

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Diplomová práce

Bc. Kristýna Fousková

Čtenářská gramotnost dětí na 1. stupni ZŠ:

vliv rozdílných vzdělávacích programů

Reading literacy of primary school children:
educational programmes influence

Prohlášení:

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

V Kladno, dne 11. dubna 2015

.....

Bc. Kristýna Fousková

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Haně Landové, Ph.D. za trpělivost, ochotu a podnětné rady, paní ředitelce 11. ZŠ Mgr. Vladimíře Hamousové, třídní učitelce 4.B Mgr. Martě Koubové a vedoucí učitelce Montessori Kladno Mgr. Zdeně Čížkové za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci testování na jejich školách.

Klíčová slova (česky)

gramotnost, čtenářská gramotnost, základní škola, čtení, děti, vzdělávací programy, knihovny

Klíčová slova (anglicky):

literacy, reading literacy, primary school, reading, children, educational programmes, libraries

Abstrakt

Diplomová práce na téma „Čtenářská gramotnost dětí na 1. stupni ZŠ: vliv rozdílných vzdělávacích programů“ je zaměřena na čtenářskou gramotnost, její rozvoj a vliv vzdělávacích programů. První kapitola je věnována teoretické analýze čtenářské gramotnosti. Další kapitola pojednává o prostředcích a možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti a také roli rodičů, knihoven a škol v tomto procesu. Třetí kapitola se zabývá tématem alternativního školství a metodami výuky čtení. Čtvrtá kapitola popisuje výzkum vlivu vzdělávacích programů na čtenářskou gramotnost. Závěrečná kapitola je zaměřena na spolupráci knihovny a škol ve městě Kladně, analyzuje nedostatky a předkládá možnosti zlepšení.

Abstract

The thesis on the theme „Reading literacy of primary school children: educational programmes influence“ is focused on reading literacy, its development and influence of the educational programmes. First chapter is devoted to theoretical analysis of reading literacy. Next chapter discusses about resources and options of reading literacy development and also about the role of parents, libraries and schools in this process. Third chapter deals with the topic of alternative education and methods of teaching reading. Fourth chapter describes the research of the educational programmes influence on reading literacy. Final chapter is focused on cooperation of library and schools in the town of Kladno, analyzes the shortcomings and brings in the possibilities of development.

Obsah

1 Úvod.....	11
2 Čtenářská gramotnost: obecná charakteristika konceptu.....	11
2.1 Funkční gramotnost	11
2.1.1 Složky funkční gramotnosti	12
2.1.2 Průsečík funkční a čtenářské gramotnosti	13
2.2 Čtenářská gramotnost	14
2.2.1 Etapy čtenářské gramotnosti.....	14
2.2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	15
2.3 Analýza současného stavu čtenářské gramotnosti na základě průzkumů.....	18
3. Prostředky a možnosti zlepšování čtenářské gramotnosti dětí	20
3.1 Role rodičů v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti	20
3.2 Elektronické knihy a jejich přínos v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti a ve výuce....	22
3.3 Role knihoven v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti	24
3.3.1 Charakteristika ideální dětské knihovny.....	25
3.3.2 Problémové aspekty poskytování služeb	26
3.4 Role školy v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti.....	27
4. Tradiční a alternativní vzdělávací programy: vymezení a charakteristika	29
4.1 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním	29
4.1.1 Rámcové vzdělávací programy.....	30
4.2 Alternativní školství.....	31
4.3 Typy alternativních škol	32
4.3.1 Waldorfská škola	33
4.3.2 Daltonská škola.....	35
4.3.3 Začít spolu.....	36
4.3.4 Zdravá škola.....	37

4.3.5 Integrovaná tematická výuka	38
4.4 Montessori	39
4.4.1 Historie.....	39
4.4.2 Montessori pedagogika v ČR.....	41
4.4.3 Výuka v montessoriovské škole	42
4.5 Metody výuky počátečního čtení.....	45
4.5.1 Syntetické metody.....	46
4.5.2 Analytické metody.....	48
4.5.3 Analyticko-syntetická metoda	48
5. Výzkum.....	51
5.1 Cíle výzkumu	51
5.2 Hypotézy výzkumu	51
5.2.1 Hypotéza týkající se vlivu vzdělávacího programu na čtenářskou gramotnost.....	51
5.2.2 Hypotézy týkající se čtenářského zájmu a sebehodnocení žáka.....	52
5.2.3 Hypotézy týkající se rodinného zázemí	52
5.3 Příprava a průběh výzkumu	53
5.4 Zkoumaný vzorek	54
5.5 Metody výzkumu	55
5.5.1 Dotazník pro žáky	55
5.5.2 Test čtenářské gramotnosti	56
5.5.3 Strukturovaný rozhovor s učiteli.....	57
5.6 Výsledky výzkumu	58
5.6.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	58
5.6.2 Vyhodnocení testu čtenářské gramotnosti	77
5.7 Testování hypotéz	78
5.7.1 Testování hypotézy o vlivu vzdělávacího programu na čtenářskou gramotnost	78

5.7.2 Testování hypotézy o vlivu čtenářského zájmu a sebehodnocení žáka na čtenářskou gramotnost	79
5.7.3 Testování hypotéz o vlivu rodinného zázemí na čtenářskou gramotnost	85
5.8 Rozbor a shrnutí výsledků výzkumu	91
5.9 Rozbor strukturovaných rozhovorů s učiteli.....	92
5.9.1 Rozhovor s třídní učitelkou 4.B 11.ZŠ Mgr. Martou Koubovou.....	92
5.9.2 Rozhovor s vedoucí učitelkou Montessori Kladno Mgr. Zdenou Čížkovou	94
6. Spolupráce knihovny a škol - aktuální stav a nápady na inovace (na příkladu základních škol ve městě Kladně)	96
7. Závěr	99
Seznam použitých zdrojů.....	101
Seznam grafů	107
Seznam tabulek	108
Příloha 1 – Dotazník pro žáky	109
Příloha 2 – Test čtenářské gramotnosti I	111
Příloha 3 – Test čtenářské gramotnosti II	117

Předmluva

V této práci se budu věnovat čtenářské gramotnosti dětí mladšího školního věku. Ráda bych se zaměřila na to, jaká je reálná míra čtenářské gramotnosti v ČR a jak jí lze zvyšovat.

