.

<sup>12</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

## 1.5. Pojmová nejednotnost čtenářské gramotnosti

Ačkoliv je kvalita čtenářské gramotnosti žáků základní školy různými výzkumy sledována a mezinárodně komparována, otazníkem zůstává vlastní definování čtenářské gramotnosti. Přestože výzkumy SIALS, PISA a PIRLS spojuje jednotná tematika, používá každé z těchto šetření vlastní vymezení čtenářské gramotnosti (Wildová, 2012, s. 44).

Pro účely šetření SIALS byla čtenářská gramotnost vymezena jako *schopnost používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu* (SIALS 1997 in Rabušicová 2002, s. 25).

Při srovnání jednotlivých definic čtenářské gramotnosti pro účely šetření SIALS, PISA a PIRLS lze vidět mírnou pojmovou nejednotnost.

V šetření PISA a PIRLS se hovoří o procesech porozumění čtenému textu, které jsou následně zjišťovány, avšak nějaká bližší specifikace, tj. přesné sémantické vymezení pojmu čtenářská gramotnost v rámci pojmové sítě teorie této oblasti, jež by bylo schopné beze zbytku vysvětlit proces osvojování si čtenářské gramotnosti, její konkrétní kvalitu vzhledem k celostnímu pojetí žákovy osobnosti a kvalitám jeho života, schází (Švrčková in Wildová, 2012, s. 44).

K zamyšlení zůstává skutečnost, že čtenářská gramotnost je v těchto výzkumech označována pojmem schopnost, ačkoliv schopnost označuje „individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001 in Wildová 2012).

V pedagogické terminologii je schopnost považována za určitý předpoklad k dané aktivitě nebo výkonu, jehož míra využívání závisí na dalších okolnostech, na osobních vlastnostech jedince (např. stabilitě a vyrovnanosti), na jeho aktuálním psychickém stavu i vnějších vlivech (Švrčková in Wildová, 2012, s. 45).

Čtenářská gramotnost bezpodmínečně souvisí s procesem čtení a čtení je ve svém základu označováno dovedností, tj. jako dovednost odrážející stupeň učení, jejímž základem je znalost grafického systému znaků abecedy (Švrčková in Wildová, 2012, s. 45).

Umět číst znamená rozumět tištěné a psané řeči. Předpokládá znalost grafického vyjádření slov, tj. znalost písmen pro jednotlivé hlásky, dovednost převést je pohotově v mluvenou řeč tak, aby si žák vytvořil představy o čteném obsahu, přemýšlel o něm a zaujímal k němu vztah (Hřebejková, 1981 in Wildová 2012 s. 45).

V širším pojetí lze podle Gavory (2003) pohlížet na gramotnost ve dvou úrovních:

- **Základní dekódování významu z psaného textu** – zde dochází k automatizaci čtení, psaní, počítání jako dovedností, tj. na úrovni techniky, zapojují se kognitivní procesy nižší úrovně –

zapamatování, vybavení. Čtenář je spíše konzumentem. Tato úroveň bývá označována jako *bázová gramotnost*.

▪ **Zpracování textových informací** – je považována za vyšší stupeň gramotnosti, ve kterém se zapojují kognitivní procesy vyššího řádu, a to tzv. *textové operace* - porozumění, vyvozování závěrů, extrahování informací, hodnocení, aplikace nebo kritická reflexe. Čtenář je zde aktivním zpracovatelem textu, mezi čtenářem a autorem textu dochází ke vzájemné interakci. Jelikož se textové operace opírají o komplex schopností, zručností, vědomostí, hovoříme na této úrovni gramotnosti ve spojení s kompetencemi, jež označujeme gramotnostní kompetence (Gavora, 2003 in Wildová 2012, s. 45).

Pro kvalitu a rozvoj čtenářské gramotnosti českých žáků je nutné sledovat rozvoj čtenářské gramotnosti od počátku zahájení školní docházky žáka.

Pro zvýšení kvality rozvoje počáteční gramotnosti je základem pojmová jednotnost a úzká spolupráce mezi odborníky v této oblasti nejen na národní úrovni. Teprve poté by se mohly výsledky našich žáků srovnávat v mezinárodním měřítku (Švrčková in Wildová, 2012).

## 1.6. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974. Jedná se o kompetence, které rozvíjejí osobnost v rámci výchovy a celoživotního vzdělávání. Lze říci, že kompetence jsou obecné či neutrální. V případě aplikace v konkrétní situaci se stávají konkrétními.

Významným cílem evropských školských systémů je připravit mladou nastupující generaci na úspěšné vyrovnání se s nároky, které na ně klade společnost založená na informacích. Zároveň je důležité, aby dokázali maximálně využívat příležitosti, které jim tato moderní společnost nabízí. Tento požadavek se stal zásadním krokem, který vedl k přezkoumání obsahu školního vzdělávání, vyučovacích metod a metod učení, což nevyhnutelně podnítilo zájem o klíčové kompetence – konkrétně o takové, které jsou považovány za naprosto nezbytné pro celoživotní úspěšné zapojení do společnosti. Klíčové kompetence představují obecné dovednosti, které jsou důležité v řadě studijních, pracovních i osobních životních situacích.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Eurydice, [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: [Website: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice)

Na jednání Evropské rady v roce 2001 byly stanoveny 3 strategické cíle a 13 cílů souvisejících. Prvním strategickým cílem se stalo *zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU*. Tento cíl zahrnoval mimo jiné i požadavek na rozvíjení tzv. klíčových kompetencí, kterým se začala v rámci Evropské komise zabývat skupina odborníků. Výsledky práce této skupiny tvořily základ koncepce klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech.

Klíčové kompetence jsou zaváděny do všech vzdělávacích programů EU, včetně ČR.

V České republice v roce 2001 vzniká **Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha**, která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v naší zemi. Tento dokument vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky České republiky. Stal se také podkladem pro vznik nového školského zákona, který byl v roce 2004 přijat.

Cíle vzdělávání a výchovy, které jsou formulovány v Bílé knize, vyplývají z individuálních i společenských potřeb. Vzdělávání v obecné rovině neplní pouze funkci rozumových schopností, ale také osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot, žádoucích vztahů k ostatním lidem, k volnímu a emociálnímu rozvoji a schopnosti jedince uplatnit se v měnících se podmínkách na trhu práce. Vzdělávání je pojímáno v rovině osobnostního rozvoje, začleňování do života ve společnosti, formování občana a jako příprava pro pracovní život (Svobodová, 2010).

V návaznosti na Bílou knihu a v ní vymezené základní požadavky kurikulární politiky, vzniká v letech 2001 – 2004 **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**.

Základním cílem je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí.

**Klíčové kompetence** v odborné terminologii chápeme jako *souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. Klíčové kompetence mají univerzální charakter, nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení. K jejich utváření a rozvíjení přispívá celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které jsou realizovány ve škole* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124).



### **Klíčové kompetence pro celoživotní učení tvoří soubor kompetencí:**

Komunikace v mateřském jazyce

Komunikace v cizích jazycích

Matematická kompetence a základní kompetence v přírodních vědách a technologiích

Kompetence k práci s informačními a komunikačními (digitálními) technologiemi

Kompetence k učení

Kompetence interpersonální a občanské

Iniciativnost a podnikavost

Kulturní přehled (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124)

### **Klíčové kompetence v RVP ZV**

RVP stanovuje pro základní vzdělávání tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení**
  
- kompetence komunikativní**
  
- kompetence k řešení problémů**
  
- kompetence sociální a personální**
  
- kompetence občanské**
  
- kompetence pracovní**

Výběr a pojetí kompetencí vychází z hodnot, které plynou z naší společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, k úspěšnému a spokojenému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

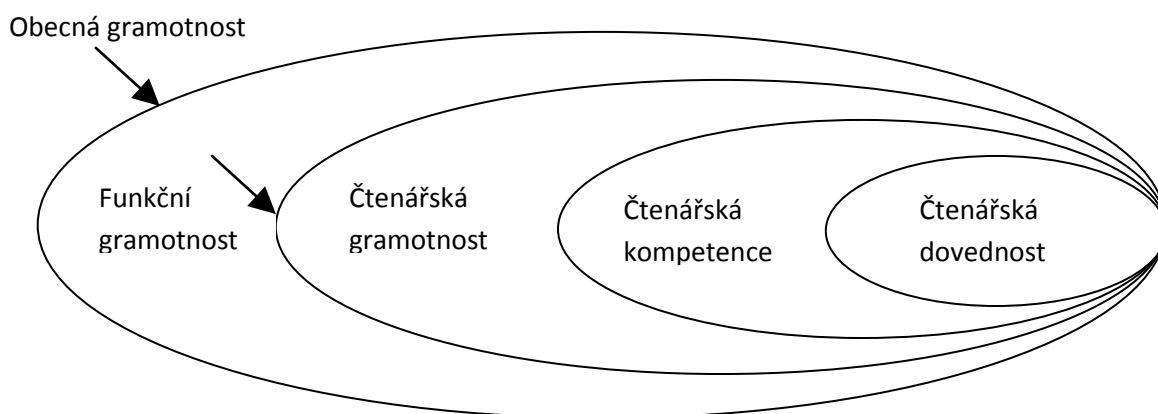
Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na dosažitelnou úroveň a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Osvojování si klíčových kompetencí je procesem dlouhodobé a složité cesty, která má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání nelze považovat za ukončenou. Získané klíčové kompetence

jsou základem pro žáka, pro jeho celoživotní učení pro vstup do života a do pracovního procesu.<sup>14</sup>

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Z tohoto důvodu k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat celý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.<sup>15</sup>

**Schémač.3** Postavení čtenářské gramotnosti a čtenářské kompetence (Doležalová in Průcha 2009, s. 225)



<sup>14</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

<sup>15</sup> Tamtéž

## 1.7. Čtenářská gramotnost v RVP ZV

Rámcové vzdělávací programy vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, které jsou povinné a závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP stanovuje zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, zásady pro tvorbu ŠVP, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, materiální, personální a organizační podmínky atd.

Čtenářská gramotnost má v RVP ZV zvláštní postavení. Samotný pojem se zde neobjevuje i přesto, že její rozvoj je jedním z cílů vzdělání Evropské unie. V mnoha zemích EU je pojímána jako jedna ze složek klíčových kompetencí, např. s důrazem na rozvoj porozumění, reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samostatného získávání nových poznatků.

V českém RVP pro základní vzdělávání je rozvíjena čtenářská gramotnost u těchto klíčových kompetencí:

**Kompetence k učení** předpokládají, že žák na úrovni základního vzdělání je schopen tyto informace dále využít nejen v procesu učení, ale i v životě.

**Kompetence k řešení problémů** rozvíjí čtenářskou gramotnost také v podobě vyhledávání informací, které jsou vhodné k vyřešení problému nebo specifické situace. Žák je schopen najít stejné, podobné či odlišné znaky a získané dovednosti a vědomosti využít u různých variant řešení. Je schopen kritického myšlení, uvědomuje si zodpovědnost....

**Kompetence komunikativní** vyžadují porozumění různým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům a dalším informačním a komunikačním prostředkům. Žák o nich přemýšlí, je schopen je tvořivě využít k svému vlastnímu rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění. Významným prostředkem pro edukaci je využití informačních a komunikačních technologií, které významnou měrou přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti.

**Kompetence občanské** rozvíjí pozitivní postoj k uměleckým dílům a podílí se na utváření smyslu pro kulturu. Čtenářskou gramotnost zde můžeme rozvíjet motivací a pozitivním vztahem k četbě klasické literatury i k dalším uměleckým textům, návštěvou a exkurzemi knihoven, přednáškami se spisovateli, malíři a vědci, projekty souvisejícími se čtenářstvím, čtenářskou dílnou apod.

Rozvoj čtenářské gramotnosti předpokládají i jednotlivé vzdělávací oblasti RVP pro základní vzdělávání. Zásadní prostor je mu věnován v oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, který je dále rozdělen na *komunikační a slohovou výchovu*, zde se žáci učí číst s porozuměním a na základě přečteného textu různého typu jsou schopni text analyzovat a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat formální stránku textu a jeho výstavbu. *V jazykové výchově* si žáci vytvářejí vztah k mateřskému jazyku, osvojují si spisovnou podobu jazyka, český jazyk se stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání. *V literární výchově* se žáci seznamují prostřednictvím četby se základními literárními druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, umí formulovat vlastní názory o přečteném textu. Postupně si utváří čtenářské návyky, schopnost tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu.

Čtenářská gramotnost je rozvíjena také *ve výuce cizích jazyků*. Žáci si osvojují cizí jazyky, které bereme jako prostředky k samostatnému získávání informací z různých zdrojů, k práci s jazykovými a literárními prameny a s texty různého zaměření. Důraz je také kladen na předávání textových informací s důrazem na porozumění textu, na sdílení čtenářských zážitků, na rozvoj pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům textů.

Oblast **Informační a komunikační technologie** může rozvíjet čtenářskou gramotnost pomocí utváření kompetencí k porozumění a k porovnávání informací, které si žák sám přečte prostřednictvím výpočetní techniky, je schopen je kriticky posoudit a zhodnotit, uplatnit odpovědný přístup a využít v dalším procesu vzdělání.

Oblasti **Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda a tzv. průřezová témata** směřují k vyhledávání informací z různých zdrojů, snaží se o propojování, porovnávání a další využívání získaných informací, rozlišují subjektivní i objektivní informace, posuzují jejich důležitost apod.

Odborný panel VÚP (2011) provedl analýzu RVP ZV a dospěl k závěru, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků.

Čtenářská gramotnost (nebo její složky) není uváděna jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV, nepožaduje její systematický rozvoj, není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání. Není postavena vedle klíčových kompetencí. Očekávané výstupy některých předmětů sice požadují zvládnutí některých ze složek čtenářské gramotnosti, avšak se převážně jedná o obory, které jsou společností chápány jako čtenářsky tradiční. Jedná se především o obory jazyková a komunikační průprava a literatura. Také v těchto oborech není čtenářská gramotnost v moderním chápání pokryta systematicky. Ostatní vzdělávací obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti sporadicky. Jejich role by měla být mnohem zásadnější. RVP ZV nebrání v rozvoji čtenářské gramotnosti, ale zároveň nebrání ani tomu, aby někteří žáci prošli celým základním vzděláváním bez systematické a účinné průpravy ve všech složkách čtenářské gramotnosti. Je zřejmé, že čtenářská gramotnost významným způsobem ovlivňuje profesní i osobní život žáků. Z tohoto hlediska, je nutné, aby každý žák, i ten ze čtenářsky nepodnětné rodiny, dostal šanci jí nabýt a rozvinout tak, jak to umožňují jeho předpoklady.<sup>16</sup>

**Pro rozvíjení čtenářství nestačí s žáky jen číst a využívat texty jako zdroje informací, ale je třeba čtenářství cíleně a nenahodile vyučovat, postupně a promyšleně rozvíjet čtenářské dovednosti i postoje, předkládat žákům nejrůznější typy textů a učit je s nimi pracovat, učit je rozumět čtenářství jako procesu a sobě samým jako čtenářům.<sup>17</sup>**

---

<sup>16</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

<sup>17</sup> Tamtéž

## 1.8. Školní vzdělávací program

Prostor pro pedagogickou autonomii a tvořivost škol zajišťují kurikulární dokumenty. V praxi to znamená, že každá škola zpracovává vlastní vzdělávací program. V ČR se jedná o Školní vzdělávací program. Na tvorbě ŠVP se podílejí učitelé.

Tvorba ŠVP zahrnuje několik rovin (Tvrzová, 2011 in Pedagogika pro učitele, s. 95)

- **Rovina legislativní** – povinnost tvorby ŠVP podle stanovených pravidel státem
- **Rovina pedagogická** – spolupráce učitelů, výchovné a vzdělávací strategie školy, další vzdělávání učitelů atd.
- **Rovina evaluační** – systém hodnocení žáků i školy
- **Rovina společenská** – ŠVP jako prostředek propagace školy, pružná reakce na potřeby regionu, požadavky trhu práce apod.

K důležitým předpokladům úspěšné tvorby ŠVP je týmová práce všech pedagogů školy. K cílům základního vzdělávání a ke kompetencím patří také práce v týmu, spolupráce a komunikace. Je důležité, aby také pedagogové respektovali tyto zásady. Důležitou metodou je systematické dlouhodobé vzdělávání celého pedagogického sboru.

Prostor k pedagogické práci je formulován jen rámcově, metody a formy zůstávají v kompetenci školy. Učitel realizuje vlastní samostatná profesionální rozhodnutí, je v roli experta, který rozhoduje v procesech výuky. Tvorba ŠVP je proces, kterým učitel vyjadřuje profesní i osobní podstatu prostřednictvím textu (Voda, 2010 in Krykorková).

Při tvorbě ŠVP můžeme vycházet z teorie kreativity (Amabile, podle Dacey, Lennon 2000 in Voda 2010 in Krykorková).

Teorie o třech složkách kreativity dekomponuje veškeré tvůrčí působení na produkty:

- **Dovednosti z dané oblasti** – v aplikaci na tvorbu ŠVP musí být učitel obeznámen s problematikou v oboru a disponovat znalostmi a technickými dovednostmi.
- **Procesy spojené s kreativitou** – učitel uplatňuje ke snazšímu zvládnutí tvůrčího procesu.
- **Motivace k úkolu** – motivace určuje, zda bude kreativní proces při tvorbě ŠVP vůbec nastartován a zda bude dále pokračovat.

ŠVP můžeme brát jako dokument, který je otevřený a přístupný novým podnětům, které mohou vycházet ze státní politiky, z autonomie škol nebo od samotného pedagoga. Průběžná inovace kurikula by měla přinášet změny, které budou vzdělávací proces posunovat ve smyslu pozitivním.

## **2. Možnosti nápravy - didaktické kontexty čtenářské gramotnosti**

### **2.1. Vygotského teze v rozvíjení čtenářské gramotnosti**

L. S. Vygotskij (1896-1934) patří v české i světové psychologii, pedagogice či lingvistice k často zmiňované osobnosti. Jeho práce jsou stále tématem studií, sloužících jako východisko teoretických koncepcí ve výzkumu dětské řeči, psychologie myšlení, ontogeneze psychických funkcí aj. (Průcha, 2004).