V úvodní kapitole se budu zabývat obecnou charakteristikou čtenářské gramotnosti. Základem bude přesné vymezení tohoto termínu, jeho zařazení a definování okolí. V druhé kapitole se již zaměřím na prostředky a možnosti zlepšování čtenářské gramotnosti dětí. Jedná se o pomůcky (interaktivní knihy a využití moderních technologií) a také o způsoby výchovy dětí ke čtení. To znamená, jak děti stimulovat a motivovat ke čtení tak, aby už do školy nastupovaly s pevným čtenářským základem. Kapitola třetí nabídne základní charakteristiku a specifika dvou již zmíněných vzdělávacích programů a rozebere jejich odlišnosti. Ve čtvrté kapitole představím průběh a výsledky výzkumu, který se bude skládat z dotazníku a testu pro žáky 4. tříd a rozhovoru s pedagogy. V tomto výzkumu budu porovnávat alternativní vzdělávací program Montessori s klasickým vzdělávacím programem. Na základě rozhovorů s pedagogy zmapuji odlišnosti v přístupu k výuce čtení. Také budu zjišťovat, jaké škola používá pomůcky a jakým způsobem spolupracuje s knihovnami. Pomocí dotazníku a testu čtenářské gramotnosti se pokusím zjistit, která škola dosahuje lepších výsledků ve výuce čtení. Na závěr zhodnotím, na základě výsledků výzkumu, aktuální stav spolupráce knihoven se školami a nabídnu svůj pohled na situaci včetně nových nápadů na inovace. Vše bude probíhat na příkladu základních škol ve městě Kladně.

Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů. Prvním důvodem je, že se ve svém volném čase věnuji četbě a její propagaci napříč věkovými skupinami. Používám k tomu hlavně sociální sítě, kde recenzuji knihy a radím s výběrem knih přátelům a známým. Druhý důvod je stále upadající zájem dětí o četbu a knihy obecně. V dnešní době knihy soupeří o místo s moderními technologiemi, hračkami a televizí. Prostřednictvím této práce bych ráda zjistila, jestli je situace opravdu tak špatná, jak se jeví. A pokud ano, tak bych chtěla pomoci najít řešení a motivovat rodiče a pedagogy, aby se co nejvíce snažili čtenářskou gramotnost dětí zlepšovat. Částečně také pro to, že jsem sama vyrůstala ve čtenářsky velmi podnětném prostředí a ráda bych tuto zkušenost předala i svým dětem. Posledním důvodem je, že by mne velice bavilo pracovat v knihovně a věnovat se zejména dětským čtenářům. A právě v této souvislosti pozoruji

nedostatečnou snahu a propagaci dětských oddělení knihoven. Knihovna má velkou moc ovlivnit jak děti, tak jejich rodiče. Dobře mířené akce, ať už pro školy nebo pro rodiny s dětmi, mohou zvýšit návštěvnost knihoven a zároveň motivovat děti ke čtení. Z tohoto důvodu bych chtěla poslední kapitolu ve své práci věnovat inovacím a nápadům na rozvoj spolupráce knihoven a škol, potažmo rodičů.

V diplomové práci bylo citováno podle platné normy ČSN ISO 690.

1 Úvod

Čtenářská gramotnost je nezbytná schopnost potřebná pro rozvoj dalších dovedností. Čím větší je její úroveň, tím snazší je proces učení a poznávání. Důležitou roli v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti má nejen škola, ale také knihovna a zejména rodiče. Role rodičů v procesu podpory čtenářství u dětí je nenahraditelná a klíčová. Rodiče mohou vést děti ke čtení mnohem dříve, než vůbec nastoupí do školy. Zpočátku totiž nejde o to, naučit se číst, ale vytvořit si vztah ke knihám a čtení vůbec. V pozdějším věku má klíčovou úlohu také škola. Významný vliv na čtenářskou gramotnost má vzdělávací program a samotný styl výuky. V posledních letech se v České republice dostávají do centra zájmu alternativní vzdělávací programy, jako jsou Montessori a Waldorfské školy, jejichž styl výuky je zcela odlišný od klasických škol.

2 Čtenářská gramotnost: obecná charakteristika konceptu

Nejdříve je potřeba si vymezit několik základních pojmů. Čtenářská gramotnost je součástí většího celku, který se nazývá *funkční gramotnost*. Proto se nejprve budu v této kapitole věnovat funkční gramotnosti a pojmům, které jsou s ní spojené. Následně navážu podrobným rozbořem čtenářské gramotnosti.