Nejdůležitější a dnes často uváděné přínosy Vygotského spatřujeme v podstatě interaktivně-interiorizačního vývoje poznávání a zóny nejbližšího vývoje.

#### **Zóna nejbližšího vývoje**

Významným činitelem, který je pro rozvoj poznávání a učení mimořádně důležitý, je práce s dítětem v zóně nejbližšího (bezprostředního) vývoje. Učitel chce být dítěti nápomocný v jeho vývoji a neposuzuje pouze to, co již dítě umí a zná, co dokáže samostatně reprodukovat a zvládat, ale daleko větší význam má skutečnost, co dítě dokáže s pomocí druhého např. rodiče, učitele nebo pokročilejšího spolužáka. Takto je navozována jeho budoucí zdatnost. S touto minimální nutnou pomocí se dítě v předstihu ve své budoucí poznávací dovednosti orientuje, je na ni připraveno, motivováno a těší se na ni. Bez pomoci by mohlo dojít v zóně nejbližšího vývoje ke ztroskotání, strachu či k rozpakům. Poskytnutá pomoc by měla být nutná pouze minimálně, aby šlo dítě dopředu s pocitem, že je to především jeho dílo. Učitel stanovuje takové kroky pomoci, které budou dítě setrvale podporovat a motivovat ve vývoji vpřed (Helus, 2004).

Vygotskij charakterizoval zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo vyspělejší dítětem (Průcha, 2004, s. 72).

Existence zóny nejbližšího vývoje je postavena na vztahu mezi vývojem a učením a na nutnosti sociokulturního zprostředkování.

## **Vztah mezi vývojem a učením**

Vygotskij tvrdí, že dítě může mít svůj vývoj do jisté míry pod kontrolou. Může se vyvíjet a tento vývoj je závislý na jeho učení. Vygotskij se snaží o jasné vyjádření, že stojí v protikladu k těm, kteří si myslí, že vývoj předchází k učení, jak zastává Piaget. Stojí také v protikladu k těm, kteří tvrdí, že učení je totožné s vývojem a že oba procesy probíhají simultánně např. W. James. Vygotskij také kritizuje autory, kteří věří, že růst a vývoj se navzájem ovlivňují, protože neprozkoumali povahu tohoto ovlivňování (Bertrand, 1998, s. 135).

## **Sociokulturní zprostředkování**

Zóna nejbližšího vývoje má charakteristiku sociální a kulturní s možností významného vlivu na vzdělávání. Pokud je učení žáka závislé na interakcích vznikajících v zóně nejbližšího vývoje, potom je nutné sledovat tyto interakce, které jsou vyvolány ostatními lidmi – žáky, rodiči, učiteli (Bertrand, 1998).

## **Interaktivně-interiorizační vývoj poznání**

Vývoj poznání se opírá o utváření a fungování vyšších psychických funkcí. Tyto funkce jsou jeho nositeli a odpovídají podstatě člověka, která je výsledkem jeho socializace ve společensko-kulturním prostředí. Vyšší psychické funkce existovaly podle Vygotského nejprve jako vztah mezi lidmi. Předchůdcem myšlení byla výměna názorů, kladení otázek a odpovídání. Předchůdcem paměti bylo vyžadování rozpomenutí se na předchozí událost a její sdělování ve styku lidí. Předchůdcem vůle bylo příkazování a zakazování ze strany druhého člověka. Z těchto východisek se staly vyšší psychické funkce takovým způsobem, že interaktivní procesy byly posléze interiorizovány – zvnitřněny a tedy vzrostly do psychiky (osobnosti) dítěte a staly se jeho vnitřní, na druhých už nezávislou výbavou pro samotný poznávací život. Úkolem okolí, v kterém dítě žije, je tedy rozvíjet takové interakce a komunikaci, která tvoří pro interiorizaci zakotvení a rozvinutí vyšších psychických funkcí spolehlivý socio-kulturní předpoklad (Helus, 2004, s. 54)



## **Zóna nejbližšího vývoje v rozvíjení čtenářské gramotnosti**

Obecně můžeme říci, že dítě, které se učí číst, bude číst tak, jak mu to ukázal nebo zprostředkoval jeho učitel a tak, jak čtou ostatní žáci ve třídě. Při rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti počítejme se stejným způsobem. Učitel, rodič nebo jiná osoba, která podporuje a rozvíjí čtenářství a čtenářskou gramotnost, ukazuje specifický druh chování, determinovaný kontextem učení. Žák tedy bude čtenářství a čtenářskou gramotnost rozvíjet takovým stylem, který do jisté míry napodobí styl učitele. Předpokládejme, že žák bude ovlivněn pomocí někoho jiného v zóně možného - potenciálního vývoje.

Opora a koncept učení v zóně nejbližšího vývoje transformuje roli učitele ve smyslu podpory nového typu zodpovědnosti. V centru učitelovy činnosti má být požadavek podpory žáka v řešení problémových úloh, což od učitele vyžaduje schopnost diagnostikovat vývojový potenciál žáka. V jeho souladu volit problémovou úlohu a strategie, které při společném řešení umožní zprostředkovat hodnotné plány činnosti (Petrová in Pedagogika, 2012).

Aplikování zóny nejbližšího vývoje do oblasti rozvíjení gramotnosti mění roli učitele, od kterého se již neočekává jednoduché přenášení svých vědomostí a schopností na žáky jako na homogenní skupinu. Jeho úlohou je vytvářet podmínky, které prostřednictvím vzájemné interakce umožňují osvojení si kvalitně vyšších forem činnosti a porozumění každému žákovi. V průběhu interakce analyzuje, jaké strategie jednotliví žáci používají na vyřešení zadané úlohy. Na základě získaných informací se učitel rozhoduje, jaký typ a míru podpory žákovi zprostředkuje. Prostřednictvím tzv. „lešení“<sup>18</sup>, které dítěti poskytne, kompenzuje jeho momentálně nerozvinuté schopnosti. Role učitele vedle modelování a demonstrování řešení úloh vyžaduje také schopnost diagnostikovat strategie a postupy, které žák uplatňuje, flexibilně navrhuje řešení a postupy, které pomohou vyřešit úlohu, jež přesahuje rámec žákovi aktuální schopnosti (Petrová in Pedagogika, 2012).

---

<sup>18</sup> Lešením rozumíme míru podpory

## 2.2. Vývoj čtenářských dovedností

Prvořadým cílem výuky čtení je číst správně a s porozuměním věku přiměřené texty. Poté se dítě učí pracovat s textem, získávat z něj informace. Dalším cílem je naučit vnímat estetické hodnoty obsažené v díle, vést k prožitku a citovému zaujetí a dalším aktivitám, které obohacují život čtenáře (Zelinková, 2001, s. 131).

Proces osvojování čtení je tvořen předslabikářovým obdobím a obdobím vlastního nácviku čtení.

Vycházíme-li z diagnostiky vývoje čtenářských dovedností podle Zelinkové (2001), existují tyto etapy čtení:

- **Přípravné období** zahrnuje rozvoj psychických funkcí např. rozvoj řeči, pravolevou a prostorovou orientaci, rozvoj smyslů apod.
- **Období vlastního nácviku čtení** lze rozdělit dále na období počátečního čtení a etapu čtení pokročilého

**Etapa počátečního čtení** zahrnuje osvojování technické stránky čtení. Intenzivně jsou zaměstnávány pravohemisférové funkce, které jsou rozvíjeny již v předškolním věku a předslabikářovém období. Přestože již v tomto období se dítě učí číst s porozuměním, podstatnou část energie odčerpává zvládnutí perцепčně prostorových charakteristik textu. Jedná se o spojování hlásky – písmeno, spojování písmen do slabik a slov, později do vět.

**Etapa pokročilého čtení** v této etapě má dítě již zvládnutou technickou stránku čtení a podstatnou část pozornosti věnuje obsahu textu. Levohemisférové mechanismy, které zpracovávají řečové podněty, přebírají vedoucí aktivitu, pravohemisférové funkce mají menší význam. Dochází k automatizování a reprodukci textů, ke čtení zaměřené na získávání informací, ke tvořivému čtení a spoluutváření obsahu pomocí vlastní fantazie, zapojením vlastních prožitků apod.

P. Gavora (1992) se zabývá porozuměním čteného textu z hlediska čtení pokročilého. Rozlišuje pojmy čtení a recepce textu. Recepce textu znamená přijímání a vnitřní zpracování informací, které text obsahuje. Předpokladem je zvládnutí techniky čtení a dosažení určité rychlosti čtení, která koreluje s porozuměním. Porozumění považuje za psycholingvistickou činnost (Zelinková, 2001, s. 138).

Proces porozumění čtenému textu lze podle (Zelinkové, 2001), rozdělit na úrovně:

**Nejnižší úroveň** zahrnuje porozumění izolovaným slovům, snadným větám, které čte začínající čtenář. Čtenář je schopen přikládat slova nebo věty k obrázkům a opakovat přečtené věty.

**Vyšší úroveň** představuje vnímání a zapamatování textu na základě asociací, mechanické, bez logických souvislostí. Tento způsob převažuje u žáků mladšího školního věku na prvním stupni základní školy, z důvodu neschopnosti hlubší analýzy textu.

**Nejvyšší úroveň** je recepce textu, která se rozvíjí na přechodu mezi prvním a druhým stupněm základní školy. Uvědomělá analýza textu předpokládá uspořádání informací a uvědomění si jejich vzájemných kauzálních, časových a prostorových vztahů. Tato schopnost se nejvýrazněji vyvíjí mezi 5. a 6. ročníkem v závislosti s rozvojem kognitivních schopností.

Proces osvojování čtenářských dovedností není ukončen na prvním stupni základní školy. Proces práce s textem má své místo i u starších žáků a to nejen v hodinách českého jazyka, ale předpokládáme nutnost jeho využití také v dalších předmětech.

### **2.3. Úrovně čtenářské gramotnosti**

Uváděné úrovně čtenářské gramotnosti byly prezentovány ve spojitosti s výsledky výzkumu PIRLS v roce 2001 (Krampolová, Potužníková, 2005, s. 19).

1. úroveň - vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace
  - vyvodit závěry, které jsou v textu naznačeny
2. úroveň - provést jednoduchou interpretaci textu
  - najít určité prvky (části textu např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s obrázkem atd.) a vyhledat specifickou informaci
3. úroveň - pochopit vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav
  - rozpoznat určité jazykové a literární prostředky
  - provést interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti
4. úroveň - dovednost interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav
  - integrovat myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu

Výzkumy naznačují, že většina českých žáků končí na druhé úrovni čtenářské gramotnosti. Zajímavostí této škály je skutečnost, že čtenářské dovednosti jsou zde zaměřeny zejména na práci s uměleckým textem a beletrií. Dnes je však kladen důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti při využívání textů různé povahy a různých zdrojů.

Mnoho učitelů akcentuje vztah ke knize a ke čtení jako ústřední, na němž je potřebné čtenářskou gramotnost rozvíjet. Tento vztah utváří právě díky kvalitní práci s beletrií. Proti však také mohou stát tendence učitelů, kteří rozvoj čtenářské gramotnosti chápou pouze ve vztahu k beletrii, přestože je také nutné směřování na práci s texty jiné povahy (Marušák, 2012).

## 2.4. Čtenářské strategie

V roce 2000 potvrdil přínos výuky čtenářských strategií výzkum, který uskutečnilo americké sdružení odborníků zabývajících se čtenářstvím National Reading Panel. Při pohledu na zahraniční webové stránky, které se věnují čtení s porozuměním, a při četbě zahraničních kurikulí zjistíme, že čtenářské strategie se v zahraničí staly běžnou součástí výuky. Čtenářské strategie odpovídají čtenářským dovednostem, které zdatný čtenář provádí automaticky bez toho, aby si jejich použití uvědomoval. V případě náročného textu, začínáme přemýšlet, jaké strategie lze adekvátně použít. Žáci by se měli naučit se strategiemi pracovat. Jejich cílem by mělo být správné vyhodnocení a použití takové strategie, která bude prospěšná ke zpracování konkrétního textu. V zásadě by měli žáci vědět proč a jaké strategie použít<sup>19</sup>.

### Fáze výuky čtenářských strategií podle Whitcroft 2010

**Postupné předávání odpovědnosti** podstatou uvedeného modelu je, že žáky postupnými kroky vedeme k tomu, aby se naučili strategie samostatně používat, neboli postupně jim předáváme odpovědnost za vlastní učení.

**Lešení /opora/** učitel v průběhu celého procesu poskytuje žákům oporu, kterou postupně odebírá. Jedná se o dočasnou podporu, která je odstraněna v momentě, kdy jí žák nepotřebuje.

**Modelování** během této fáze učitel názorným způsobem ukazuje žákům, jak pracovat s danou strategií. Přemýšlí nahlas, každý krok komentuje, zapisuje na tabuli. Žáci pozorují a

---

<sup>19</sup> WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: : <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie>

naslouchají. Přemýšlení nahlas je velmi důležitou součástí výuky, která konkrétně ukazuje, jaké jsou naše myšlenkové pochody, přicházíme od abstraktního ke konkrétnímu.

**Řízené procvičování** vede k samostatné práci či k práci ve skupinkách pod učitelovým vedením, dokud žáci nejsou schopni se strategií pracovat zcela samostatně.

Během všech fází je důležité vést žáky k uvědomění, jak se strategií pracují. Součástí výuky jsou **diskuze o tom, jak dané strategie fungují a v čem tkví jejich přínos**. Žáky tak učíme nejen přemýšlet, ale i hovořit o tom, jak přemýšlejí, významnou roli zde hraje metakognice.<sup>20</sup>

Strategie, které patří k nejdůležitějším (Whitcroft, 2010, 2011).<sup>21</sup>

**Hledání souvislostí** – pro správné pochopení textu je důležité, abychom si uvědomili souvislosti s osobními zkušenostmi.

V situaci „**Já a text**“ žák hledá souvislost mezi čteným textem a jejich životem. Obsah příběhu koresponduje s životem i s problémy, které mohou být aktuální také pro čtenáře. Může tak docházet k otevření diskuzí o daných problémech. Propojování „já a text“ se často používá v biblioterapii.<sup>22</sup>

**Text a jiný text** – hledá souvislosti mezi jinými texty. Vzhledem k tomu, že většina žáků má málo zkušeností se čtenými texty, je pro ně použití této strategie mnohem náročnější, než strategie já a text, kde se prolínají životní zkušenosti. Vhodným nácvikem pro uplatnění této strategie budou pro začátek pohádky, které jsou blízké dětskému světu. Objevují se v nich podobné motivy, proto se zde mohou velmi dobře modelovat vzájemné souvislosti mezi více texty.

**Text a svět** – ke správnému pochopení textu, přispívají znalosti, které souvisí s událostmi reálného světa. Žáci se mohli o tématu něco dozvědět ve vyučování, od rodičů, kamarádů nebo v médiích. Pracovat je možné převážně ve vyšších ročnících s texty v novinách a časopisech. Práce s touto strategií se může využít při řešení závažných témat.

**Kladení otázek k textu** - otázky nad textem je důležité klást neustále – před, během i po čtení. Kladení otázek zvyšuje motivaci ke čtení. Ve čtení textu pokračujeme proto, abychom

---

<sup>20</sup>WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie. [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

<sup>21</sup> Tamtéž

<sup>22</sup> Biblioterapií rozumíme léčbu knihou.

našli odpovědi na otázky. Odpovědi mohou být odpovězeny na základě čteného textu, naší vlastní zkušenosti, dedukcí nebo dalších informací získaných z jiných zdrojů. Mohou existovat otázky, na které neznáme nebo nenajdeme odpověď. Kladení otázek před čtením slouží k aktivaci dosavadních znalostí k textu, k propojení a k lepšímu porozumění. Použití této strategie může být zpočátku problematické u žáků, kteří nechtějí hlouběji přemýšlet. Učitel se snaží žákům v kladení otázek pomáhat, otázky je možné zaznamenávat na tabuli nebo individuálně do sešitu.

**Sledování porozumění a zjednání nápravy** - žáky učí, aby průběžně kontrolovali porozumění čtenému textu. Na sledování porozumění navazuje „zjednání nápravy“ – tedy nápravné strategie v případě, že žák textu přestává rozumět.

**Zjednání nápravy** vyžaduje např. znovu přečtení části textu, které žák nerozuměl, uvědomit si cíl četby. Je důležité věnovat pozornost doprovodnému obrazovému materiálu, např. naučné texty obsahují grafy, tabulky, obrázky s popisky, mapy atd. V případě nerozumění nějakému slovu je vhodné hledat význam v dalších zdrojích, dělat si poznámky, vypisovat si důležité body, popřípadě mezi nimi vyznačovat souvislosti. Všimnout si, jakým způsobem je text myšlenkově uspořádán - soustředit se lépe na to, co je důležité, klást si otázky. Snažit se najít požadované informace sám nebo s pomocí druhých. Zjednání nápravy vyžaduje flexibilitu.

**Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ** jedná se o strategii zábavnou, kterou lze přirovnat k filmu nebo vícerozměrnému kinu. Při četbě je navozována představa např. chuti, vůně, citu, sluchu, emocí. Stejně jako se mění scény ve filmu, tak v průběhu četby se mění i představy čtenáře. Jedná se o představy individuální a jedinečné, založené na předchozích zkušenostech a vědomostech. Vytváření představ úzce souvisí s usuzováním, což je jedním z dokladů toho, jak jsou jednotlivé strategie navzájem propojené. Když si něco představujeme, používáme obrazy místo slov. Zapojením smyslů do četby se utváří vztah k textu. Čtení přináší živější obraz, pomocí kterého si čtené lépe zapamatujeme. To, co si dokážeme představit, také lépe chápeme. Existuje větší pravděpodobnost, že text dočteme.

**Určování podstatných informací** učí vyhledávat informace, které jsou důležité. Klademe si otázky, proč čtu tento text, co potřebuji vyhledat, apod. Tato strategie je vhodná např. při používání naučných textů. K podpoře lze využít internet. Žáci by se však měli naučit

rozlišovat informace objektivní a neobjektivní, pravdivé a takové, které jsou přínosem. Při vyhledávání informací z textu je vhodné používat zvýrazňování a zatrhávání.