2.1 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. functional literacy) chápeme jako „*Vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.*“¹

Funkční gramotnost je tedy vyšší úroveň gramotnosti. Dá se označit jako schopnost použít základní gramotnost v praxi. Do oblasti funkční gramotnosti se kromě čtenářské, řadí i gramotnost matematická, přírodovědná, finanční, informační, jazyková a další. Funkčně gramotný člověk dokáže tyto druhy gramotnosti použít v běžném životě. Sčítání lidu v roce 2011

¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.

zjistilo, že 99% lidí v ČR je gramotných.² Ovšem i přes znalost čtení a psaní, mnoho lidí nedokáže pochopit obsah složitějšího textu, orientovat se v jízdnicích řádech, grafech či bankovních výpisech. A to je právě ten širší rámec gramotnosti, zvaný „funkční gramotnost“.

Z hlediska jedince je patřičná úroveň funkční gramotnosti nezbytná pro fungování v informační společnosti. Z hlediska státu je úroveň funkční gramotnosti jeho obyvatel klíčová pro ekonomický a sociální rozvoj.

Funkčně gramotný může být pouze jedinec, jehož rozsah dovedností a vědomostí splňuje určitou úroveň, která je vyšší než základní tzv. bázová gramotnost.³ Bázová gramotnost je nejnižší úrovní gramotnosti. Je to schopnost číst a psát, vybavit si a reprodukovat obsah čteného, ovšem bez schopnosti hlubší analýzy a rozboru obsahu textu.

2.1.1 Složky funkční gramotnosti

Funkční gramotnost má tři složky:⁴

- a. **textová (literární) gramotnost (angl. prose literacy)** - zahrnuje všechny vědomosti a schopnosti, které jsou potřebné k nalezení, porozumění a také využívání informací v souvislých textech, jež nejsou určeny jako primární informační zdroje. Jedná se zejména o úvodníky, články v časopisech, zprávy, komentáře, eseje apod.
- b. **dokumentová gramotnost (angl. document literacy)** - schopnost nalézt a využít informace v různých typech dokumentů, které jsou obvykle kratší, ale bohatě strukturované. Například formuláře, jízdnicí řády, návody, mapy, diagramy aj. Také je to schopnost s těmito dokumenty pracovat a na informace v nich obsažené adekvátně reagovat.

² Číst a psát neumí málokdo. Jenže řada lidí nechápe text. *Tyden.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/cist-a-psat-neumi-malokdo-jenze-rada-lidi-nechape-text_281960.html#

³ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.

⁴ Viz ref. 3

- c. **numerická (kvantitativní) gramotnost (angl. numeracy)** - schopnost provádět početní operace a operace s číselnými údaji, obsaženými v dokumentech. Je to i soubor dovedností potřebných k interpretaci těchto údajů a výsledků matematických operací. Nejčastěji se používá při práci s dokumenty, jako jsou grafy, tabulky, bankovní účty apod.

2.1.2 Průsečík funkční a čtenářské gramotnosti

Rozdíl mezi funkční a čtenářskou gramotností není na první pohled zcela patrný. Na příkladu složek funkční gramotnosti lze určit vzájemné podobnosti a odlišnosti. První dvě z těchto složek, textová a dokumentová gramotnost, jsou téměř totožné s obsahem čtenářské gramotnosti. Numerická gramotnost však patří spíše do oblasti matematické gramotnosti. Z toho je jasně patrné, že funkční gramotnost je ve vztahu k čtenářské gramotnosti nadřazeným termínem.

Další výraznou odlišností jsou etapy rozvoje těchto gramotností. Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v období zhruba od jednoho roku do ukončení povinné školní docházky v patnácti letech.⁵ První etapa od jednoho roku do začátku povinné školní docházky je nazvána rozvojem tzv. *pregramotnosti*.⁶ Děti se zpočátku neučí samotné technice čtení. Tento rozvoj začíná již prohlížením obrázků, které později vede ke schopnosti rozlišit obrázky od písmen. Důležitým aspektem je v této etapě i rozvoj mluvené řeči.

Rozvoj funkční gramotnosti je dán jak rozvojem čtenářské gramotnosti, tak dalšími dlouhodobými vlivy. Na základě výzkumů se ovšem jako období nejvyššího nárůstu kvality funkční gramotnosti uvádí věk mezi 15 - 65 lety.⁷

Dle těchto poznatků, lze tedy říct, že odlišnost čtenářské gramotnosti spočívá hlavně v rozsahu dovedností, které jsou determinovány věkem. Čtenářská gramotnost je jakýmsi předstupněm či počáteční etapou ve vývoji funkční gramotnosti.

⁵ Viz ref. 3

⁶ WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, roč. 62, č. 1-2, s. 10-21.

⁷ Viz ref. 3

2.2 Čtenářská gramotnost

Podle Pedagogického slovníku je čtenářská gramotnost (angl. reading literacy) definována jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“⁸

Čtenářská gramotnost na rozdíl od obecné bázové gramotnosti není chápána jako pouhá schopnost číst. Zvládnutí techniky čtení je sice předpokladem pro další rozvoj čtenářské gramotnosti, její rámec je ale mnohem širší. Další důležitou dovedností je schopnost interpretovat obsah textu, schopnost hlubší analýzy a vyvozování závěrů na základě přečteného textu.

Zvládnutí těchto dovedností v počátku vývoje čtenářské gramotnosti má zásadní vliv i na další etapy vzdělávacího procesu. Určuje pozdější úspěšnost žáka v tomto procesu. Čtenářská dovednost je důležitá pro proces učení a efektivita tohoto procesu je úměrná její úrovni.

2.2.1 Etapy čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se vztahuje k vývoji dítěte a jeho etapám. Na základě tohoto hlediska se také čtenářská gramotnost dělí na tři etapy.⁹

- a. **pregramotnost (pre-literacy)** - období rozvoje gramotnosti jedince od prvního roku života až do nástupu do základní školy. Tento rozvoj souvisí především s osvojováním si mluvené řeči a později i s rozšiřováním slovní zásoby a chápáním pojmů.
- b. **základní gramotnost (basic literacy)** - období rozvoje gramotnosti během povinné školní docházky. Tedy období zhruba od šesti do patnácti let. Období tohoto rozvoje je založeno na výuce techniky čtení a psaní a poté též na porozumění obsahu textu a schopnosti ho interpretovat.

⁸ Viz ref. 1

⁹ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-862-5114-4.

- c. **funkční gramotnost (functional literacy)** - M. Rabušicová tuto etapu také označuje jako „gramotnost dospělých“.¹⁰ Jak jsem zde již uvedla, jedná se o rozvoj gramotnostních dovedností ve věku 15 - 65 let.

V první etapě rozvoje gramotnosti hraje důležitou roli vliv okolí, zejména rodičů. Dítě by mělo již od raného věku přicházet do kontaktu s knihami a jiným tištěným materiálem. Zásadním mezníkem je předčítání a povídání si o knihách. I dítě, které ještě neumí číst, tak může aktivně pracovat s knihou prostřednictvím rodičů. V pasivní formě má také vliv i to, že dítě vidí své rodiče číst a psát.

V první polovině druhé etapy jde především o nácvik čtení a psaní, tedy o zvládnutí, již zmíněné, **bázové gramotnosti**. Za běžných podmínek by děti měly tuto techniku mít zcela osvojenou při nástupu do 4. třídy základní školy. Poté nastává druhá polovina této etapy. Tou je **funkční využívání bázové gramotnosti** při běžných činnostech a její další rozvíjení. Na počátku celé této etapy vstupuje dětem do života učitel. Ten je další osobou, která se spolu s rodiči významně podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti a má značný vliv i v oblasti motivace ke čtení.

Poslední etapa byla detailně popsána v kapitole 1.1. Zde je jasně vidět, jak tenká je hranice mezi čtenářskou a funkční gramotností a jak se navzájem prolínají. Čtenářská gramotnost je uváděna jako součást funkční gramotnosti, ale funguje to i naopak.

2.2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý a velmi složitý proces. V průběhu tohoto rozvoje na něj působí velká řada faktorů. Vzhledem k složitosti tohoto procesu se i působící faktory dají rozdělit do několika úrovní. Nejširší úroveň je tvořena z faktorů endogenních a exogenních.

Endogenní (vnitřní, subjektivní) faktory¹¹ - souvisejí s osobností jedince, jeho vrozenými předpoklady a také získanými zkušenostmi. Řadí se mezi ně vnitřní motivace, čtenářské

¹⁰ Viz ref. 9

sebehodnocení, chování a postoje a zejména zájem o čtení jako takové. Základem pro kvalitní rozvoj čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah ke čtení. Vychází se z obecného předpokladu, že děti s pozitivním vztahem ke čtení, v něm dosahují lepších výsledků. Mezi další důležité endogenní faktory patří věk a úroveň inteligence. Také docházka do mateřské školy má nesporný vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Mateřská škola představuje určitou přípravnou fázi před vstupem do školy. Dítě zde získává nové zkušenosti a dovednosti v oblasti rozvoje řeči a komunikace, což má následně vliv také na rozvoj čtenářských dovedností.

Exogenní (vnější, objektivní) faktory¹² - jedná se o vliv okolního prostředí, především výchovu a vzdělání. V rámci této skupiny se dají faktory rozdělit na dvě skupiny:

1. Faktory domácího kontextu - V rámci této skupiny se faktory dále dělí na:

- a. **Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny** - dítě vyrůstající v rodině s vyšším ekonomickým, vzdělanostním a kulturním standardem má vyšší šanci dostat se do styku s knihami a čtením.
- b. **Domácí čtenářské zázemí rodiny** - čtenářsky podnětné a podporující prostředí děti motivuje ke čtení. Čtenářská gramotnost rodičů a jejich osobní vztah k četbě se promítá ve čtenářském chování dětí.
- c. **Aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost** - začínají již rozvojem řečových schopností a péčí rodičů v této oblasti. Vytváření si vztahu ke knihám začíná téměř od narození. Rodiče hrají v tomto procesu nenahraditelnou roli. Dítě pozitivně vnímá, pokud mu rodiče předčítají nebo vyprávějí příběhy. V průběhu školní docházky je podstatné, zda si rodiče povídají s dítětem o tom, co čte, a projevují dostatečný zájem. Dále má velký význam společné čtení a podpora četby v podobě návštěvy knihovny nebo knihkupectví, darování knihy apod.
- d. **Jazyk v domácím prostředí** - pro rozvoj řečových i čtenářských dovedností je důležité, zda se mateřský jazyk (resp. jazyk domácího prostředí) shoduje s jazykem, ve kterém se dítě učí. V opačném případě to může v dítěti působit zmatek a komplikovat tento rozvoj.

¹¹ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-802-1057-142.

¹² Viz ref. 11

- e. **Domácí zdroje** - prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, podvědomě ovlivňuje jeho vztah ke knihám a čtení. Pokud dítě vyrůstá v domácnosti plné knih, kde je mu umožněn neomezený přístup k literatuře a dalším vzdělávacím zdrojům, stane se toto prostředí pro něj přirozeným. Čtecí návyky se pak pro něj stanou běžnou a neodmyslitelnou součástí vlastní reality.
- f. **Vztah mezi domovem a školou** - jde o zapojení rodičů do procesu vzdělávání. Jejich zájem o prospěch a podpora vzdělávání je též významným motivujícím faktorem. Rodiče, kteří se s dětmi učí a zajímají se o jejich úspěchy i nedostatky, jim mohou pomoci s dosahováním lepších výsledků a prohloubit jejich zájem.
- g. **Mimoškolní čtenářské aktivity dětí** - děti, které se věnují četbě ve svém volném čase, si procvičují získané dovednosti a zároveň rozvíjí svůj čtenářský zájem. Svoboda ve výběru knih děti pozitivně motivuje a umožňuje jim se z vlastní vůle dodatečně vzdělávat a prohlubovat své znalosti. Chuť číst ve volném čase je opět ovlivněna rodiči, ale mimo jiné i vrstevníky.