**Usuzování** je běžnou součástí našeho života. Propojením vlastní zkušenosti a informace z textu, docházíme k závěru, který v textu není explicitně uveden. Vlastním usuzováním se žáci učí sami přemýšlet a kriticky hodnotit text a jeho autory.

**Předvídání** představuje porozumění části textu prostřednictvím našich dosavadních zkušeností, díky kterým jsme schopní předpovědět, co se v příběhu stane nebo co se z textu naučíme. Předpokládá se také, že své předpovědi budeme vyhodnocovat. Tato strategie nám poskytuje motivaci ke čtení, protože se přirozeně chceme dozvědět, zda jsme správně odhadli nastávající události. Naše mysl se tak zároveň připravuje na přijetí určitých myšlenek a skupin informací. Předjímat však nemusíme jen události. Pokročilí čtenáři uvažují také o tématu příběhu, celkové náladě textu nebo dokonce o tom, co nám chce autor říci.

**Shrnování a syntéza** nás provází po celý život. Při shrnutí dochází k výběru stručných a nejdůležitějších informací.

Podstatou shrnování je:

- vytáhnout z textu klíčové informace a myšlenky
- odlišit podstatné od méně důležitého
- psát stručné a výstižné poznámky a používat přitom klíčová slova a fráze, která nejlépe vystihnou podstatu sdělení

**Syntéza** vyjadřuje naše myšlení v průběhu četby – skládáme dohromady nové informace a myšlenky, propojujeme je s tím, co již víme, přidáme vlastní názory, zkušenosti, postoje, hodnoty, ale také postoje, zkušenosti a hodnoty druhých. Nakonec se spojí všechny podstatné aspekty a v naší mysli se vynoří nový obraz.

**Skimming** představuje běžné rychlejší čtení.

**Scanning** vyhledávání jen určitých informací, na které jsme se zaměřili.

**Hodnocení** patří k náročné myšlenkové operaci. Žáci by měli dostat prostor k tomu, aby četli knihy dle vlastního výběru. Kniha by měla odpovídat nárokům čtenáře. V dnešní době se setkáváme s informacemi, které získáváme z médií. Žáci by měli být schopni hodnotit zdroje

informací, věrohodnost, přehlednost stránky, informace o tom, pro koho je stránka určena, co obsahuje a kdo je zřizovatelem.

## **2.5. Metakognitivní procesy v souvislosti čtení – čtenářství**

Metakognici rozumíme poznávání svého poznávání. Metakognice je vyšší rovina poznávání, než je probíhající poznávací proces. Při čtení jde o kontrolu, hodnocení a regulaci procesu čtení s důrazem na porozumění textu. Žák s rozvinutou metakognicí si umí stanovit cíl čtení, ví, na co se má v procesu čtení zaměřit, v případě problémového místa v textu si umí zvolit postupy, které povedou k porozumění. Metakognitivní procesy se podílí na aktivním učení a zabraňují mechanické činnosti např. učení se textu nazpaměť, bez porozumění obsahu (Gavora, 2008).

Psychologové Sternberg (1988), Gardner (1999) a Perkins (1995) označili metakognici za velmi důležitou složku inteligentního chování a rozšířili definici inteligence o metakognici - porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit. Lze konstatovat, že pojem metakognice není již zdaleka tak neznámý. Vzhledem k tomu, že v metakognici je spatřován aspekt rozvíjející především reflexi, porozumění a svébytnost poznání, stává se klíčovým tématem školního učení, poznání a možností jejich rozvoje. Dokládá to nejen teoretické rozpracování této problematiky (Krykorková, Chvál, 2001), ale i celá řada výzkumů. Metakognitivní procesy v procesu čtení probíhají ve třech fázích (Gavora, 2008).

### **Před čtením**

Již první pohled na text vyvolává u zkušeného čtenáře vlastnosti textu – jeho název, rozsah, náročnost, zajímavost, spojitost s jiným textem a další vlastnosti. Čtenář si vyhodnotí, jakou dobu mu čtení textu zabere, uvědomí si cíl četby. Z nadpisu textu, obrázků a dalších titulků odhaduje obsah. Zároveň si aktivuje vědomosti o daném tématu, které mu pomohou lépe porozumět textu.

### **V průběhu čtení**

Hlavním cílem této etapy je porozumění textu. Žák si průběžně klade otázky např., zda textu rozumí, zda text dává smysl, co chtěl autor vyjádřit apod. V případě, že dochází k neporozumění, je nutné učinit kroky k nápravě. Jedná se především o vrácení se v textu zpět, znovu přečtení a znovu interpretování, žák také může zpomalit rychlost čtení nebo naopak posunout se v textu dopředu, kde lze najít další informace, které pomohou pochopit předchozí text.



## Po čtení

Po přečtení textu si žák klade např. otázku dosažení cíle, zhodnotí smysl svého čtení a přemýšlí o aplikaci získaných informací z textu, umí vyslovit svůj postoj k textu, text dovede zhodnotit.

Metakognitivní procesy si člověk osvojuje na základě zkušeností a experimentování. Úroveň metakognitivních procesů se zlepšuje praxí. Vedoucí úlohu ve zprostředkování těchto procesů zaujímá učitel, který je se žáky nacvičuje.

Podle Metodiky rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti 2012, metakognice není při vyučování mnoho využívána. Přitom žáci, kteří si vytvoří návyk sledovat proces svého čtení (učení), si vědomě volí vhodné strategie pro porozumění textů a mají výrazně lepší předpoklady pro své další vzdělávání.<sup>23</sup>

## **2.6. Metody a programy podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti – možnosti nápravy**

Oficiální kurikulární dokumenty s celostátní platností se podrobnému a konkrétnímu představení a využití vyučovacích metod a strategií většinou nevěnují. Pokud ano, uvádějí odděleně několik doporučených metod s konstatováním, že se jedná o naznačené, doporučené metody z podstatně širší škály, která by měla být specifikována ve školních kurikulárních dokumentech. Výběr konkrétní metody je považován za součást didaktického potenciálu učitele, od kterého se očekává zvolenou metodu aplikovat do konkrétních podmínek vyučování. Obecně jsou preferovány metody, které využívají aktivitu žáka při čtení, rozvíjející jeho motivaci a zprostředkovávají jeho prožitek (Wildová, 2012 in Pedagogika).

K zajímavým a významným programům, které se podílejí na rozvoji čtenářské gramotnosti lze zařadit:

---

<sup>23</sup> Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti[online].[cit. 2013-04-15]. Dostupné z: [http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

### **2.6.1. Kritické myšlení**

Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat ji s opačnými názory i s tím, co už o daném tématu víme, být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi, řídit se zdravou skepsí, nalézat alternativy k obvyklým ustáleným postupům a mít pochybnosti o nových soudech. Znamená to také nejen pochybovat, ale i dospívat k rozhodnutím, zaujímat stanoviska, dokázat svůj názor racionálně obhájit a zároveň pečlivě vážit argumenty druhých, umět zkoumat logiku těchto argumentů. Člověk je lépe připraven hledat argumenty a zaujímat stanoviska témat, která se jej osobně dotýkají. Proces kritického myšlení je tedy vázán na skutečné podněty, ke kterým máme osobní vztah (Grecmanová, 2000, s. 8).

#### **Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)**

Program RWCT byl vyvinut v roce 1997 v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se dostal o rok později. Od této doby je v ČR rozvíjen pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení a je uváděn občanským sdružením Kritické myšlení. Díky tomuto inovativnímu programu se v českých školách začalo používat mnoho metod, které rozvíjí kritické myšlení, klíčové kompetence a pomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti.

Vzdělávací program RWCT nabízí účinný model konstruktivistického vyučování a aktivního učení žáků v podobě evokace – uvědomění si významu informací a reflexe, který probouzí vnitřní zájem žáků o poznávání a o učení. Čtení a psaní jsou v programu cílem a prostředkem učení. Žáci se učí pracovat s různými druhy textů za pomoci široké škály metod. Učení v tomto programu je založeno na sociální interakci žáků (Marušák, 2012, s. 18).

## 2.6.2. Nejpoužívanější metody RWCT používané k rozvoji čtenářské gramotnosti

podle Metodiky rozvoje čtení a čtenářské gramotnosti (Hausenblas, Košťálová, Šlapal, 2012)<sup>24</sup>

**Čtení s otázkami** - žáci pracují s textem ve dvojicích. Před samotným čtením si prohlédnou text a dohodnou se, po jakých částech textu budou postupovat. Oba si tiše pro sebe přečtou dohodnutou část textu. Poté jeden žák pokládá druhému otázky k textu. Druhý žák na otázky odpovídá, potřebné informace přitom může hledat přímo v textu. Po zodpovězení všech otázek žáci přejdou k tichému čtení další pasáže a po něm se vystřídají.

**Čtení s předvídáním** - žáci čtou tiše a samostatně společný text po částech, které postupně od učitele dostávají. Po přečtení každé části textu žáci samostatně předvídají, jak bude text pokračovat. Vycházejí při tom z odhadů, náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti. Své představy poté společně prodiskutují. Následuje čtení další části textu, kdy žáci zvažují, zda se splnili jejich předpovědi v pokračování textu.

**Řízené čtení** - žáci čtou po částech tiše a samostatně společný text. Po přečtení každé části textu klade učitel otázky nebo zadává úkoly, které vedou k pochopení textu. Žáci při řízeném čtení sedí společně tak, aby na sebe vzájemně viděli (např. v kruhu). Učitel podporuje diskusi a povzbuzuje k projevení názorů i mlčenlivější žáky.

**Tabulka tvrzení (ano/ne)** - před čtením textu vyplňují žáci tabulku, v níž zvažují, zda jsou jednotlivé výroky pravdivé, či nikoliv. Svůj názor vyjadřují domluvenou značkou nebo slovy ano/ne. Individuálně čtou text, kde mohou potvrzení pravdivosti jednotlivých výroků najít.

**Volné psaní** - žáci individuálně píšou po oznámenou dobu (minimálně tři minuty) na nějaké téma, které může být zadáno i neúplnou větou. Při psaní dodržují pravidla volného psaní. Nejdůležitějším z nich je to, že po celou dobu píšou běžným tempem stále dál. Pokud je nic k tématu nenapadá, zapisují to, co jim právě běží hlavou. Nemyslí na stylizaci a gramatiku textu. K tomu, co již napsali, se v průběhu psaní nevracejí, nemění, nevylepšují ani neopravují. Nepřemýšlejí ani nad pravopisem, tedy píšou zcela automaticky. Jde totiž o to

---

<sup>24</sup> Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti[online].[cit. 2013-04-15]. Dostupné z: [http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

zapsat velké množství. Před koncem doby na psaní učitel upozorní, kolik času zbývá. Poté přichází čas na zveřejnění. Pokud žáci nechtějí své volné psaní zveřejnit, mají právo zveřejnění odmítnout.

**Myšlenková mapa** - žáci pracují s papírem, kam si do středu napíší téma myšlenkové mapy, další myšlenky a výroky, informace, týkající se hlavního tématu, které zapisují v různých větvích, jež se dále větví, tak, aby byly znázorněny jejich vztahy, podřazenost, nadřazenost, závislosti, provázanost a celková struktura. Pro názornější představu je možno používat značky, šipky, množinové obrazce, různé barvy a velikosti písma. Po grafickém zpracování myšlenkové mapy může dojít k vzájemné prezentaci.

**Skládkové učení** - žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin, kde každý člen dostává k individuálnímu přečtení jiný text, týkající se jednoho tématu. Délka čtení je oznámena. Poté se žáci přemísťují do expertních skupin, v nichž mají všichni stejný text, který právě přečetli. Společně jej studují, vzájemně si vysvětlují, jak mu rozumějí a vybírají z něj to, co je podle jejich názoru podstatné. Společně se domluví, jaké informace z textu po návratu zpět do své domovské skupiny naučí své spolužáky. Členové domovské skupiny se ho při tom ptají na každou nejasnost. Žáci si během toho zapisují nejdůležitější poznatky do sešitu.

**I. N. S. E. R. T** – žáci si pozorně přečtou text. Během čtení si označují informace v textu znaménky tak, že známé myšlenky zatrhnou „fajfkou“, nové a neznámé informace označí znaménkem plus +, myšlenky, s kterými nesouhlasí, označí znaménkem mínus, k myšlenkám, ke kterým chce, ještě získat informace a napíše otazník. Po analýze textu může vyhotovit tabulku, kam vypisuje informace, se kterými nesouhlasí nebo ty, o kterých se chce ještě dozvědět. Vhodná je následující diskuse k analyzovanému textu a k tabulce. Žáci jsou vedeni k uvědomování si změny ve svém dosavadním poznání (Grecmanová, 2000).

Uváděné metody patří k mnoha možnostem, které učitelé mohou používat ve vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti. Je vhodné se také zamyslet nad otázkou, do jaké míry jsou ve vyučování využívány a zda vůbec. Je nutné si uvědomit, že každá didaktická metoda je specifická a není univerzálně použitelná pro každé téma výuky, pro vzdělávací cíl, ale i pro každého žáka.

## 2.7. Interpretace čtenářské gramotnosti z hlediska konstruktivismu a technologických teorií

**Konstruktivismus** vychází z teoretických poznatků kognitivní psychologie a výsledků výzkumů, jež studovaly u žáka rozvoj takových kognitivních procesů, jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd. (Bertrand, 1998, s. 17).

Konstruktivismus zdůrazňuje proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Na první místo klade aktivní úlohu žáka při konstruování znalostí prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování. Konstruktivistická teorie učení ukazuje na interpretování nových skutečností pomocí dřívějšího porozumění a zkušeností. Doporučují se takové didaktické přístupy, které se snaží propojit školní poznatky s konstruovaným poznáním podporou aktivního učení v rámci osnov. Žáci jsou podporováni ve své přirozené zvědavosti, povzbuzováni ke kladení otázek a hledání odpovědí, k hledání informací atd. (Grecmanová, 2000).

Konstruktivistický přístup může využívat text jako materiál při hledání nových poznatků. Využití textu, rozvíjení porozumění a práce s ním, lze pokládat za významný aspekt, podporující čtenářskou gramotnost.

Z konstruktivismu se odvozují dvě významné koncepce učení: teorie schémat a teorie čtenářské odezvy (Grecmanová, 2000).

**Teorie čtenářské odezvy** – či subjektivní kritiky (L. Rosenbaltová, 1978, D. Bleich, 1975 in Grecmanová 2000, s. 22) je aplikací konstruktivistické teorie učení na literaturu, zdůrazňující roli čtenáře při vytváření literárních významů. U každého čtenáře vyvolává text jiné představy a pocity, v závislosti na předcházejících zážitcích, individuální je také zpracování informací a chápání v rozmanitém kontextu. Pro každého má stejný obsah jiný význam a přisuzuje mu jinou důležitost. Díky individuálním prekonceptům se vyskytují velké rozdíly v celkové interpretaci literárního díla. Velký význam mají tzv. interpretační skupiny čtenářů, kteří si vzájemně sdělují své postřehy z četby, které vedou k různým úhlům pohledu i k hlubšímu pochopení, posiluje mezilidskou komunikaci a předávání i chápání různých společných životních zkušeností.

**Teorie schémat** - se nazývá práce R. Anderson a kol. (1985), která poukazuje na význam aktivity žáka na konstruování poznatků a důležitost jeho dřívějších znalostí pro učení. Stala se podnětem pro vytvoření nových vyučovacích postupů např. evokace – uvědomění – reflexe, řízené čtení a myšlení, otázky na autora, vzájemné dotazování apod. (Grecmanová, 2000, s. 21).

## 2.8. Technologické teorie

Počítač a jeho využití je v současnosti pro většinu lidí naprostou samozřejmostí. Stává se součástí vzdělávání již v předškolním věku a postupně prostupuje celým systémem edukačního prostředí. Rychlost ve vývoji technologií a aplikace do všech sfér života je ohromující. Významný je vliv internetu, jehož prvopočátky vzniku se datují již ke konci šedesátých let 20. století. Tehdy za nápadem propojení několika vojenských sítí stáli Američané. Od roku 1992 bylo k internetu připojeno milion počítačů a jeho používání se otevřelo pro komerční účely na celém světě. Počítače spojené s internetem dnes mohou nahradit televizi, rozhlas, video, ale také učebnice a knihy. První ideje použití technologií ve vzdělávání se však zrodily mnohem dříve a jsou nazývány Technologickými teoriemi.

Rozvoj technologií ve dvacátém století zasáhl různorodé instituce, ke kterým řadíme také školy a vzdělávání. Důležitým cílem bylo zlepšit vyučovací metody prostřednictvím zavádění nových technologických prostředků, jako jsou vyučovací automaty a kybernetické systémy (Bertrand, 1998).

Podle Bertranda lze rozlišit v technologickém hnutí dvě hlavní tendence. První představuje aplikace **teorie systémů na vzdělávání**, která pracuje s kategoriemi cílů, postupů a prvků. V oblasti vzdělávání vychází tento postup z charakteristiky žáka a z analýzy cílů. Rozvíjí se pomocí koncepce systému vyučování, přechází k experimentálnímu ověřování systému, k hodnocení a zavádí nutné modifikace. Obecně lze říci, že základním modelovým systémem je rámec, který pomáhá učiteli plánování výuky s cílem dosažení maximální účinnosti.

Druhá tendence uplatňuje **hypermediální prostředky a metody** v oblasti vzdělávání, které umožňují aktivní zapojení žáka do hypermediálního prostředí. Používání médií ve výuce vyvolalo nadšení pro komunikaci a stalo se zdrojem inspirace společně s kybernetikou, vědou o řízení ve světě živých bytostí a strojů, která se objevila v roce 1948. Vedle zdrojů komunikace a kybernetiky stály také psychologické teorie chování a procesů poznávání. První teorií, která významně ovlivnila, hypermediální proud byl behaviorismus. K významným

osobnostem lze řadit také B.Blooma a kol. (1956), R.Magera (1996), D. Krathwohla a kol.(1964), kteří vypracovali taxonomie cílů, které byly používány ve většině technologických projektů výuky. Konstruktivistické a kognitivní teorie učení ve spojení s rozvojem počítačových programů proměnily koncepci vyučovacího prostředí, které se stalo interaktivnějším (Bertrand, 1998, s. 101, 102).

Tyto dva proudy se navzájem ovlivňovaly a doplňovaly. Řada prvků je společná, zvláště snaha systematicky organizovat vzdělávání, v hlavních myšlenkách jsou však rozdíly. Systémový proud klade důraz na kvalitu plánování a řízení pedagogického procesu, hypermediální směr upřednostňuje kvalitu samotných programů a jejich multimediální realizace (Bertrand, 1998).

## **2.9. Informační a komunikační gramotnost**

Současná společnost a příliv stále nových informací ovlivňuje profesní, občanský i společenský život lidí. Pro funkční fungování ve světě informačních a komunikačních technologií je nutné celoživotní vzdělávání.

Vycházíme – li ze základní myšlenky L.S.Vygotského, hovoříme potom o vzdělávání, které je ve své prapodstatě záležitostí sociální. Hlavní podíl na získávání znalostí má u každého člověka styk s jinými lidmi. Škola přitom není zdaleka jediným místem, kde se tento proces odehrává. Vygotského teorii lze tedy uplatnit také ve využití moderních informačních a komunikačních technologií, které usnadňují kontakt mezi lidmi, a tak umožňují získávat vědomosti i od lidí, kteří byli dříve nedostupní (Brdička, 2003, s. 11).

Nelze však zapomenout na fakt, že na světě žije velké množství lidí, kteří nemají přístup ke vzdělání ani k technologiím. Tento problém je nazýván digitální propastí mezi lidmi.<sup>25</sup>

Většina členských států Evropské unie se zaměřila na oblast infrastruktury, vybavení škol a vzdělávání učitelů. V současnosti se pozornost obrátila z učitele na žáka formou pokročilého a rozšířeného využívání ICT ve vzdělávání a rozvoj kompetencí pro život v informační společnosti.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Digitální propast je pojem pro rozdělení společnosti (lidí) na ty, kteří mají přístup k moderním informačním technologiím a jsou schopni je funkčně využívat a na ty, kteří tyto možnosti a znalosti nemají. Rozdíl mezi fungováním těchto dvou skupin lidí v oblasti ICT je nazýván tímto pojmem.

<sup>26</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

V oblasti technologií a vzdělávání se můžeme setkat s mnoha termíny např. ICT gramotnost, informační a komunikační technologie, digitální technologie, počítačová gramotnost, informační gramotnost atd. V terminologii existuje určitá různorodost, na kterou upozorňuje odborný panel VÚP Praha.

### **Počítačová a informační gramotnost**

Počítačová a informační gramotnost znamená schopnost jedince používat počítače k vyhledávání, tvorbě a komunikaci, za účelem úspěšného fungování jedince doma, ve škole, na pracovišti a ve společnosti.<sup>27</sup>

VÚP Praha v oblasti vymezení pojmu ICT gramotnost používá tyto termíny:

**Informační a komunikační technologie** jsou technologie (technické prostředky), které slouží ke sběru, přenosu, ukládání, zpracování a distribuci dat, jinými slovy, které slouží k práci s informacemi a komunikací. Je dobré upozornit, že pojem technologie zahrnuje jak technická zařízení (nástroje materiální povahy, hardware), tak programové postupy (nástroje nemateriální povahy, software).

**Gramotnost** je chápána v širším pojetí jako soubor kompetencí jedince daných určitou situací. Vychází se z konceptu kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.<sup>28</sup>

**ICT gramotnost zahrnuje** tyto složky:

1. Praktické dovednosti a vědomosti, které jedinci umožňují s porozuměním a účinně ovládat jednotlivé ICT.
2. Schopnost s využitím ICT shromáždit, analyzovat, kriticky vyhodnotit a použít informace.
3. Schopnost využít ICT v různých kontextech a k různým účelům na základě porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oblasti ICT.
4. Vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které vedou k zodpovědnému a bezpečnému využití ICT.

---

<sup>27</sup> FRAILLON, J., AINLEY, J. The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS). [online]. [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: <http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS-Detailed-Project-Description.pdf>

<sup>28</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>



5. Schopnost přijímat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je posuzovat, porozumění rychlému vývoji technologií, jejich významu pro osobní rozvoj a jejich vlivu na společnost.<sup>29</sup>

## 2.10. Role ICT ve vztahu ke čtenářství

Základním cílem v současné škole je získání počítačové gramotnosti (kterou lze chápat jako součást informační gramotnosti) a zprostředkování tohoto cíle pomocí procesu výuky (Vališová, Bureš, 2011, s. 222).

Výuka ICT je realizována především v hodinách specializovaného předmětu ICT.

Podle zprávy České školní inspekce, dovednosti, které žák získává v těchto hodinách jsou v ostatních předmětech opomíjeny. Učitelé ostatních předmětů se domnívají, že rozvíjení kompetencí z oblasti ICT není jejich úkol. Tento postoj je častý u učitelů nejen u nás v České republice. Pro tento jev existuje výstižné pojmenování: „*Somebody Else's Problem*“ *syndrome* (syndrom „problém někoho jiného“).<sup>30</sup>

ICT dnes přijímáme zcela otevřeně jako produkt moderní společnosti.

Postupně se dospělo k poznání, že využití digitálních (elektronických) zdrojů a internetu je nejen otázkou ICT dovedností, ale rovněž schopnosti číst elektronické texty, a tedy i nezbytnou součástí dnešní čtenářské gramotnosti. Elektronické čtení klade nové nároky na žáka – nejen na žáka-uživatele ICT, ale i na žáka-čtenáře. Shromáždit potřebné informace na internetu znamená prohlédnout a zběžně pročíst velké množství materiálů, které jsou bezprostředně k dispozici, a nutnost okamžitě vyhodnotit jejich důvěryhodnost.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

<sup>30</sup> FRAILLON, J., AINLEY, J. The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS). [online]. [cit. 2011-02-17]. Dostupné z WWW: <http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS-Detailed-Project-Description.pdf> in *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

<sup>31</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je jak na státní úrovni, tak i na úrovni školních kurikul doporučováno používat počítače s různými druhy softwarových programů. Počítače jsou využitelné nejen pro zvýšení motivace pro čtení, ale také pro individualizaci výuky. Zároveň nabízejí své využití i jako vhodná diagnostická pomůcka pro zhodnocení úrovně žákova rozvoje ve čtení a pro jeho další optimální vývoj (Graham, Kelly 1999 in Wildová, in Pedagogika 2012).

Počítač s připojením na internet vytlačil z centra zájmu televizi a stal se médiem číslo jedna. Existuje velmi jednoduchý způsob získávání informací v textové či grafické podobě, možnost aktivního zapojení jako autor, pasivního zapojení jako komentátor nebo čtenář v celosvětové síti. U mladé generace se obnovil, i když často ve zkarikované podobě, zájem o tvorbu či recepci umělecké literatury (Jonák, 2007).

Žáci v kontaktu s počítačem vyhledávají a zpracovávají textové či grafické informace, vyhledávají on-line díla v digitální formě, které si mohou přečíst nebo stáhnout, mají možnost autorské tvorby a okamžité reflexe, mailují, chatují, hrají neinteraktivní i interaktivní hry apod.

Zajímavou podporu čtenářství představují elektronické knihy – čtečky. Ty otevírají zcela nový způsob četby, který představuje velký objem dat a vlastnosti knihy. Velká část klasické literatury je dostupná zdarma, snadný přístup je také k zahraničním publikacím. Pozitivní jsou i nižší náklady na pořízení elektronických knih. Čtečka jako technologický produkt moderní společnosti se může stát dobrou podporou a motivací k podpoře čtenářství, především u mladé generace.

Výsledky výzkumu STEPS ukázaly, že vhodné využití ICT ve výuce prohlubuje motivaci žáků, jejich sebevědomí, kreativitu a angažovanost a má kladný vliv i na rozvoj dalších dovedností – komunikativních, jazykových, sociálních i kognitivních.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Výzkum STEPS – Study of the Impact of Technology in Primary Schools, 2009, Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study\\_impact\\_technology\\_primary\\_school\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_impact_technology_primary_school_en.php) in *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

Čím méně se ICT vyskytují ve výuce, tím více se škola vzdaluje reálnému životu a začíná být žáky považována za zbytečnou, pro život a přípravu na budoucí povolání nepotřebnou.<sup>33</sup>

Klasická kniha a interaktivní počítačové prostředí se mohou vzájemně doplňovat. Aktivní uživatelský přístup v počítačových hrách a také empatie při četbě literárního díla, mají složky psychologickou i sociální a poskytují prostor pro vznik i řešení konfliktů i imaginární prostor nabízející uspokojení v rolích a identitách ve skutečnosti nedosažitelných. V integraci a posilování uvedených osobnostních složek hrají čtenářská a informační gramotnost nezastupitelnou roli.<sup>34</sup>

## 2.11. Příběh

Při zamyšlení nad současným stavem vyjadřování dětí a mládeže, docházím ke konstatování, že velká část uváděné populace neumí vyprávět, vyjadřovat se a celkově mluvit alespoň částečně spisovně. Děti neumí naslouchat, reprodukovat slyšené, mnohdy neudrží pozornost. Rodiče mají mnoho povinností a práce, ale méně času pro své děti. Dříve bylo běžné, že se dětem četly pohádky nebo vyprávěly příběhy. Všichni s nadšením naslouchali a přáli si pokračování. Dnes se vyprávění mnoho nepoužívá. Proč taky, vždyť existují moderní média, která jsou schopna vyprávění příběhů nahradit. Zamyslíme-li se nad podstatou a kouzlem vyprávění příběhů, bylo by jistě přínosné jejich využívání ve vyučování v různých předmětech. Příběhy se mohou stát motivací a zdrojem pro vyjadřování, naslouchání, reprodukování i pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Celkově lze hovořit o významných hodnotách jejich přínosu. Využívání příběhů je běžné ve Finsku, které dlouhodobě udržuje přední místo ve výzkumech čtenářské gramotnosti.

---

<sup>33</sup> 21st Century Students Deserve a 21st Century Education – výstupní zpráva průzkumu Speak Up 2007, zveřejněná 4. 4. 2008 in *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z:<http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

<sup>34</sup> JONÁK, V. Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?. [online]. [cit. 2013-04-23]. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI-GRAMOTNOST-PODPORUJI-SE-NEBO-JSOU-VE-SPORU.html>>. ISSN 1802-4785.

**Příběh** je sled událostí, který má začátek, prostředek a konec, a který vyjadřuje nějakou informaci o sekvenci událostí, jež se stala a jež zahrnovala jednání člověka nebo skupiny.<sup>35</sup> Podle anglického článku *Narativní pedagogika* existuje tento pojem na několika úrovních.<sup>36</sup>

- **Každodenní příběhy** (everyday stories) - každodenní lidské aktivity, jako je potřeba naslouchat, vyprávět nebo výměna a předávání zkušeností.
- **Dlouhodobě vyprávěné příběhy** (persistent narratives) – jedná se o příběhy, které jsou vyprávěny generačně.
- **Přesvědčivé, sugestivní příběhy** (persuasive narratives) - příběhy vyprávěné za účelem někoho přesvědčit nebo ovlivnit. Jde o vyprávění, kde je postava v příběhu dostatečně přesvědčivá či věrohodná. Zda dokáže zaujmout svým osudem, prožíváním. Postava svojí atraktivitou musí vzbudit zájem.
- **Líčí určité pravdivé příběhy** (recounting specific true cases) - příběh má funkci konstrukčního základu/rámce pro určitou hodinu či probírané učivo. Prakticky jsou tyto typy příběhů využívány v hodinách dějepisu, českého jazyka nebo společenských věd.

**Práce s příběhem (narativní metoda)**, je založena na předpokladu, že si žáci zapamatují osvojanou látku lépe, pokud je jim vysvětlována na vhodném příběhu. Jestliže příběh studenty osloví, vzbudí v nich zájem o danou látku a jejich motivace se zvýší. Pokud je student motivovaný, pravděpodobně bude ochotněji přijímat požadavek osvojení si nových informací. Na konkrétním případě mohou studenti vidět smysl, proč se dané problematice věnovat. Díky vhodnému příběhu mohou získat osobní (skutečný) zájem se v předkládané látce zdokonalovat.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Skorunka. *Narativní přístup v psychoterapii. Pohled psychoterapeuta a klienta*, s. 12. Dostupné z: <http://theses.cz/dok/fmgr.pl?furl=%2Fid%2Fp0v0z3%2F>

<sup>36</sup> z angl. textu *Narrative pedagogy*, dostupné z <http://www.psy.gla.ac.uk/>

<sup>37</sup> KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení – Příběh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2011, [cit. 2013-10-31]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14205/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---PRIBEH.html>>. ISSN 1802-4785.

### **3. Činitelé ovlivňující čtenářskou gramotnost**

#### **3.1. Rodina**

Nejdůležitějším faktorem, který se podílí na utváření pozitivního přístupu ke čtenářství je rodina. Přístup členů rodiny ke čtení se většinou předává z generace na generaci, formou nápodoby. K významným vlivům patří čtení pohádek malému dítěti, prohlížení leporel, popis obrázků z knih či vyprávění. Malým dětem se tyto činnosti líbí a často je vyžadují, když jsou v jeho rodině aplikovány. Vztah ke čtení se utváří od nejtělejšího dětství, musí být však podporován. Vzájemné interakce mezi jejími členy ovlivňují osobnostní rozvoj dítěte, jeho postoje a životní hodnoty. Rodinné klima, společně strávené chvíle s vyprávěním zážitků a příběhů mohou ovlivňovat přístup ke čtení, k vyhledávání nových informací a využívání prostředků, které čtení podporují.

Podíváme-li se na situaci z druhé strany, je zřejmé, že vzájemné interakce uvnitř rodiny začínají být obsahově chudé (Šauerová, 2012). Rodiče jsou pracovně vytíženi, volný čas tráví zvláště děti, ale i rodiče. Mladá generace využívá ke komunikaci spíše moderní technologie, komunikuje prostřednictvím SMS zpráv a sociálních sítí. Čtení klasických knih je vytěsнено. Vyjadřovací schopnosti a kultura projevu dětí a mládeže jsou specifické a obsahově prázdné. Bohužel, většina rodičů své děti v tomto přístupu k životu nepřímo podporuje.

V roce 2002 byl realizován sociologický výzkum týkající se dětského čtenářství v rodinném i školním prostředí. Výzkumu se účastnilo 1092 dětí ve věku 10-14 let. I když se jedná o výzkum jedenáct let starý, obecné poznatky jsou stále aktuální a podstatné.

#### **Čtenářské zázemí v rodině**

Zásadním prostředkem, který podporuje čtenářský zájem dítěte, je společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. V případě, že rodiče věnují čas společnému čtení již od útlého věku, podílí se na vytváření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném a samostatném čtení ve vyšším věku. Lze pozorovat, že dětem čtou většinou matky. Důvodem může být více času, který s dítětem tráví, roli, která je matce přisuzována, větší možnosti ovlivnit dítě, jeho aktivitu a motivaci ke čtení.

Také samostatné čtení rodičů kladně ovlivňuje přístup dětí k četbě. Polovina dětí, které čtou denně knihu, vidí své rodiče pravidelně číst. Naopak tři čtvrtiny dětí, které nevidí své rodiče číst knihy, také nečtou. V rodinách, kde si rodiče individuálně čtou, si svůj vlastní přístup ke knize vytvoří pravděpodobně i dítě. Představuje se zde nejen intenzivní společná aktivita

rodičů a dětí, společná četba v dětství, ale také individuálně trávený volný čas rodičů četbou, který je z hlediska čtenářství dětí podstatný.

Velmi důležitý vliv na rozvoj čtení má povídání rodičů a dětí o knihách, které děti čtou.

V rodině, kde si povídají o čtenářských zážitcích, o porozumění konkrétní knížky či příběhu, dochází ke kladnému přístupu dítěte ke čtení. Schopnosti rodičů bavit se s dětmi o knížkách ukazují na rodinné čtenářské i vzdělanostní předpoklady, celkovou čtenářskou „vybavenost“ a zralost rodičů. Schopnost, kdy dítě dovede uplatnit a komunikovat o svých čtenářských zážitcích v rodině, má pro rozvoj čtenářství dětí strategický význam.

K dalším významným čtenářským charakteristikám rodiny patří orientace rodičů v dětské literatuře, společné vybírání knih rodiče s dítětem, stimulace čtení dětí prostřednictvím knižních dárků a existence domácí knihovny.

### **Rodinné prostředí**

Rodina, která poskytuje dítěti přirozené zázemí pro komunikaci a bohatší rodinné vztahy, má větší šance získat vztah ke knize. Čtenáře nalézáme častěji v rodinách, kde se věnují rozvíjení volnočasových aktivit dítěte. Vedení dítěte k přirozenému povědomí o vzájemné spolupráci v rodině, cílené aktivity povzbuzující vzdělání nad rámec školy, kreativní činnosti a výuka cizích jazyků patří do rodinného zázemí, které lze označit jako „pročtenářské.“

Dítě je dnes vystaveno působení mnoha vlivů mimo rodinu. Pro rozvoj dítěte je nutná nejen aktivní, komunikativní, čtenářsky motivovaná, ale také vnějšímu světu otevřená rodina (Gabal, Václavíková – Helšusová, 2004).

### **Sociální a ekonomická situace rodiny**

K důležitým charakteristikám rodiny, které na čtenářství působí, patří i socioekonomické zázemí rodiny.

Nejsilnějším socioekonomickým prvkem rodiny z hlediska čtení dítěte je úroveň vzdělání rodičů a jejich profesní zařazení. Rodiče disponující vyšším vzděláním, svůj vzdělanostní kapitál zprostředkovávají dítěti nepřímo tím, že sami čtou, čímž vytvářejí čtenářsky motivující rodinné klima i tím, že dětem čtou a o čtení s dětmi hovoří. Patří sem také větší množství knih doma, dovednost vybrat pro dítě knihu, motivovat dítě ke knize, přítomnost počítače v domácnosti, apod.

Příjmová úroveň rodiny, v které děti vyrůstají je z hlediska čtenářství významná. Prostředky na různé, čtenářsky významné prvky např. knihy, časopisy, knihovnu, počítač, internet apod.

jsou zpravidla více vynakládány u rodin vzdělanějších a s vyšším pracovním postavením. Tyto rodiny považují knihu a práci s informací častěji za důležitou.