2. **Faktory školského / školního kontextu** - Škola má pro rozvoj čtenářské gramotnosti zásadní vliv. Je hlavním pilířem vzdělání v životě dítěte. Čtenářsky podnětné domácí prostředí je sice pro rozvoj čtení také důležité, škola má však v tomto procesu nejdůležitější roli. Dítě v ní tráví převážnou většinu svého času a je jí přímo i nepřímo ovlivňováno. Faktory této skupiny se dělí na:

- a. **Školní prostředí a zdroje** - základem je stabilní vzdělávací prostředí. To v sobě zahrnuje nejen kvalitní vzdělávací metody, ale jedná se i o dobré vztahy mezi žáky a o bezproblémové prostředí, ve kterém se nevyskytují výraznější kázeňské problémy. Pozitivní vliv mají i různé vzdělávací akce a programy zaměřující se na čtenářskou gramotnost. Dále také školní knihovna a příjemné prostředí.
- b. **Prostředí a struktura třídy** - důležitou roli hraje počet žáků ve třídě. Čím menší počet, tím lépe a intenzivněji se může učitel věnovat jednotlivým žákům.
- c. **Profesní kompetence učitelů** - podstatné je nejen vzdělání a praxe, ale také povaha a osobnost učitele. Učitelé by měli držet krok se vzdělávacími trendy a pravidelně absolvovat vzdělávací semináře, konference a neustále si rozšiřovat znalosti ve svém oboru.

- d. **Vyučovací metody** - Vyučovacích metod je mnoho. Každá má svá specifika a své výhody. Učitelé by měli výběr vyučovací metody přizpůsobit úrovni a schopnostem svých žáků. Mnohdy se také může osvědčit jejich kombinace. Konkrétně budu těmto metodám věnovat pozornost v další kapitole.
- e. **Výukové materiály** - měly by být především rozličné. Mimo čítanek a klasických knih by se měly také používat noviny, časopisy a v dnešní době i elektronické texty. Každý dokument vyžaduje jiný čtenářský přístup a jiný způsob analýzy textu. Diverzita v těchto materiálech má velice pozitivní vliv na zlepšování úrovně čtenářské gramotnosti.
- f. **Aktivity** - aktivity spojené se čtením jsou dalším významným přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitel by měl být při vymýšlení těchto aktivit především kreativní a umožnit žákům rozvíjet každý aspekt čtenářské gramotnosti. Mezi tyto aktivity patří například čtení nahlas, vyhledávání informací v textu, kvízy, testy, práce s pracovním sešitem apod.

2.3 Analýza současného stavu čtenářské gramotnosti na základě průzkumů

V průběhu posledních padesáti let bylo prováděno mnoho výzkumů čtenářské gramotnosti. Z mezinárodního hlediska je významný zejména Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in international reading literacy study) organizovaný Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání¹³.

Výzkum PIRLS¹⁴ proběhl v roce 2001 a účastnilo se ho 35 zemí, zejména země EU. Zkoumaný vzorek tvořilo přibližně 4000 žáků 4. ročníků základních škol (věkové rozmezí 9-10 let). Tato věková skupina byla vybrána proto, že většina žáků 4. ročníků již zvládá techniku čtení a začíná ho využívat i jako prostředek vzdělávání, získávání znalostí a také pro uspokojení svých čtenářských potřeb. Žáci z ČR v tomto výzkumu dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr, ale statisticky významně lepších výsledků než ČR dosáhlo sedm zemí. V rámci EU dosáhla ČR průměrných výsledků. Zajímavým aspektem je, že dívky dosáhly ve všech zemích lepších výsledků než chlapci.

¹³ Podrobnější informace na: <http://www.iea.nl/>

¹⁴ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 213 s. Dětská naučná edice. ISBN 80-211-0486-4.

V celorepublikovém kontextu je významný průzkum čtenářů a čtení v ČR z roku 2007.¹⁵ Průzkum byl zaměřen na populaci nad 15 let (zkoumaný vzorek tvořilo 1551 respondentů). Na přípravě průzkumu se podílel Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR a Národní knihovna ČR.

Výběr z údajů získaných průzkumem:

- 83% obyvatel ČR přečte alespoň jednu knihu za rok
- obyvatel ČR přečte za rok průměrně 16 knih
- 23% čte několikrát týdně, 16% denně a 14% jednou za čtvrt roku
- průměrný počet knih v domácích knihovnách činí 274 knih, 1% respondentů uvedlo, že doma nemá žádnou knihu
- 40% respondentů uvedlo, že navštívili knihovnu v průběhu uplynulého roku
- mezi čtenáři opět vedou ženy (88% žen a 77% mužů se řadí mezi čtenáře)
- vzdělání nejvýrazněji ovlivňuje čtenářství, mezi čtenáři je 91% lidí s vyšším vzděláním a 71% lidí s nižším vzděláním (tj, bez maturity), nejvíce čtenářů (95%) je zastoupeno u osob s vysokoškolským vzděláním
- lidé s vyšším vzděláním pocházejí z prostředí, kde se dbalo o čtení, až dvojnásobně častěji než lidé s nižším vzděláním¹⁶

¹⁵ TRÁVNÍČEK, Jiří. Jak se čte v České republice: Knižní chování. In: *Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo : přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s. 20-39. Aktuality SKIP. ISBN 978-80-85851-18-2.