Čtení dětí je zřejmě jedním z mechanismů mezigeneračního přenášení nerovností a vzdělanostního a kulturního kapitálu rodičů. Spolupůsobení celé řady pro-čtenářských rodinných faktorů násobí možnost dítěte otevřít svět knihy a učinit z něj aktivní součást svého každodenního života. Synergie rodinného zázemí, čtenářských aktivit rodiny i komunikačního otevřeného klimatu v rodině působí jednoznačně pozitivním směrem na dětské čtenářství.<sup>38</sup>

### 3.2. Škola

Vedle rodiny je důležitým partnerem, který se podílí na utváření čtenářské gramotnosti také škola.

Základy pro čtení jsou pokládány již v předškolním vzdělávání, kde se dítě přirozenou cestou hry seznamuje s knihou, pohádkami a příběhy. Nejprve se dítě setkává s textovou složkou formou poslechu a vizuální složkou formou ilustrace. Získává zde počáteční znalosti, které si vyžaduje moderní společnost. Začíná chápat funkci písmen, knih a médií. Předškolní dítě je zvědavé, chce porozumět textu např. v encyklopedii.

Nástup do školy znamená naučit se číst. Nejprve hovoříme o pochopení techniky čtení, později hovoříme o čtení s porozuměním. V české škole se pro výuku čtení používají dvě metody. Metoda analyticko-syntetická a metoda genetická. Každá vychází z jiných teoretických základů. K rozvoji čtení dochází v základním vzdělávání především prostřednictvím oboru Český jazyk a literatura.

Dovednosti, které žák získává, jsou důležité pro kvalitní jazykové vzdělávání, ale také pro osvojování si poznatků v dalších vzdělávacích oblastech.

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, je rozdělen do složek Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná (RVP ZV, 2010).

---

<sup>38</sup> Jak čtou české děti [online].[2013-03-21]. Dostupné z:  
[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_CTEN\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti\\_strucna\\_zprava.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf)

Rozvoj gramotnosti je u každého žáka velmi variabilní, vedle schopností dítěte a vlivu rodiny, jsou důležité také vlivy školy. K těm lze zařadit např. metodu čtení, didaktickou a metodickou zdatnost učitele, možnost individuálního a diferencovaného přístupu k žákovi, motivaci a podporu (Kucharská, Barešová 2012 in Pedagogika).

Škola by měla motivovat dítě prostřednictvím četby ve vyučovacích hodinách nejen v literární oblasti, ale také v dalších složkách vyučování pomocí učebnic, atlasů, slovníků, naučných knih, encyklopedií, médií apod. Motivací mohou být čtenářské domácí úkoly a jejich zpětná reflexe nebo tvorba čtenářských deníků či portfolií.

Mnoho diskuzí nad smysluplností se vede kolem doporučené četby. Jak uvádí Helšusová, ze sociologického výzkumu prováděného v roce 2002 se ukazuje, že děti, které mají povinnou či doporučenou četbu od učitele, častěji čtou a lépe si vytváří návyky pro následné lepší schopnosti ke studiu, jsou tedy motivovány k četbě.

Zajímavou motivací ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti je individuální čtenářský plán (Bubeničková, 2011). Učitel určí, ke kterému typu čtenáře žák s největší pravděpodobností patří a ve vzájemném dialogu se žákem přistoupí k tvorbě individuálního čtenářského plánu. Předpokládejme, že plán se bude vyvíjet také podle aktuálních témat v edukačním procesu a podle potřeb žáka. Stanovení příliš náročné četby může způsobit nesrozumitelnost a vyhýbání se četbě, naopak stanovení příliš triviální literatury povede k ustrnutí na stávající úrovni a znužení. Individuální čtenářské plány mohou být zpracovány v grafické formě, mohou být prostředkem seznamování s četbou spolužáků a v neposlední řadě je lze využít k hodnocení. Předmětem hodnocení by se měl stát relativní pokrok v četbě, který bude přirozeně u žáků rozdílný vzhledem k odlišné počáteční pozici (Bubeničková, 2011, s. 73).

Škola může poskytovat aktivní prostředky ke zvyšování a zlepšování čtenářských návyků, může také vyrovnávat možný čtenářský deficit mezi žáky.

Čtenářská gramotnost se ve škole může rozvíjet mnoha prvky<sup>39</sup>, které si vyžadují dobrou připravenost managementu školy, profesní vybavení učitelů, zájem a motivaci zúčastněných stran.

---

<sup>39</sup> Jedná se např. o funkční knihovnu a její využití, čtenářské kluby, projekty, soutěže, dramatická představení, tvorbu školních časopisů, tvorbu a vydávání vlastních knih a sborníků, besedy se spisovateli, odborné přednášky, exkurze, alternativní programy, média atd.



### 3.3. Učitel

Učitel je významnou osobou v cestě vzdělávání dětí a mládeže, který se prostřednictvím vzájemné interakce může stát vzorem pro žáka. Učitelská profese klade vysoké a rozmanité požadavky. Na jedné straně žáky vzdělává, zprostředkovává jim vědomosti, dovednosti a způsoby myšlení, na straně druhé rozvíjí jejich zájmy, schopnosti, postoje apod.

Při rozvoji čtenářské gramotnosti se od učitelů očekává schopnost zvolit si metodu, kterou bude schopen tvořivě variovat a aplikovat ve výuce tak, aby maximálně podporovala motivaci žáků pro čtení, využívala jejich aktivitu a tvořivost, vyhovovala stupni jejich rozvoje ve čtení a podporovala rozvoj různých čtenářských strategií (Wildová, 2012 in Pedagogika).

Podíváme-li se na vzdělávání učitelů v Evropě, je deklarováno, že pro výuku čtení a pro rozvoj čtenářské gramotnosti by měli být učitelé připravováni již v rámci svého pedagogického vzdělávání. V osmnácti evropských zemích je obecně popsáno, jak jsou učitelé pro rozvoj čtenářské gramotnosti připravováni. Ostatní evropské země se k této problematice vůbec nevyjadřují (Riley, 2003 in Wildová in Pedagogika).

Tato příprava by měla zahrnovat znalosti z pedagogiky, lingvistiky, psychologie, speciální pedagogiky, obecné a oborové didaktiky. Učitel by měl být schopen zvolit takovou metodu, aby co nejvíce žákovi vyhovovala, měl by umět provádět kontinuální diagnostiku rozvoje žákova výkonu s predikcí jeho dalšího vývoje a následnou efektivní intervencí. Zároveň by měl být učitel pro žáky čtenářským vzorem, pro kterého je čtení významnou životní hodnotou. Za podstatnou součást přípravy je považována také praktická příprava, při které si budoucí učitelé osvojují využití vyučovacích metod a strategií, diagnostických postupů, různé organizační formy práce. Z dokumentů vyplývá, že velká část takto pojaté specifické přípravy probíhá až formou celoživotního vzdělávání prostřednictvím dobrovolných kurzů. Jako příklad lze uvést Dánsko, kde se učitelé po absolvování příslušných kurzů stávají certifikovanými specialisty na rozvoj čtenářské gramotnosti a mohou být využíváni jako koordinátoři podpory čtení. Oficiální dokumenty také konstatují, že výzkumy učitelů v praxi, které by vedly učitele k poznání individuální situace žáků nebo jim umožnily vyzkoušet různé vyučovací metody či strategie, se používají pouze pro inovaci a individualizaci vyučovacího procesu jen ojediněle. Tato konstatování nelze považovat za příliš pozitivní, zvláště v situaci, kdy závěry mezinárodního výzkumu PIRLS upozorňují, že úroveň čtenářské gramotnosti závisí nejen na sociokulturním prostředí, systému školního vzdělávání a vnitřních

předpokladech žáka, ale také na způsobu výuky čtení ve škole, tedy na didaktické práci konkrétního učitele (Wildová, 2012, s.50-51 in Pedagogika).

Učitel má významnou úlohu, která se podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti. K podporujícím aspektům patří podle (Gavory, 2008) např.:

- Vysvětlení významu čtení.
- Praktické ukázky významu čtení (čtení pro život, čtení pro vzdělávání).
- Rady a doporučení při výběru časopisů a knih.
- Výběr atraktivních a zajímavých textů.
- Půjčování knih, školní knihovna a vzájemné půjčování knih mezi spolužáky.
- Diskuse žáků o přečteném textu.
- Diskuse s autory knih.
- Podpora výběru individuálních textů, spontánní učení.
- Čtenářské soutěže, veřejné čtenářské pochvaly, podpora sebevědomí.
- Skupinové aktivity, čtenářské dílny, projekty založené na podpoře textu.
- Propojenost čtení s písemným projevem žáků.
- Podpora a využití médií.
- Přívětivé a neohrožující školní prostředí.
- Spolupráce rodičů a ostatních partnerů.

### **3.4. Motivace**

Motivace je velmi důležitá pro žáka v úloze čtení. Lze uvažovat o vnitřní energii, která žáka ke čtení přitáhne a nepustí. Nejedná se o čtení jednorázové, ale o trvalejší zájem o čtení, o vyhledávání textů a jejich využívání v životě, vyprávění o obsahu apod. Žák, který je silně motivován, má frekvenci čtení vyšší, rozšiřuje si obzor, prohlubuje si znalosti o tématech, které ho zajímají. Systematické čtení je možností, jak rozvíjet efektivní porozumění textu, což lze považovat za nástroj pro kvalitní učení. Z tohoto hlediska je motivace ke čtení cestou k úspěšnosti žáka. Mezi motivací, frekvencí čtení a školským výkonem existuje vzájemný vztah. Žák s vyšší motivací číst podává většinou lepší výkon, než žák, který má motivaci nízkou (Gavora, 2008).

Motivaci ke čtení lze rozdělit na vnitřní a vnější (Gavora, 2008).

**Vnitřní motivace** – jedná se čtení, které vychází z vnitřního zájmu jedince, není ovlivněno vnějšími stimuly, jako je např. dobrá známka nebo materiální odměna. Hovoříme zde o čtení pro vnitřní uspokojování, čtení pro sebe, nejen pro učitele. Je to vyhledávaná činnost, která žáka naplňuje spokojeností, je zálibou. Žák věnuje čtení dostatek času a úsilí, čte ze zvědavosti, chce se dozvědět nové informace. Vnitřně motivovaný jedinec si často volí těžší a náročnější texty.

**Vnější motivace** – souvisí s odměnami, pochvalou a uznáním. Žák čte proto, aby dostal dobrou známku, nebo nějakou odměnu. V negativním případě čte proto, aby se vyhnul špatné známce, tedy ne proto, aby měl ze čtení potěšení. Čtení je ovlivněno z venku, ne z vnitřních potřeb žáka. Žák nečte pro čtení samotné, pro nový obsah a novou zkušenost, ale pro odměnu. K vnější motivaci patří i uznání jinou osobou – učitelem, rodičem, vrstevníkem, může také souviset s konkurencí např. pro dosažení dobré známky v rámci třídy, pro získání sociálního ocenění. Motivace tohoto druhu může působit velice silným stimulem. V případě, že je motivace založená na materiálním základu, dochází k rychlému poklesu výkonu, když jedinec přestane dary dostávat.

Rozdělení motivace na vnitřní a vnější se u žáků vzájemně ovlivňuje a vyskytuje v různé míře. Oba dva druhy jsou důležité. Nelze si představit školu, která je založena jen na vnitřní motivaci. Také odměny, pochvala a dobrá známka jsou dobré stimuly, které by však neměly převládat. Cílem školy by měl být zájem o učivo, zvědavost, získávání nových informací potěšení z učení, z četby apod. Vnitřní motivace vede k dlouhodobé a trvalejší angažovanosti čtenářských aktivit. Motivace souvisí s autoregulací čtení žákem, stanovením si efektivních individuálních cílů při čtení. Méně motivovaní žáci vynakládají méně úsilí při čtení a jejich zpracování textu je povrchné. Zvyšování motivace ke čtení je úlohou učitele, ale i rodiny (Gavora, 2008).

### 3.5. Ostatní prvky, které ovlivňují dětské čtenářství

**Knihovny** – představují významnou oporu při utváření vztahu dítěte ke čtení. Současná podoba knihoven nabízí mnoho podpůrných programů, které lákají malé čtenáře k návštěvám, k prohlížení, ke čtení a půjčování knih. Knihovny nabízí také tradiční klasickou literaturu, která je mnohdy v rodině nedostupná a poutavou formou dítě motivují k její četbě. Významná je také spolupráce s rodinou a školou, která přivádí do knihovny děti různých věkových kategorií a společně se zapojují do projektů. Přítomnost studoven s využitím počítačů láká také studenty.

**Celostátní projekty**- existuje mnoho společností, které se snaží o zvýšení zájmu čtení české literatury. Jedná se např. o projekt „Princezna a princ české pohádky“, ve kterém se klade důraz na utváření vztahu k české literatuře, k podpoře slovní tvořivosti a vzájemný vztah rodičů a dětí. K dalšímu projektu se řadí „Celé Česko čte dětem“, podporující dětskou fantazii, paměť a jazyk a upevňování čtenářských návyků. K dalším významným projektům se může zařadit festival pro děti a jejich rodiče s názvem „Děti čtete.“

**Volný čas** – v mladším školním věku je především ovlivněn rodinou. Starší školní věk s sebou již přináší větší samostatnost a autonomii. Většina školních klubů je pro děti tohoto věku již nepřístupná. Především tyto děti začínají svůj volný čas trávit ve světě médií. Dívají se často na televizi, poslouchají hudbu, ke komunikaci používají mobilní telefony a počítače. I když by se na první pohled mohlo zdát, že média negativně ovlivňují život dětí, je nutné také připustit, že používání počítače lze využít k vyhledávání informací, k prohlubování slovní zásoby především u cizích jazyků a k dalším dovednostem uplatnitelným v životě, tedy i pozitivně ovlivňuje čtenářské zájmy.

**Další média** – k dalším významným médiím, které mohou pozitivně ovlivnit vztah ke čtenářství, patří také noviny, časopisy a tematické brožury. Noviny pravděpodobně využívají starší lidé, nicméně také děti by měly toto médium znát, vědět, k čemu slouží a být schopné jeho využití. K časopisům můžeme řadit klasické tituly, které svou kvalitou udržely po mnoho generací např. Sluníčko, Mateřídouška, časopis ABC, Čtyřlístek, Pastelka, Super komiks. Motivaci k četbě a k využití těchto médií by měli ovlivňovat rodiče, učitelé a další instituce. Také zpracování časopisů, barevné obrázky, fotografie, tituly apod. ovlivní samotné dítě.

## 4. Výstup teoretické části práce

Teoretická práce je členěna do třech hlavních kapitol. Jejím cílem bylo uvedení do problematiky prostřednictvím vymezení základních pojmů a definic gramotnosti čtenářské a funkční. Jsou zde uváděny výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, pojetí klíčových kompetencí, Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Školní vzdělávací program v úzkém pojetí se čtenářskou gramotností. Druhá kapitola je zaměřena na možnosti nápravy a didaktický podtext. Vychází z teorií L. S. Vygotského, zahrnuje vývoj čtenářských dovedností, ukazuje čtenářské strategie, metody a programy, poukazuje na metakognitivní procesy a využití informačních technologií k podpoře čtenářské gramotnosti. Poslední kapitola teoretické části se věnovala podpoře čtenářství v rodině a ve škole s důrazem na motivaci, příběh a přístup pedagoga.

Význam a důležitost podpory čtenářské gramotnosti vychází z potřeb moderní společnosti. Čtenářská gramotnost vychází ze základů funkční gramotnosti, která jako komplex všech gramotností významným způsobem ovlivňuje školní kariéru a následně uplatnění jedince nejen na trhu práce, ale také v osobním životě. Z tohoto důvodu je nutné začít s podporou čtenářské gramotnosti již v předškolním věku dítěte, kde hovoříme o pregramotnosti. Vedle rodiny, která může ovlivnit čtenářský zájem dítěte, zaujímá významné postavení také škola. Ta vychází ze státního kurikula, kde samotný pojem čtenářské gramotnosti sice není použit, ale je podporován především v oblasti Jazyk a jazyková komunikace prostřednictvím kompetence k učení.

Při hodnocení současné situace v oblasti čtenářské gramotnosti, vycházím z myšlenky, zda české školy a jednotliví pedagogové mají dostatečné odborné a metodické znalosti, které by mohli uplatnit pro podporu čtenářské gramotnosti nejen v jazykových, ale i v dalších oborech. Myslím si, že informace popsané v teoretické části práce mohou být v mnoha aspektech přínosem pro pedagogickou veřejnost. Získávání nových informací, metod, strategií a programů může sloužit jako motivační činitel pro pedagogy a jejich následné použití v edukační realitě. V neposlední řadě může mít také vliv na celoživotní formu vzdělávání a jeho přínos pro společnost.

## Vyplývající doporučení pro pedagogickou praxi

- Zařadit do obsahů Školních vzdělávacích programů pojem čtenářské gramotnosti.
- Podílet se na rozvoji čtenářské gramotnosti i v jiných předmětech, než je český jazyk.
- Zařazovat do vyučovacích hodin nové programy, metody a strategie.
- Podporovat vzdělávání pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti a to nejenom u pedagogů s jazykovou specializací, ale i u ostatních oborů.
- V rámci spolupráce rodiny a školy vytvářet možnosti, projekty a programy na podporu čtenářské gramotnosti.
- Využít vhodnou motivaci nejen u žáků, ale i u pedagogů.

## Terminologie

**Čtení** – mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost (gramotnost)

(Trávníček, 2008, s. 35).

**Čtenář** – ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů)

(Trávníček, 2008, s. 35).

**Čtenářství** – pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení (→) četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi (Trávníček, 2008, s. 35).

**Čtenářská gramotnost** - komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k používání 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. (Průcha-Walterová-Mareš, 2009, s. 42).

## 5. Empirická část

Druhá, empirická část práce, úzce navazuje na teoretická východiska zpracovaná v první části. Realizované empirické šetření klade důraz na orientaci v problému. Těžiště práce, vidím v teoretickém rozpracování. Prováděné šetření má charakter předvýzkumu, vzhledem k dalšímu rozpracování problému, které chci uskutečnit v rigorózní práci.

Šetření bylo rozděleno na dvě části. První část je zaměřena na analýzu konkrétních Školních vzdělávacích programů, druhá část výzkumného šetření se zabývá iniciativou učitelů v podpoře čtenářské gramotnosti v různých vzdělávacích oblastech na druhém stupni základního vzdělávání. V obou případech se jedná se o orientační předvýzkumné šetření.

Pro každou část šetření jsme stanovili samostatné výzkumné otázky, výzkumný vzorek, metodologii a způsob hodnocení.

### 5.1. Cíle empirického šetření výzkumu

Otázky pro první část šetření:

**Otázka 1. Podporují Školní vzdělávací programy čtenářskou gramotnost a další vzdělávání učitelů v této oblasti?**

**Otázka č. 2. Jaké materiální zdroje používá škola k rozvoji čtenářské gramotnosti?**

Otázky pro druhou část šetření:

**Otázka č. 1. Jaký text využívají učitelé nejčastěji k rozvoji čtenářské gramotnosti?**

**Otázka č. 2. S jakým cílem pracují učitelé nejčastěji s textem?**

**Otázka 3. Jsou učitelé ochotni vzdělávat se v oblasti čtenářské gramotnosti?**

**Otázka 4. Jaká je motivační síla dotazovaných učitelů s ohledem k rozvoji čtenářské gramotnosti?**

## 5.2. První část empirického šetření

Sledovaným vzorkem první části šetření bylo deset konkrétních Školních vzdělávacích programů (ŠVP) pro základní vzdělávání, získaných osobně nebo veřejně přístupných na internetu. K doplňujícím informacím byly použity:

- a) Výroční zprávy škol, popř. krátký informační rozhovor s ředitelem školy.
- b) Nástrojem získávání dat se stala analýza textu (ŠVP), pro kterou jsme si stanovili indikátory.
- c) Nástrojem k získání doplňujících informací se stal krátký rozhovor, pro který jsme stanovili dvě otázky.

Indikátory pro obsahovou analýzu textu

- vize školy
- gramotnost
- čtenářská gramotnost
- čtení
- čtenářský kroužek
- další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)
- materiální zdroje – knihovna, kniha, časopis, informační technologie, studovna, interaktivní tabule

Stanovené doplňující informační otázky pro vedení školy:

1. Vydává škola svůj vlastní časopis?
2. Je tento časopis dále využíván ve vyučování?



### 5.3. Orientační analýza ŠVP

#### Postup orientační analýzy

Smyslem orientační analýzy bylo poukázat na deset škol a jejich deset ŠVP. Zajímala nás tato kritéria:

- a) zda školy využívají čtenářskou gramotnost jako součást své vize
- b) zda školy používají v ŠVP pojem čtenářská gramotnost nebo kterými pojmy je čtenářská gramotnost nahrazena a v jakých vzdělávacích oblastech, popř. předmětech zkoumanou gramotnost rozvíjejí
- c) zda ŠVP podporují vzdělávání učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti
- d) zda školy organizují čtenářský kroužek
- e) jaké materiální zdroje škola využívá k rozvoji čtenářské gramotnosti

Orientační analýza je zpracována do několika tabulek a přehledně ukazuje získané informace.

Předkládaná diplomová práce pracuje se vzdělávacími oblastmi a jejich předměty, jak uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 1 Vzdělávací oblasti a předměty podle RVP ZV

| vzdělávací oblast podle RVP ZV       | vzdělávací předmět náležící do uváděné vzdělávací oblasti |
|--------------------------------------|---|
| Jazyk a jazyková komunikace          | český jazyk a literatura, cizí jazyk                      |
| Matematika a její aplikace           | matematika  |
| Informační a komunikační technologie | informační a komunikační technologie                      |
| Člověk a společnost                  | dějepis, výchova k občanství                              |
| Člověk a příroda                     | fyzika, chemie, přírodopis                                |
| Umění a kultura                      | hudební výchova, výtvarná výchova                         |
| Člověk a zdraví                      | výchova ke zdraví, tělesná výchova                        |
| Člověk a svět práce                  | člověk a svět práce                                       |

## 5.4. Základní charakteristiky analyzovaných školních programů

Tabulka č. 2 Nejdůležitější cíle školy (vize školy)

|        | Nejdůležitější cíle školy - vize školy  | čtenářská gramotnost jako součást vize školy ano/ne |
|--------|---|---|
| 1. ŠVP | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posílení výuky cizích jazyků</li> <li>- Komunikační dovednosti</li> <li>- Příprava pro život v EU</li> <li>- Využívání ICT ve všech předmětech</li> </ul>  | NE  |
| 2. ŠVP | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozvoj vlastní osobnosti</li> <li>- Získávání poznání o světě, životě, člověku</li> <li>- Škola otevřená požadavkům doby</li> <li>- <b>Rozvoj čtenářské gramotnosti</b></li> <li>- Rozvoj finanční gramotnosti</li> <li>- Dovednost využívat ICT, využívání informací v praktickém životě</li> <li>- Podpora kreativity</li> </ul> | ANO   |
| 3. ŠVP | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozvoj schopností a dovedností přemýšlet, vyhledávat, aplikovat, adaptovat, pracovat, spolupracovat, využívat, objevovat, komunikovat, konzultovat.</li> <li>- Výchovným trendem je žák svébytný, přirozeně sebevědomý, zodpovědný, s pozitivním chováním, jednáním, prožíváním, vystupováním</li> </ul>                           | NE  |
| 4. ŠVP | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Rozvoj čtenářské gramotnosti</b> jako prostředku celoživotního učení</li> <li>- Výuka cizích jazyků</li> <li>- Matematická gramotnost</li> <li>- ICT technologie</li> </ul>   | ANO   |

Pokračování tabulky č. 2

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 5. ŠVP  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivace a podpora k aktivnímu učení</li> <li>- Rozvoj kritického myšlení</li> <li>- ICT</li> </ul>  | NE |
| 6. ŠVP  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioritou je rozšířená výuka ICT</li> <li>- Důraz je kladen na rozvoj komunikačních dovedností, vyhledávání, analýzu, účelné využívání informací z různých zdrojů tak, aby motivovaly žáka k touze sebevzdělání</li> <li>- Zavádění výpočetní techniky do všech předmětů</li> <li>- Rozvoj komunikačních dovedností v cizích jazycích a využití v praxi</li> </ul> | NE |
| 7. ŠVP  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozpoznávat individuální možnosti jednotlivých žáků tak, aby si je sami uvědomili a dokázali je využít</li> <li>- ukázat nejrůznější cesty ke vzdělání</li> <li>- práce s nejrůznějšími zdroji informací, ICT</li> <li>- budování partnerských vztahů mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem</li> </ul>  | NE |
| 8. ŠVP  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Důraz je kladen na práci s informacemi, kooperaci, komunikaci</li> <li>- Důraz na výuku cizích jazyků</li> </ul>   | NE |
| 9. ŠVP  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Důraz na výuku cizích jazyků</li> <li>- Práce s výpočetní technikou do všech předmětů</li> <li>- Sportovní výchovu</li> <li>- inkluzivní vzdělávání - vytváření podmínek pro talentované žáky i žáky s různým druhem postižení</li> </ul>  | NE |
| 10. ŠVP | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Důraz je kladen na mezilidské vztahy</li> <li>- Individuální přístup</li> <li>- Utváření vědomostí a dovedností</li> <li>- a jejich následná aplikace v praxi</li> </ul>   | NE |

Tabulka č. 3 Vzdělávání učitelů a existence čtenářského kroužku ve škole

|        | Vzdělávání učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti na 2. stupni ZŠ | existence čtenářského kroužku ve škole |
|--------|--|--|
| 1. ŠVP | NE   | NE                                     |
| 2. ŠVP | <b>ANO – všichni pedagogové školy</b>                              | NE                                     |
| 3. ŠVP | NE   | NE                                     |
| 4. ŠVP | <b>ANO – všichni pedagogové školy</b>                              | NE                                     |
| 5. ŠVP | <b>ANO – 3 pedagogové ČJ</b>                                       | NE                                     |
| 6. ŠVP | NE   | NE                                     |
| 7. ŠVP | <b>ANO - 24 pedagogů kurz RWCT</b>                                 | NE                                     |
| 8. ŠVP | NE   | NE                                     |
| 9. ŠVP | NE   | NE                                     |
| 10.ŠVP | NE   | NE                                     |

Tabulka č. 4 Výskyt pojmu čtenářská gramotnost (ČG) v ŠVP a rozvoj ČG v předmětech

|        | výskyt pojmu ČG v ŠVP | pojmy, které ČG nahrazují                          | předměty, v kterých podle konkrétního ŠVP je ČG rozvíjena |
|--------|-----------------------|--|---|
| 1. ŠVP | NE                    | kompetence k učení<br>kompetence k řešení problémů | ČJ, cizí jazyky, M  |
| 2. ŠVP | ANO                   | kompetence k učení<br>kompetence k řešení problémů | ČJ, M, Ď, Vko, Vkz, F, cizí jazyk, Př, VV, F              |
| 3. ŠVP | NE                    | kompetence k učení<br>kompetence k řešení problémů | ČJ, cizí jazyky   |
| 4. ŠVP | ANO                   | kompetence k učení                                 | ČJ, cizí jazyky, ICT, Ď, Př, Z                            |
| 5. ŠVP | NE                    | kompetence k učení                                 | ČJ, cizí jazyky   |
| 6. ŠVP | NE                    | kompetence k učení                                 | ČJ, cizí jazyky   |
| 7. ŠVP | ANO                   | kompetence k učení                                 | ČJ, cizí jazyky   |
| 8. ŠVP | NE                    | kompetence k učení<br>kompetence k řešení problémů | ČJ, cizí jazyky, ICT                                      |
| 9. ŠVP | NE                    | kompetence k učení<br>kompetence k řešení problémů | ČJ, cizí jazyky   |
| 10.ŠVP | NE                    | kompetence k učení                                 | ČJ, cizí jazyky   |

Tabulka č. 5 Materiální zdroje podporující čtenářskou gramotnost

|         | knihovna ve škole<br>ano/ne<br>aktivní* | encyklopedie<br>slovníky<br>naučné knihy | časopisy  | počítač<br>v každé<br>učebně | osobní<br>počítač | interaktivní<br>tabule | počítačová<br>učebna | spolupráce s<br>knihovnou |
|---------|---|--|-----------|------------------------------|-------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|
| 1. ŠVP  | ano                                     | ne                                       | ano<br>** | ne                           | ne                | ano                    | ano                  | ne                        |
| 2. ŠVP  | ano,<br>aktivní                         | neuvádí                                  | ne        | ano                          | ne                | ano                    | ano                  | ano                       |
| 3. ŠVP  | ano                                     | ano                                      | ne        | ne                           | ne                | ano                    | ano                  | ano                       |
| 4. ŠVP  | ano                                     | ano                                      | ano<br>** | ano                          | ne                | ano                    | ano                  | ano                       |
| 5. ŠVP  | ne                                      | ne                                       | ne        | ano                          | ne                | ne                     | ano                  | ano                       |
| 6. ŠVP  | ano                                     | ne                                       | ne        | ano                          | ano               | ano                    | ano                  | ne                        |
| 7. ŠVP  | ano                                     | ne                                       | ne        | ano                          | ne                | ano                    | ano                  | ne                        |
| 8. ŠVP  | ano<br>aktivní                          | ano                                      | ne        | ano                          | ne                | ne                     | ano                  | ne                        |
| 9. ŠVP  | ano                                     | ne                                       | ne        | ano                          | ne                | ano                    | ano                  | ne                        |
| 10. ŠVP | ano                                     | ne                                       | ne        | ne                           | ne                | ano                    | ano                  | ne                        |

\*aktivní knihovnou rozumíme pravidelné využívání v různých předmětech, aktuální doplňování o nové tituly, prezentování knih apod.

\*\* využívání časopisu ve výuce cizích jazyků

## 5.5. Shrnutí první části empirického šetření

Školní vzdělávací programy vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který samotný pojem „čtenářská gramotnost“, ani po aktualizaci ze září 2013 neuvádí. Na základě této skutečnosti také školy pracují s tímto pojmem. **Školy podporují čtenářskou gramotnost prostřednictvím kompetencí k učení a kompetencí k řešení problémů ve vybraných předmětech.**

Tabulka č. 6. Podpora čtenářské gramotnosti v ŠVP

| Stanovené ukazatele významnosti | Stanovené ukazatele množství | Počet škol podporujících čtenářskou gramotnost |
|---------------------------------|------------------------------|--|
| VÝZNAMNĚ                        | VE VŠECH PŘEDMĚTECH          |  |
| STŘEDNĚ                         | VE VYBRANÝCH PŘEDMĚTECH      | 10   |
| PRŮMĚRNĚ                        | V ŽÁDNÝCH PŘEDMĚTECH         |  |

Bylo analyzováno celkem deset ŠVP, z nichž pouze tři s pojmem čtenářské gramotnosti pracují. Dvě z těchto škol uvádí čtenářskou gramotnost jako jeden z cílů vize školy. Z dostupných informací usuzujeme, že čtenářská gramotnost těchto dvou zmiňovaných škol je rozvíjena ve větší míře, než u ostatních šetřených škol. Je důležité se také zmínit, že např. předmět hudební výchova s rozvojem čtenářské gramotnosti ani v těchto školách nepočítá. Většina ze sledovaných ŠVP rozvíjí čtenářskou gramotnost prostřednictvím zadaných kompetencí v RVP ZV. Jedná se o kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. Zde školy uvádí tři hlavní z RVP ZV opsané cíle. Jedná se o čtení s porozuměním, práce s textem a vyhledávání a třídění informací z různých zdrojů. Z našeho orientačního šetření vyplývá, že vyhledávání informací z různých zdrojů, představují u pedagogů především učebnice, jak je patrné z druhé části šetření. Školy jsou sice vybaveny nadstandardně v oblasti ICT, ale ani zde nemůžeme hovořit o používání výpočetní techniky, která bude cíleně podporovat a rozvíjet čtenářskou gramotnost, neboť jak zjišťujeme z našeho šetření, ve vyučování se ICT využívají pouze někdy. K dalším zdrojům pro vyhledávání informací mohou patřit odborné knihy, encyklopedie, časopisy. Ty jsou podle našeho šetření využívány ve vyučování minimálně, téměř vůbec. Uváděné kompetence se mají prolínat celým systémem vzdělávání,

tedy ve všech předmětech. Většina z šetřených škol tyto kompetence, které nahrazují pojem čtenářská gramotnost uvádí pouze v oboru Jazyk a jazyková komunikace, částečně v oblasti Člověk a společnost. Doporučuji zaměřit se komplexně na rozvoj čtenářské gramotnosti a využít i vzdělávací obory Člověk a příroda s předměty jako jsou fyzika, chemie, zeměpis, Umění a kultura s předměty hudební výchova a výtvarná výchova, kde samotný název oboru vyzývá k uchopení klasického média v podobě knihy a jeho dalšího tvořivého přístupu zpracování. Zajímavou vidím také činnost koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti, který by působil na každé škole a vyvíjel aktivity pro podporu učitelů a žáků v rozvoji čtenářské gramotnosti ve všech vzdělávacích oblastech, tedy i ve všech předmětech. Zde stojíme u základního požadavku změny školské politiky ve sledované oblasti šetření.

Tabulka č. 7 Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v ŠVP

| Zvolené ukazatele | Počet škol podporujících DVPP v oblasti čtenářské gramotnosti |
|-------------------|---|
| ANO, PODPORUJÍ    | 4   |
| NE, NEPODPORUJÍ   | 6   |

**Z analýzy dokumentů vyplývá, že většina škol nepodporuje DVPP v oblasti čtenářské gramotnosti na druhém stupni základního vzdělávání.** Tři školy podpořily všechny pedagogy v DVPP v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Dvě z těchto škol uplatňují čtenářskou gramotnost prostřednictvím vize své školy. Pedagogové se zúčastnili DVPP s názvem „Rozvoj čtenářské gramotnosti a informační gramotnosti na 1. a 2. stupni základního vzdělávání“ a „Školy čtenářských dovedností.“ Jedna škola v rámci projektu „EU peníze školám“ podpořila 24 pedagogů kurzem RWCT, tedy program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jedna škola podpořila učitele českého jazyka v DVPP s názvem „Cesty k literatuře a čtenářství“ a s názvem „Možnosti k rozvíjení čtenářské gramotnosti.“

Vzhledem k tomu, že je čtenářská gramotnost v základním vzdělávání považována odborníky za klíčovou schopnost a hlavní předpoklad úspěšnosti žáka v kontextu celoživotního učení, měly by všechny školy klást důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti a podporovat DVPP v této oblasti, a to nejenom pedagogy s kvalifikací českého jazyka, ale všechny pedagogy. Je důležité, aby se čtenářská gramotnost rozvíjela pravidelně a ve všech vzdělávacích oblastech.

Nedostatky zaznamenáváme také s rozpadem klasického trhu DVPP a s nabídkou vzdělávání pro pedagogy, které je nedostačující.

**Školy mají k dispozici různé materiální zdroje. Z našeho šetření vyplývá, že je využívají minimálně.**

Tabulka č. 8 Používání materiálních zdrojů k rozvoji čtenářské gramotnosti

| Sledovaná média        | Počet škol využívajících uvedená média |
|------------------------|--|
| KNIHOVNA               | 9                                      |
| ČASOPIS                | 2                                      |
| ENCYKLOPEDIE, SLOVNÍKY | 3                                      |
| POČÍTAČOVÁ UČEBNA      | 10                                     |
| INTERAKTIVNÍ TABULE    | 8                                      |
| POČÍTAČ VE TŘÍDĚ       | 7                                      |
| ČTEČKA                 | 0                                      |

Prostřednictvím analýzy konkrétních ŠVP zjišťujeme, že většina škol vlastní svoji knihovnu. Prostřednictvím osobních rozhovorů s řediteli škol, docházíme ke zjištění, že knihovny jsou využívány příležitostně, často pouze na prvním stupni nebo v hodinách českého jazyka. Zajímavostí, kterou lze motivovat žáky i učitele pro rozvoj čtenářské gramotnosti je zveřejňování seznamu nejvíce půjčovaných knih a vytváření prezentace nových knih, tuto aktivitu zjišťujeme u jedné školy. Tento akt považujeme za velice motivační prvek. Tři školy uvádí práci s encyklopediemi a slovníky. Pět škol vydává svůj časopis, který dále ve vyučování nevyužívá. Většina škol disponuje počítači ve třídách, počítačovými učebnami a interaktivními tabulemi.