¹⁶ Viz ref. 15

3. Prostředky a možnosti zlepšování čtenářské gramotnosti dětí

3.1 Role rodičů v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti

Jak bylo již řečeno, rodiče hrají klíčovou roli v čtenářské socializaci dětí. Vztah dětí ke čtení se utváří již v útlém věku a rodiče a rodinné prostředí na něj mají zásadní vliv. Čtenářskou gramotnost ovlivňuje nejen intelektuální a kulturní vzdělanost rodičů, ale také sociálně-ekonomické zázemí rodiny. Na děti významně působí, pokud své rodiče vidí číst a samozřejmě také, pokud jim předčítají, čtou si s nimi a mají zájem o to, co děti čtou.

Sdílení je jednou z nejdůležitějších forem podpory čtenářství. Dítě, které může své dojmy z knihy sdílet s rodiči, má mnohem větší šanci si ke knihám vytvořit vztah. Zároveň to pozitivně působí i na vztah rodiče s dítětem. Je dobré, aby se i rodiče podělili o to, co oni čtou a diskutovali o tom. Sdílení znamená i společné čtení a předčítání. Předčítat dětem lze již od narození. I přesto, že dítě ještě nevnímá slova a jejich význam, vnímá matčin hlas, který má na něj uklidňující vliv. Plynule tak lze přejít k předčítání v pozdějším věku. S tím souvisí i rodinné rituály. Vytvořit si ze společného čtení rituál, může také významně podpořit vztah ke čtení. Nejčastěji je to čtení před spaním. Společné čtení také ovlivňuje rozvoj slovní zásoby a rozšiřování znalostí. Dítě často při čtení narazí na nová neznámá, někdy i cizí slova. Rodič jim je může vysvětlit a pomoci jim s jejich pochopením.

Čtení lze zařadit i do běžných denních činností, jako je nakupování, procházky venku apod. Na procházce s dítětem, v obchodě či dopravním prostředku může rodič číst nápisy, cedule a vysvětlovat jejich význam. Také pokud píše vzkaz nebo nákupní seznam, je dobré dítěti vyprávět o tom, co právě dělá. Navíc se tyto metody dají uplatnit již od raného dětství. Dítě se nejen seznámí s čtením, ale také si díky tomu rozšiřuje slovní zásobu a rychleji zlepšuje své řečové schopnosti.

Existuje mnoho způsobů jak podpořit děti ve čtení. Nejjednodušší způsob je nechat děti, ať si samy vyberou, co si chtějí přečíst. Také je vhodné, aby děti věděly, že v domácí knihovně je

vždy něco zajímavého ke čtení. Rodiče by měli umět odhadnout, co by děti mohlo zajímat a podle toho jim vybrat knihu ke čtení. Každé dítě má nějakého koníčka, zálibu nebo téma, o které se zajímá. Rodič by měl zkusit vyhledat knihu, která se této záliby týká. Dítě si mnohem raději přečte knihu o něčem, co ho zajímá, než knihu, kterou mu nutíme bez ohledu na jeho preference. Na základě průzkumu bylo zjištěno, že 91% dětí dočte do konce spíše knihu, kterou si samy vybraly, než tu, kterou mají číst povinně.¹⁷ Pokud si děti chtějí přečíst knihu a nevědí co si vybrat, rodiče bývají tou první osobou, za kterou přijdou poprosit o radu. A zde se opět objevuje již dříve zmíněný poznatek o vyšší oblíbenosti čtení u žen. Dětem s četbou radí častěji matka než otec (matka - 68%, otec - 42%).¹⁸

V případě, že dítě neprojevuje zájem o četbu nebo si samo neumí vybrat knihu, rodiče mohou být významným rádcem v této oblasti. Rodič, který nemá přehled o dětské literatuře a novinkách na knižním trhu, může vyhledat pomoc u odborníků. S výběrem vhodné knihy pomůže nejlépe knihovník dětského oddělení nebo knihkupec. Nápomocné mohou být také recenze na internetu nebo knižní newslettery. Důležité je také dětem naslouchat, jen tak zjistíme, co je opravdu baví a zajímá.

Z vlastní zkušenosti mohu říct, že při výběru knihy, zejména u mladších dětí, také záleží na její tloušťce. Když dítě přijde do knihovny a chce se poradit, jakou knihu si přečíst, tloušťka knihy často bývá jedním z důležitých kritérií. Děti obvykle požadují, aby kniha neměla přílišný počet stran. Může to být způsobeno určitou nejistotou a nedůvěrou ve své čtenářské schopnosti. Nejčastěji se to týká začínajících čtenářů. Při výběru knihy je tedy dobré toto hledisko uvážit a případně to s dítětem konzultovat. Je vhodné postupovat krok po kroku a s narůstajícím čtenářským zájmem zvyšovat počet stran.

Pokud má dítě rádo nějaký film, pořad v TV nebo seriál můžeme mu vybrat knížku, která se ho týká. V krajním případě lze také pořídit knížku, která má interaktivní přílohu ve formě hračky (např. knihy s plyšovými loutkami, které představují hlavního hrdinu apod.). Tato varianta je vhodná spíše pro menší děti. Další způsob, který podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti je

¹⁷ Section III: Parents' Role and the Power of Choice. *AASL Hotlinks*. 2010, roč. 9, č. 8, s. 30-37.