Rozvoj čtenářské gramotnosti směřuje interaktivním směrem. Školy získávají dotace prostřednictvím Evropské unie. Stojí vedle sebe několik problémových oblastí, čtenářská a



informační gramotnost, cizí jazyky, využívání ICT, matematika, přírodní vědy, finanční gramotnost, inkluzivní vzdělávání. Podle výsledků naší orientační analýzy deseti ŠVP zjišťujeme, že ve většině škol je kladen důraz na využívání ICT. Interaktivní média nahrazují klasické knihy, časopisy a noviny a v určité rovině se podílejí na rozvoj čtenářské gramotnosti. Doporučuji pro vzdělávání více a často využívat odborné publikace, encyklopedie, atlasy, slovníky, odborné časopisy, noviny a to ve všech oblastech vzdělávání. Školy by měly často doplňovat své knihovny o nové, aktuální tituly knih. Školy vydávající svůj časopis by se měly snažit o zapojení žáků do jejich četby a dalšího využití ve vyučování. Zajímavé vidím zapojení se do soutěží o nejlepší školní časopis. Spolupráce veřejných knihoven a škol by měla být uskutečňována pravidelně, s častější frekvencí a se zapojením druhého stupně základního vzdělávání. K těmto aktivitám mohou být využity vzdělávací oblasti Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Člověk a společnost a doplňující vzdělávací obory.

## 5.6. Druhá část empirického šetření

Vzhledem ke zkoumanému problému jsme pro naše šetření zvolili patnácti položkový orientační dotazník vlastní konstrukce. Položky orientačního dotazníku měly charakter uzavřených a otevřených odpovědí. Výzkumným vzorkem se stalo jedenáct učitelů druhého stupně základní školy s různou kvalifikací vyučovacího předmětu. Na orientační dotazník odpovídal učitel s kvalifikací dějepisu, učitel zeměpisu, učitel přírodopisu, učitel českého jazyka, učitel anglického jazyka, učitel německého jazyka, učitel ruského jazyka, učitel matematiky, učitel pracovního vyučování, učitel výchovy ke zdraví současně s výchovou k občanství, učitel hudební výchovy. Učitel tělesné výchovy odmítl.

Vyhodnocení orientačního dotazníku jsme rozdělili na tři oblasti našeho zájmu, ke kterým se vztahují konkrétní položky dotazníku:

1. Oblast práce s textem
2. Oblast vzdělávání pedagogů
3. Oblast motivace

## 5.7. Orientační dotazník

### Oblast práce s textem

Položky z dotazníku, které reprezentují šetřenou oblast práce s textem:

- 1) Používáte ve vyučování texty?
- 2) Jaké texty nejčastěji ve vyučování používáte na prvním místě?
- 3) Využíváte ve vaší vyučovací hodině počítač k vyhledávání informací?
- 4) Je pro žáky práce s textem součástí domácího úkolu?
- 5) S jakým cílem, jak často a jakou formu čtení využíváte?

Tabulka č. 9 Oblast práce s textem

|  | <b>ANO</b>       | <b>NĚKDY</b>      | <b>NE</b>    |
|--|------------------|-------------------|--------------|
| <b>Používáte ve vyučování texty?</b>                                       | 11 učitelů       | 0                 | 0            |
|  | <b>ANO, VŽDY</b> | <b>NĚKDY</b>      | <b>NIKDY</b> |
| <b>Využíváte ve vaší vyučovací hodině počítač k vyhledávání informací?</b> | 0                | 11 učitelů        | 0            |
|  | <b>ČASTO</b>     | <b>MÉNĚ ČASTO</b> | <b>VŮBEC</b> |
| <b>Je pro žáky práce s textem součástí domácího úkolu?</b>                 | 4 učitelé        | 3 učitelé         | 3 učitelé    |

Tabulka č. 10 Nejčastěji používané texty ve vyučování

| <b>Na prvním místě učitelé ve vyučování používají tyto texty:</b> |           |
|---|-----------|
| učebnice  | 4 učitelé |
| pracovní listy  | 3 učitelé |
| knihy   | 1 učitel  |
| časopisy  | 2 učitelé |
| texty na počítači, interaktivní tabuli apod.                      | 0         |
| ostatní   | 1 učitel  |

## **Zajímavé odpovědi, které ilustrují představy pedagogů**

### **Nejčastěji využívané texty**

Čtyři učitelé odpověděli, že při práci s textem používají na prvním místě učebnice – jednalo se o učitele zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a českého jazyka. Tři učitelé odpověděli, že při práci s textem používají na prvním místě pracovní listy – jednalo se o učitele matematiky, učitele výchovy ke zdraví a k občanství a učitele ruského jazyka. Jeden učitel odpověděl, že při práci s textem používá na prvním místě práci s knihou – jednalo se o učitele hudební výchovy. Dva učitelé odpověděli, že při práci s textem používají na prvním místě časopisy – jednalo se o učitele anglického jazyka a učitele německého jazyka. Jeden učitel odpověděl, že při práci s textem používá na prvním místě pracovní postupy – jednalo se o učitele pracovního vyučování.

### **Využívání počítače ve vyučování**

Dva učitelé z jedenácti odpověděli, že ve vyučovací hodině používá počítač pouze v případě, že vyučují v interaktivní učebně – jednalo se o učitele ruského jazyka a učitele německého jazyka. Devět učitelů odpovědělo, že ve vyučovací hodině používá počítač někdy – jednalo se o učitele výchovy ke zdraví a výchovy k občanství, učitele dějepisu, učitele přírodopisu, učitele zeměpisu, učitele českého jazyka, učitele pracovní výchovy a učitele matematiky, hudební výchovy a anglického jazyka.

### **Využívání práce s textem součástí domácího úkolu**

Čtyři učitelé z jedenácti často využívají práci s textem jako součást domácího úkolu – jednalo se o učitele matematiky, učitele českého jazyka, učitele německého jazyka a učitele zeměpisu. Jeden učitel z jedenácti často využívá práci s textem jako součást dobrovolného domácího úkolu – jednalo se o učitele ruského jazyka. Tři učitelé využívají práci s textem méně často jako součást domácího úkolu – jednalo se o učitele výchovy ke zdraví a výchovy k občanství, učitele přírodopisu a učitele anglického jazyka. Tři učitelé vůbec nevyužívají práci s textem jako součást domácího úkolu – jednalo se o učitele pracovní výchovy, učitele hudební výchovy a učitele dějepisu.

## S jakým cílem využívají učitelé ve vyučování práci s textem?

Pro hodnocení odpovědí byly stanoveny následující hlediska

**1) Práce s textem plní funkci základní informovanosti**

**2) Cíle pro práci s textem se vztahují k probíranému učivu a nepřekračují jeho rámec**

**3) Cíle pro práci s textem překračují rámec probíraného učiva**

Tabulka č. 9 Práce s textem a jeho cíle

| Stanovená hlediska  | počet učitelů |
|---|---------------|
| Práce s textem plní funkci základní informovanosti                                |               |
| Cíle pro práci s textem se vztahují k probíranému učivu a nepřekračují jeho rámec | 11            |
| Cíle pro práci s textem překračují rámec probíraného učiva                        | 0             |

### Zajímavé odpovědi, které ilustrují představy pedagogů

Učitel českého jazyka uvádí: „žáci čtou nahlas zadání mluvnických cvičení pro ostatní, při samostatné práci čtou sami pro sebe i při tvorbě zápisů samostatně.“

Učitel anglického jazyka uvádí: „žáci čtou zadaný a probraný text. Žáci čtou samostatně, někdy společně nahlas.“

Učitel německého jazyka uvádí: „čteme pro porozumění textu, text překládáme do českého jazyka a opačně, učíme se výslovnost. Čteme většinou nahlas.“

Učitel ruského jazyka uvádí: „žáci hledají nové informace pro zápis a dávají do souvislostí. V cizím jazyce je důležité porozumění textu, při zavřených učebnicích odpovídají na různé otázky týkající se textu atd. Žáci čtou sami pro sebe nebo společně nahlas.“

Učitel dějepisu uvádí: „cílem je orientace v textu a jeho pochopení s následným využitím v souvislosti s probíranou látkou. Žáci čtou nahlas, protože je třeba čtení posilovat – většina žáků nečte plynule, ale s chybami, a proto často nerozumí textu.“

Učitel zeměpisu uvádí: „cílem čtení je získat takové vědomosti a dovednosti, které budou skutečně využitelné pro každodenní život a práci. To znamená vyhnout se memorování encyklopedických informací a pouček.“

Učitel přírodopisu uvádí: „žáci čtou někdy k vytvoření zápisu, či dále k účelu nějaké jiné aktivity. Žáci čtou nahlas.“

Učitel matematiky uvádí: „žáci čtou pro pochopení zadání slovní úlohy. Někdy čtou nahlas, někdy samostatně.“

Učitel pracovního vyučování uvádí: „žáci čtou např. pracovní postupy, recepty, vypisují si suroviny. Čteme většinou ve skupinkách.“

Učitel výchovy ke zdraví současně s výchovou k občanství uvádí: „žáci např. doplňují text, dělají rozbor, opis, nebo vytváří zápis. Někdy čteme nahlas, někdy pro sebe.“

Učitel hudební výchovy uvádí: „čteme texty písní, které si dále vysvětlujeme, např. co znamenají některá slova v nářečí.“

## **Oblast vzdělávání pedagogů**

Položky z dotazníku, které reprezentují šetřenou oblast vzdělávání pedagogů:

### **1) Jste ochoten zúčastnit se dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti?**

Tabulka č. 11 Oblast vzdělávání pedagogů

|  | ANO       | SPÍŠE ANO | SPÍŠE NE  | NE |
|--|-----------|-----------|-----------|----|
| Jste ochoten zúčastnit se dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti? | 5 učitelů | 4 učitelé | 2 učitelé | 0  |

### **Zajímavé odpovědi, které ilustrují představy pedagogů**

Jeden učitel z jedenácti dotazovaných odpověděl: „že se již dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti zúčastnil“ – jednalo se o učitele výchovy ke zdraví a výchovy k občanství. Jeden učitel z jedenácti dotazovaných odpověděl: „že by se dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti zúčastnil, ale možnosti účastnit se vzdělávání jsou omezeny finančně a personálně. Za chybějícího kolegu musí ostatní učitelé zdarma suplovat“ – jednalo se o učitele německého jazyka. Tři učitelé z jedenácti dotazovaných odpověděli, že by se dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti zúčastnili – jednalo se o učitele dějepisu, učitele hudební výchovy a učitele ruského jazyka. Čtyři učitelé z jedenácti dotazovaných odpověděli, že by se dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti spíše zúčastnili – jednalo se o učitele přírodopisu, učitele anglického jazyka, učitele českého jazyka a učitele zeměpisu. Dva učitelé z jedenácti dotazovaných odpověděli, že by se dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti spíše nezúčastnili – jednalo se o učitele matematiky a učitele pracovního vyučování.

## **Oblast motivace**

Položky z dotazníku, které reprezentují šetřenou oblast motivace:

**1) Motivovalo vás vedení školy k rozvoji čtenářské gramotnosti?**

**2) Myslíte si, že motivujete žáky ke čtení?**

**3) Používáte ve vyučování vyprávění příběhů?**

**4) Co by se mělo udělat pro to, aby se v budoucnu naši žáci zlepšili ve čtenářské gramotnosti?**

Tabulka č. 12 Oblast motivace

|  | <b>ANO</b> | <b>NE</b>      | <b>NEVÍM</b> |
|--|------------|----------------|--------------|
| Motivovalo vás vedení školy k rozvoji čtenářské gramotnosti? | 7 učitelů  | 2 učitelé      | 2 učitelé    |
|  | <b>ANO</b> | <b>STŘEDNĚ</b> | <b>NE</b>    |
| Myslíte si, že motivujete žáky ke čtení?                     | 7 učitelů  | 4 učitelé      | 0            |
|  | <b>ANO</b> | <b>NĚKDY</b>   | <b>NE</b>    |
| Používáte ve vyučování vyprávění příběhů?                    | 5 učitelů  | 6 učitelů      | 0            |

## **Zajímavé odpovědi, které ilustrují představy pedagogů**

### **Motivace směrem k učitelům**

Jeden učitel z jedenácti dotazovaných odpověděl: „že ho vedení školy nemotivovalo, protože motivace k rozvoji čtenářské gramotnosti je součástí pedagogických a metodických schopností každého pedagoga“ – jednalo se o učitele německého jazyka.

Jeden učitel z jedenácti dotazovaných odpověděl: „že motivování k rozvoji čtenářské gramotnosti nepovažuje za náplň práce vedení školy, každý vyučující musí vědět, co má v dané hodině dělat“ – jednalo se o učitele výchovy ke zdraví a k občanství.



Sedm učitelů z jedenácti dotazovaných odpovědělo, že bylo motivováno k rozvoji čtenářské gramotnosti vedením školy – jednalo se o učitele dějepisu, učitele hudební výchovy, učitele ruského jazyka, učitele přírodopisu, učitele zeměpisu, učitele českého jazyka a učitele anglického jazyka.

Dva učitelé z jedenácti dotazovaných odpověděli, že neví, zda byli motivováni k rozvoji čtenářské gramotnosti vedením školy – jednalo se o učitele matematiky a pracovního vyučování.

### **Motivace směrem k žákům**

Jeden učitel z jedenácti dotazovaných odpověděl: „že se snaží, ale kdo čte špatně nebo nebyl od mala veden ke knize, učitel moc nezmůže“ – jednalo se o učitele ruského jazyka. Šest učitelů z jedenácti dotazovaných odpovědělo, že motivují žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti – jednalo se o učitele německého jazyka, učitele výchovy ke zdraví a k občanství, učitele dějepisu, učitele hudební výchovy, učitele zeměpisu a učitele českého jazyka. Čtyři učitelé z jedenácti dotazovaných odpověděli, že motivují žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti středně – jednalo se o učitele matematiky, učitele pracovního vyučování, učitele přírodopisu a učitele angličtiny.

### **Vyprávění příběhů ve vyučování**

Čtyři učitelé z jedenácti dotazovaných odpověděli, že používají vyprávění příběhů ve vyučování – jednalo se o učitele hudební výchovy, učitele ruského jazyka, učitele výchovy ke zdraví a k občanství, učitele českého jazyka.

Jeden učitel z jedenácti odpověděl: „ano – jsou předměty, kde se vyprávění příběhů přímo nabízí“ – jednalo se o učitele dějepisu.

Šest učitelů z jedenácti dotazovaných odpovědělo, že používají vyprávění předmětů pouze někdy – jednalo se o učitele matematiky, učitele německého jazyka, učitele přírodopisu, pracovního vyučování, učitele zeměpisu a učitele anglického jazyka.

### **Co by se mělo udělat pro to, aby se v budoucnu naši žáci zlepšili ve čtenářské gramotnosti?**

Učitel dějepisu uvádí: „podporu čtení, čtení poutavých knih.“

Učitel zeměpisu uvádí: „více číst doma.“

Učitel přírodopisu uvádí: „podporovat čtení knih.“

Učitel českého jazyka uvádí: „využívat programy v knihovnách od prvního čtení v 1. ročníku a dál rozvíjet zájem dětí o knihy.“

Učitel anglického jazyka uvádí: „možná zavedení povinných titulů k přečtení, ale muselo by se zkoušet, protože jinak by to opsali.“

Učitel německého jazyka uvádí: „vést je od malička k zájmu o literaturu a knihy obecně. Vzhledem k množství času, který tráví děti na internetu „vychytat“ takové stránky, které budou čtenářskou gramotnost rozvíjet bezděčně. Kde je bude bavit porozumět populárnímu textu ze zájmové oblasti každého dítěte. Věnovat velkou pozornost tomu, aby se dítě naučilo dobře číst již v 1. Třídě, tím nemělo blok – že čtení je něco nezábavného, stresujícího, těžkého....“

Učitel ruského jazyka uvádí: „je důležitá spolupráce rodiny a školy, ale základ musí být dán v rodině, děti by měly být vedeny ke čtení od mala. Moje vnučka knihy miluje a pevně věřím, že jí to zůstane.“

Učitel matematiky uvádí: „již od malička číst dětem pohádky, kupovat knížky odpovídající věku dítěte.“

Učitel pracovního vyučování uvádí: „víc literatury na cd disku.“

Učitel výchovy ke zdraví současně s výchovou k občanství uvádí: „vést je od malička k zájmu o literaturu a knihy obecně.“

Učitel hudební výchovy uvádí: „každou vyučovací hodinu číst s porozuměním, hovořit o textu a přemýšlet nad ním.“

## 5.8. Shrnutí druhé části empirického šetření

### Oblast práce s textem

Z výsledků našeho orientačního šetření vyplývá, že **ve vyučování používají učitelé nejčastěji učebnice, poté pracovní listy**. Knihu používá pouze jeden učitel. **Rozvoj čtenářské gramotnosti je zakomponován pouze na texty, které učitelé používají**. Domnívám se, že tento přístup je nedostačující. Učitel by měl k vyučování přistupovat tvořivě a přinášet takové texty, které by byly zajímavé a motivační. Velká část dotazovaných učitelů odkazuje na čtení knih dětem od útlého dětství. Škola a pedagog by měl navázat na rodinu a pokračovat ve čtení a v dalším využívání knih ve všech vzdělávacích oblastech po celou dobu vzdělávání. Šetření ukazuje minimální používání naučných knih, encyklopedií, slovníků, časopisů apod. ve vyučování. Poukazuji na skutečnost, že velká část učitelů se snaží zbavit své odpovědnosti v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a směřuje ji pouze na rodinu.

**Odpovědi učitelů ukazují různé cíle při práci s textem.** Za důležité lze pokládat předmět, který vyučují. S jinými cíli se potkáme v matematice, odlišné budou v cizím jazyce. Často se učitelé vyjádřili, že **žáci čtou s cílem porozumění nové látky, pochopení zadaného úkolu, doplňování mluvnických cvičení, zápisu nového učiva**, což uvádí více dotazovaných nebo opisu textu. **Podle stanovených hledisek zjišťujeme, že cíle pro práci s textem v žádném případě nepřekračují rámec probíraného učiva, ale vztahují se pouze k cílům vztahujícím se k probíranému učivu.**

Při výčtu cílů docházím k závěrům, že pro žáky čtení nepřináší smysl, ale nutnou povinnost pro splnění zadání učitele. Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím četby pro opis nebo zápis nové látky představuje minimální motivaci a jistě nepochopení celého obsahu textu.

Učitelé by si měli plánovat vyučování takovým způsobem, aby využívali každou vyučovací hodinu čtení s porozuměním, společně by měla probíhat diskuze o textu, žáci by měli nad textem přemýšlet, odpovídat na otázky, samostatně přemýšlet o souvislostech, plnit zadané úkoly vyplývající z textu nebo úkoly dle textu pro druhé tvořit, hledat souvislosti s probíranou látkou - spojit s vedeným rozhovorem a diskuzí, vypravovat o textu, dramatizovat text ve skupinkách, určitým slohovým útvarem vyjádřit hlavní myšlenky textu a zamyslet se nad ním – úvahou nebo esejí, text parafrázovat, přenést do hraného dialogu při metodických hrách apod...

Vzhledem k tomu, že velká část ze sledovaných škol využívá dotace EU – peníze do škol, v rámci podpory ICT, vlastní počítače, interaktivní tabule a počítačové učebny, doporučuji větší využití těchto médií pro práci s textem. Čtenářská gramotnost se tak posouvá do virtuálního světa výpočetní techniky, kterou dnešní mladší generace preferuje. Motivaci k četbě knih by se mohlo stát používání elektronických čteček. Za zásadní však považuji doplnění školních knihoven o nové knihy, odborné publikace, encyklopedie, atlasy a mapy, prezentaci těchto knih a přilákání žáků k těmto klasickým médiím, které se podílí na skutečném prožívání získaných informací. Důležitým zprostředkovatelem k návratu ke knize a k rozvoji čtenářské gramotnosti na druhém stupni základní školy je škola a její pedagogové.

### **Oblast vzdělávání pedagogů**

Z našeho orientačního šetření vyplývá, že pouze **pět z dotazovaných pedagogů je ochotných dalšího vzdělávání (DVPP) v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti**. Problémy vidí na straně organizační a finanční. Pro posun čtenářské gramotnosti vpřed se bez DVPP neobejdeme. Je nutné počítat s účastí všech pedagogů ve vzdělávání, naučit se vhodné strategie a ty vhodně ve vyučování využívat. Pedagog, může být schopen zajímavým vedením vzbudit u dětí touhu číst, získávat informace, orientovat se v literatuře a knihách. Děti zjistí, že čtení je prospěšné a zábavné, texty jim umožní nahlédnout do světa informací, které mohou využívat v osobním životě.

Nedostatky spatřuji ve finančních možnostech škol a v nabídce DVPP v oblasti čtenářské gramotnosti. Očekávala bych více seminářů s praktickými radami, více vyučovacích hodin se zaměřením k rozvoji čtenářství. Zajímavou a nejrychlejší cestu za vzděláním ve zkoumané oblasti vidím samostudium prostřednictvím internetových portálů, které nabízejí různé náměty pro vyučování. K tomu je nutné uvést, že učitel musí dostatečně chápat důležitost podpory čtenářské gramotnosti v každé vzdělávací oblasti, kterou vyučuje.

### **Oblast motivace**

Motivace patří k největší a nejdůležitější složce, která může pomoci v podpoře čtenářské gramotnosti. Z našeho orientačního šetření zjišťujeme, že **většina učitelů je motivována vedením školy k podpoře čtenářské gramotnosti. Většina oslovených učitelů si myslí, že žáci dostatečně motivuje**. Jako nejčastější motivaci používají čtení pro tvorbu zápisu, četbu pro pochopení nové látky, čtení pro získání nové informace. **Motivační síla dotazovaných,**

**dle našeho orientačního šetření, je u učitelů na nízké úrovni.** Hodnotím ji jako zcela nepochopenou. Doporučuji, aby učitel vycházel ze stanovených cílů vyučování, měl by umět žáka aktivovat, probudit v něm sílu využít zvolený text pro jeho užitečnost a zajímavost. Žáci by měli být motivováni, jak se získanými informacemi dále pracovat. K motivaci lze použít vyprávění prožitých příběhů, různé hry, tvořivou dramatiku, projekty, spolupráci s rodinou a dalšími subjekty. Čtenářská gramotnost je základem pro studium a bez ní nelze úspěšně uspět na cestě za vzděláním. Výchova k ní by se neměla podceňovat.

## 6. Závěr

Předložená diplomová práce se zaměřila na problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti na druhém stupni základních škol.

Cílem první části práce bylo provést teoretickou analýzu a vyjasnit činitele podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti. V této části práce bylo poukázáno na celkovou rozsáhlost tématu. Výsledky mezinárodních šetření ve sledované oblasti byly od druhé poloviny devadesátých let neuspokojivé. Z tohoto důvodu bylo nutné podniknout kroky k nápravě, vytyčit základní terminologické pojmy. Předkládaná diplomová práce tyto základní pojmy uvádí. Seznamuje s definicemi funkční a čtenářské gramotnosti, analyzuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v úzkém vztahu se čtenářskou gramotností. Informace, které obsahuje teoretická část práce mohou být inspirací pro pedagogy. Zajímavé jsou možnosti využití práce s příběhem, zvládnání strategií, podpora programu kritického myšlení, využívání ICT a důležitá motivace.

Cílem druhé části práce byla identifikace oblastí, ve kterých je možné čtenářskou gramotnost rozvíjet. Středem našeho zájmu se stala orientační analýza deseti Školních vzdělávacích programů a přístup pedagogů ke čtenářské gramotnosti v různých vzdělávacích oblastech druhého stupně základního vzdělávání. Výsledky orientačního šetření zjišťují, že čtenářská gramotnost není náležitě rozvedena – ani pojmově, ani metodicky. Je tedy na učiteli a jeho tvořivosti, jak s tímto úkolem bude pracovat a jak k němu bude přistupovat. Je důležité zdůraznit, že se jedná o orientaci v této oblasti, kterou lze považovat za předvýzkumné šetření.

I když se o čtenářské gramotnosti v uplynulých letech hodně diskutovalo a poslední výsledky zaznamenaly v této oblasti zlepšení, z našeho šetření vyplývá, že školy a jejich pedagogové příliš s rozvojem čtenářské gramotnosti nepočítají. Zjišťujeme, že čtenářská gramotnost na druhém stupni vzdělávání je uplatňována především v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, v dalších oblastech je podporována pouze minimálně. Hlavní cíle škol se zaměřují na podporu ICT. Teoretická část práce uvádí, že informační technologie podporují čtenářskou gramotnost, z šetření konkrétních škol zjišťujeme, že se ve vyučování používají nepravidelně. Stejný přístup je i v používání klasické knihy a knihovny. Naše šetření ukazuje, že většina škol vlastní svoji knihovnu, ale využívá ji nepravidelně nebo pouze ve výuce prvního stupně základní školy. Je nutné otevřít důležitost čtenářské gramotnosti, na které stojí úspěch každého člověka a věnovat jí dostatečný prostor ve všech oblastech vyučování. Učitelé by

měli být pravidelně školeni pro vhodné vedení čtenářské gramotnosti a to nejenom pedagogové s jazykovou specializací, ale i pedagogové ostatních vzdělávacích oborů. Je důležité, naučit se využívat prostředky, které mají školy k dispozici, využívat projekty, spolupráci s jinými subjekty, soutěže, granty, knihovny, čítárny apod., které podpoří nenásilnou formou čtenářskou gramotnost ve všech vzdělávacích oblastech.

Práce na téma „Příčiny poklesu čtenářství, jejich analýzy a možnosti nápravy“, mi přinesla mnoho cenných zkušeností o problematice čtenářské gramotnosti a o její podpoře v současném vzdělávání. Díky orientační analýze jsem nahlédla do různých ŠVP a udělala jsem si představu o úrovni zpracování těchto dokumentů a posléze i o úrovni vzdělání na konkrétní škole.

Práce mi byla přínosem i z hlediska vlastního přístupu k důležitosti čtenářské gramotnosti. Šetřená oblast je velice obsáhlá a důležitá pro základní vzdělávání, získané informace je nutné dále zpracovávat a rozvádět, proto bych se tématu ráda věnovala také v rigorózní práci.

## 7. Seznam literatury

### 7.1. Tištěné zdroje

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2011, 375 s. ISBN 978-807-3679-309.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-717-8216-5.

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: Aisis, 2003, 122 s. ISBN 80-239-0106-0.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.

GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, c2008, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. Edukace. ISBN 80-857-8328-2.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 80-717-8888-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 207 s. ISBN 80-717-8697-7.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.

KOLLÁRIKOVÁ Z., Pupala B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.



- KRYKORKOVÁ, Hana. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Editor Růžena Váňová. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. ISBN 978-807-3083-014.
- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 116 s. ISBN 978-807-3675-851.
- MERTIN VÁCLAV, GILLERNOVÁ ILONA. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Editor Iona Gillernová, Václav Mertin. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-717-8127-4.
- PETROVÁ, Zuzana. *Vygotského koncepty a tézy v počátečním rozvíjení jazykové gramotnosti*: In Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2012. 1-2/2012. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN 80-736-7155-7.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. Rubikon (Masarykova univerzita), sv. 8. ISBN 80-862-5114-4.
- ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 62 s. ISBN 80-717-8084-7.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000, 291 p. ISBN 80-722-9042-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-717-8942-9.
- STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-807-3677-749.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-866-3333-0.
- TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 196 s. ISBN 978-80-7290-582-9.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-807-0505-540.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vyd. Brno: Host, 2011, 191 s. ISBN 978-807-0505-991.
- VALÍŠOVÁ, ALENA., KASÍKOVÁ, HANA. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.
- VODA, Jan. *Rozhodování učitelů v roli tvůrců školního kurikula*. In *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 131-138. ISBN 978-80-7308-301-4.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004, 135 s. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.
- WILDOVÁ RADKA. *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*. Editor Radka Wildová. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. Pro studia, 1. ISBN 80-863-2036-7.
- WILDOVÁ RADKA. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Editor Radka Wildová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 59 s. ISBN 978-80-7290-580-5.
- WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.
- ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 207 s. ISBN 80-717-8544-X.

## 7.2. Elektronické zdroje

**21ST CENTURY STUDENTS DESERVE A 21ST CENTURY EDUCATION** – výstupní zpráva průzkumu Speak Up 2007, zveřejněná 4. 4. 2008 in *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: čši, 2010[cit. 2013-01-06]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

**EURYDICE** [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z: Website:  
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

**FRAILLON, J., AINLEY, J.** The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS). [online]. [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: <http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS-Detailed-Project-Description.pdf>

**FRAILLON, J., AINLEY, J.** The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS). [online]. [cit. 2011-02-17]. Dostupné z WWW:  
<http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS-Detailed-Project-Description.pdf> in *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>  
<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

**GABAL, VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ.** (2003) Jak čtou české děti [online]. [2013-03-21]. Dostupné z:  
[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_CTEN\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti\\_strucna\\_zprava.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf)

**GRAMOTNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ** [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

**HUČÍNOVÁ, Lucie.** Klíčové kompetence. *Klíčové kompetence* [online]. [cit. 2013-03-24]. DOI: <http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5>.

**JONÁK, V.** Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu? [online]. [cit. 2013-04-23]. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI-GRAMOTNOST-PODPORUJI-SE-NEBO-JSOU-VE-SPORU.html>. ISSN 1802-4785.

**KOŠŤÁLOVÁ, H. et al.** Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: ČŠI, 2010[cit. 2013-01-06]. dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

**KRYKORKOVÁ, Hana.** Inventář znaků rozvojetvorného učení – Příběh. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 12. 2011, [cit. 2013-10-31]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14205/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI--PRIBEH.html>>. ISSN 1802-4785.

**PROCHÁZKOVÁ, Ivana.** Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2006, [cit. 2013-03-26]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE->

**RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.** [online]. [ cit. 2013-03-24]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

**SKORUNKA.** Narativní přístup v psychoterapii. Pohled psychoterapeuta a klienta, s. 12. Dostupné z: <http://theses.cz/dok/fmgr.pl?furl=%2Fid%2Fp0v0z3%2F>

**ŠLAPAL, Miloš, KOŠŤÁLOVÁ, HAUSENBLAS.** *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online].[cit. 2013-04-15]. Dostupné z: [http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

**WHITCROFT, Ladislava.** Čtenářské strategie. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

**VÝZKUM STEPS – Study of the Impact of Technology in Primary Schools, 2009,** zveřejněná 4. 4. 2008 in *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z:<http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-vup-gramotnosti-ve-vzdelavani-%E2%80%93-soubor-studii>

### 7.3. Seznam zdrojů pro obsahovou analýzu

1. Školní vzdělávací program Škola pro všechny, škola pro život  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
[http://www.zsbartuskova.cz/cze/index.php?action=document\\_download](http://www.zsbartuskova.cz/cze/index.php?action=document_download)
2. Školní vzdělávací program Učení pro život  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
[http://www.zsmysliborice.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=48](http://www.zsmysliborice.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=48)
3. Školní vzdělávací program Regionální škola, vzdělávací program pro základní vzdělávání  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
<http://www.zsob-jaromerice.cz/vlastni-hodnoceni-skoly-za-skolni-rok-2012-2013/ds-1055/archiv=0&p1=1014>
4. Školní vzdělávací program Všichni mohou být úspěšní, se všemi se počítá  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
<http://www.zskonam.cz/vyrocni-zprava-20112012>
5. Školní vzdělávací program Život pro školu – škola pro život  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
[http://www.zsmseno.cz/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=4&id=79&Itemid=54](http://www.zsmseno.cz/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=79&Itemid=54)
6. Školní vzdělávací program  
[http://www.zsslusovice.cz/upload.cs/3/30a75a25\\_0\\_svp\\_zs\\_slusovice\\_cj\\_196\\_2013\\_1.9.2013\\_.pdf](http://www.zsslusovice.cz/upload.cs/3/30a75a25_0_svp_zs_slusovice_cj_196_2013_1.9.2013_.pdf)  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
[http://www.zsslusovice.cz/upload.cs/4/46fda425\\_5\\_vyrocni\\_zprava\\_2012\\_2013\\_zari.pdf](http://www.zsslusovice.cz/upload.cs/4/46fda425_5_vyrocni_zprava_2012_2013_zari.pdf)
7. Školní vzdělávací program Škola směrů, cest a možností  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
<http://www.zschrastava.cz/>
8. Školní vzdělávací program  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
<http://zsmerin.cz/dokumenty/vyrocni-zprava/>
9. Školní vzdělávací program Škola pro život, škola pro všechny  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013  
<http://www.zshrotovice.cz/index.php?p=59>

10. Školní vzdělávací program Škola zdravého rozumu  
Výroční zpráva o činnosti školy za rok 2012/2013

## **8. Seznam příloh**

Příloha č. 1 Orientační dotazník pro učitele

Příloha č. 1

Vážení kolegové, prosím Vás o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a slouží výhradně pro potřeby výzkumu diplomové práce. Víím, že mnoho z Vás je příliš pracovně vytížených, přesto Vás prosím o pár minut dotazování. Žádám, abyste odpovídal (a) pravdivě a své odpovědi promyslel (a). Dotazník vraťte nejpozději do 14 dnů.

V dotazníku se často objevuje pojem „práce s textem“. Máme tím na mysli, že žák studuje nebo se učí z knihy, z učebnice, z internetu, čte doporučený článek nebo i literární text z časopisu, knihy nebo internetu.

Děkuji Bc. S. Kohoutová

|  |
|--|
| <p><i>1/ Které předměty vyučujete?</i></p>   |
| <p><i>2/ Využíváte ve svých hodinách práci s textem?</i></p> <p><i>Ano - někdy - ne</i></p> <p><i>V případě, že ano, napište, s jakým cílem, jak často a jakou formu čtení využíváte (např. žáci čtou nahlas, sami pro sebe, společně, pro vytvoření zápisu apod.)</i></p> |
| <p><i>3/ Myslíte si, že váš předmět je vhodný pro rozvoj čtenářské gramotnosti?</i></p> <p><i>Ano - do určité míry - ne</i></p>  |
| <p><i>4/ Používáte ve vyučování texty?</i></p> <p><i>Ano – někdy - ne</i></p>  |

|  |
|--|
| <p><i>4a / Jestliže ano, jaké texty to jsou? Označte, v jakém pořadí.</i></p> <p><i>Knihy..., učebnice..., časopisy..., pracovní listy....</i></p>             |
| <p><i>5/ Využíváte ve vaší vyučovací hodině počítač k vyhledávání informací?</i></p> <p><i>Ano – někdy- nikdy</i></p>  |
| <p><i>6/ Je pro žáky práce s textem součástí domácího úkolu?</i></p> <p><i>Často - méně často - vůbec</i></p>  |
| <p><i>7/ Považujete rozvíjení čtenářské gramotnosti pro žáka za důležité?</i></p> <p><i>Ano - do určité míry - ne</i></p>                                      |
| <p><i>8/Jste ochoten – ochotna se kupř. zúčastnit kurzu, jak učit čtenářskou gramotnost?</i></p> <p><i>Ano - spíše ano - spíše ne - ne</i></p>                 |
| <p><i>9/ Motivovalo Vás vedení školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků?</i></p> <p><i>Ano – ne - nevím</i></p>  |
| <p><i>10/ Myslíte si, že Vy sám motivujete žáky ke čtení?</i></p> <p><i>Ano - středně - ne</i></p>   |
| <p><i>11/ Jaká je situace podle vás v oblasti čtenářské gramotnosti mezi mládeží ve věku 11 – 15 let?</i></p> <p><i>Na vysoké - střední - nízké úrovni</i></p> |
| <p><i>12/ Používáte ve vyučování vyprávění příběhů? (vyprávět příběhy mohou žáci, ale i učitelé)</i></p>   |



*Ano - někdy - vůbec*

*13/ Co by se mělo udělat pro to, aby se v budoucnu naši žáci zlepšili ve čtenářské gramotnosti?*

*14/ Pokuste se popsat, co umí žák (člověk), který je čtenářsky gramotný?*

*15/ Zde můžete napsat jakoukoliv poznámku k tématu či k dotazníku.*