¹⁸ Viz ref. 17

omezení času stráveného s elektronickými zařízeními (počítače, telefony, tablety, televize atd.). Dítě by mělo mít vymezený čas, který může s těmito přístroji denně strávit, a tuto dobu může rodič případně upravovat (podle chování, prospěchu ve škole atd.). Děti totiž např. při hraní na počítači snadno ztrácejí přehled o čase a mohou si vytvořit nezdravou závislost na hraní her. Rodiče by proto měli mít neustálý přehled nad tím, jak dítě tráví svůj čas. Problematické to může být zejména u rodičů, kteří jsou dlouho v práci a nemají možnost neustále dohlížet na činnosti dítěte. Tento problém se dá řešit jedině omezeným přístupem na počítač a snahou o co největší přehled o tom, co dítě dělá.

Podporovat děti ve čtení lze také pomocí mimořádných ústupků a změn v běžném režimu. Děti mají většinou určený čas, kdy uléhají ke spánku. Pokud si dítě před spaním čte, je možné mu třeba o víkendech dovolit jít spát později a nechat ho déle číst.

Nepříznivý vliv mají chyby v přístupu rodičů. Problémem bývají obecně rozšířené mýty, které mohou negativně ovlivnit rozvoj dětského čtenářství. Jedním z nich domněnka, že rodič může přestat dítěti předčítat v okamžiku, kdy samo zvládlo techniku čtení. Jak již bylo řečeno, tak společná četba rodičů s dítětem je klíčovým prvkem, který může již od útlého věku velmi silně ovlivnit rozvoj pozdějších čtenářských zájmů. Dalším rozšířeným omylem je domněnka, že dítě si utváří vztah ke čtení až ve škole, když začne s výukou čtení. Pokud rodina selhává v některé ze svých funkcí (v tomto případě rozvoj čtenářského zájmu), škola většinou není schopna tuto funkci plně kompenzovat.¹⁹

Role rodičů v rozvoji čtenářské gramotnosti je tedy zejména o naslouchání, sdílení a dostatečné míře péče a pozornosti.

3.2 Elektronické knihy a jejich přínos v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti a ve výuce

Jak jsem již zmínila v úvodu, domnívám se, že dnešní doba moderních technologií často odvádí děti od čtení a způsobuje, že jim klasické knihy připadají nudné a neatraktivní. Neznamená to však, že nové technologie přináší jen negativa. Tablety, elektronické čtečky a s

¹⁹ Viz ref. 11

nimi spojené elektronické knihy mohou být dobrým pomocníkem doma i ve školách. Mohou pomáhat dětem ve zlepšení čtecích schopností a zároveň udělat čtení přitažlivějším a zábavnějším.

Elektronické knihy pro nejmenší, které jsou dostupné na tabletech, spojují knihu s animacemi a zvuky. Příkladem může být kolekce e-knih Disney Digital Book. Zatímco na obrazovce děti vidí text a ilustrace, hlas vypravěče předčítá knihu. Pasáže v textu jsou doplněny zvuky, které se vážou k příběhu (vrzání dveří, zvuky zvířat atd.). Kniha také obsahuje krátké animace nebo jednoduché online hry, rovněž odkazující na to, co se děje v knize. Tento typ elektronických knih zaznamenal u dětí velkou oblibu. Je ale otázkou, kde se nachází ta tenká hranice mezi tím, co je ještě kniha a co už se dá považovat spíše za film nebo hru. Myslím si, že v rozumné míře mohou být tyto knihy přínosem zejména pro přečtenáře.

Největší přínos mohou mít elektronické knihy ve školách při výuce. Skvělým příkladem je experiment s elektronickými knihami, který proběhl na americké základní škole Pershing Elementary v University City ve státě Missouri.²⁰ Pedagožka a specialistka na čtení Julie Hume se rozhodla vyzkoušet elektronické knihy při výuce čtení. Žáky rozdělila na dvě skupiny. Jedna se učila za pomoci klasických knih a druhá skupina absolvovala výuku za pomoci ebook programu Tumblebooks.²¹ K výuce byly použity elektronické knihy na podobném principu, který jsem zmiňovala v předchozím odstavci. Děti se rozdělily do malých (3-4 členných) skupin a každá tato skupina měla k dispozici přístroje s dotykovou obrazovkou, kde četli text. Text byl doplněn předčítáním vypravěče a slovo, které přečetl, se v danou chvíli rozsvítilo. Pedagog měl možnost vyprávění kdykoliv zastavit a mohl se dětí ptát na to, co se v knize odehrálo nebo nechat děti některé pasáže číst samotné. Před každým čtením děti s učitelem probraly novou slovní zásobu, která se v knize nacházela. Výsledky tohoto experimentu byly velmi překvapivé. Každé z dětí před začátkem experimentu podstoupilo test své čtenářské úrovně, takže na konci bylo možné porovnat jejich zlepšení. Pokrok dětí, které při výuce používaly elektronické knihy, byl o mnoho výraznější než u jejich spolužáků, kteří používali knihy klasické.

²⁰ GUERNSEY, Lisa. Are Ebooks Any Good?. *School Library Journal*. 2011, roč. 57, č. 6, s. 28-32.

²¹ TumbleBookLibrary. *TumbleBooks* [online]. [cit. 2013-05-09]. Dostupné z: http://www.tumblebooks.com/library/asp/customer_login.asp

V reakci na tento experiment zastávám názor, že elektronické knihy mohou být rozhodně významným přínosem ve výuce. Děti díky tomu projevují větší zájem o výuku a snáze udrží pozornost. Nelze však využívat při výuce výhradně elektronické knihy. Ne všechny předměty mohou být vyučovány tímto způsobem a děti také nesmí klasické knihy zcela vyškrtnout ze svého života. Kontakt s tištěnou knihou je velmi důležitý. Výuka pomocí e-knih může být vhodná jako občasné zpestření nebo v případech, kde má opravdu smysl. Jednoznačně mají e-knihy smysl pro děti se specifickými poruchami učení a čtení. V tomto směru poskytují mnohem větší možnosti než běžně užívané metody.

První vlaštkou v této oblasti byly interaktivní tabule, které jsou nyní hojně využívány na mnoha základních a středních školách. Interaktivní tabule je dotyková plocha propojená s počítačem a datovým projektorem. Umožňuje žákům a učitelům aktivně pracovat s výukovými materiály v podobě obrázků, videí a zvuků. Je přínosná ve všech školních předmětech včetně čtení. Může být použita při výuce čtení stejným způsobem jako ve výše zmíněném experimentu. Také lze pozitivně ovlivnit počáteční výuku čtení, zejména výuku abecedy. K jednotlivým písmenům je možné doplnit zvukový a obrazový doprovod. Práce s elektronickým materiálem děti mnohem více motivuje a skvěle naplňuje význam termínu „škola hrou“.

3.3 Role knihoven v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti

Rozvoji čtenářské gramotnosti a podpoře čtenářství prostřednictvím knihoven se v České republice významnou měrou věnuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. Spolu s knihovnami organizuje mnoho celostátních akcí na podporu čtenářství. Věnuje se i vzdělávání knihovníků v této oblasti. Pořádá konference, semináře a přednášky zabývající se čtenářskou gramotností. Aktivita v této oblasti tedy není zanedbatelná.

Prvotní impuls však opět spočívá na rodičích. Dítě by mělo chodit s rodiči do knihovny ještě mnohem dříve, než nastoupí do školy. Jedině tak si může ke knihovně vytvořit vztah a pochopit její smysl. Realita je ovšem trochu jiná. V průzkumu čtenářů a čtení v ČR z roku 2007 33% dotazovaných uvedlo, že knihovnu, v uplynulém roce a ani nikdy jindy, nenavštívili.²² Nelze tedy očekávat, že všechny děti absolvují svou první návštěvu knihovny právě s rodiči.

²² Viz ref. 15

Velká většina dětí poprvé zavítá do knihovny až v rámci návštěvy se základní školou nebo školkou.

3.3.1 Charakteristika ideální dětské knihovny

Spolupráce škol a knihoven v České republice probíhá stále poněkud váhavě a školy zcela nevyužívají všechen potenciál, který tato spolupráce nabízí. Školy, ale i knihovny by si měly vzít příklad ze zahraničí. Dle mého názoru by se knihovny měly více zaměřit na komunitní funkce a rozvíjet své možnosti a nabídku. Důležitá je také dostatečná propagace. Mnoho škol totiž netuší, co všechno jim knihovny mohou nabídnout. Z hlediska zvyšování čtenářské gramotnosti a zejména zájmu o knihy je knihovník mnohem kompetentnější osobou než učitel. Knihovníci na rozdíl od učitelů mají mnohem větší přehled o aktuálním knižním trhu a jeho nabídce. Mají přehled o tom, co dětem nabídnout a dokáží na základě jejich přání a potřeb vybrat knihu přesně podle jejich představ. Dětský knihovník je specifický typ knihovníka. Domnívám se, že kvalitní dětský knihovník by se měl snažit pochopit dětský svět, umět se vžít do dětských představ a přání, dokázat odhadnout jejich čtenářskou potřebu a podle toho nabídnout vhodnou literaturu. Práce dětského knihovníka ale není jen o knihách. Pro děti (zejména ty předškolní) je vhodné spojit četbu se zábavou. Asi nejznámější akcí tohoto typu je Noc s Andersenem. Akce je natolik známá, že není třeba se o ní zmiňovat do detailů. Jádrem akce je stále stejné – přespání v knihovně spojené s četbou pohádek. Každá knihovna si akci mírně přizpůsobuje podle sebe. Ale akce pro děti se nemusí odehrávat jen na půdě knihovny. Je nanejvýš vhodné využít třeba zahradu, pokud knihovna nějakou má nebo vzít děti na dobrodružný výlet tematicky spojený s knihou. Knihovna by měla fungovat nejen jako informační centrum, ale také jako volnočasové a kulturně komunitní centrum, ve kterém děti mohou (a budou sami chtít) trávit svůj volný čas. Podle toho by také měl vypadat její interiér. Knihovna by měla být přívětivá a lákat děti k trávení času v jejích prostorách. Zářným příkladem je v tomto případě Městská knihovna v Linci. Dětské oddělení této knihovny má oddělený prostor pro nejmenší děti, kde jsou k dispozici gumové hračky, leporela a gumové knížky. Větší prostor je pro děti starší, kde jsou k dispozici nejen knihy, ale i deskové hry a hlavně mnoho zákoutí pro čtení. Perfektním místem je například velká postel s nebesy, ve které si děti mohou číst. Takový prostor děti nebudou chtít opustit.

Knihovny by se ve svých aktivitách také měly zaměřit na rodiče s dětmi ve věku 0 - 3 roky. Seznámení s knihovnou by mělo probíhat v co nejranějším věku. Mnoho matek na mateřské dovolené tráví čas se svým dítětem aktivně ve společnosti jiných matek. Knihovna je perfektním místem pro takové setkávání. Lze třeba pořádat pravidelné kroužky, kde se děti budou učit nové říkanky nebo pravidelné čtení pohádek. Také programy pro děti, které mají nastoupit do mateřské školy. Mohou se vzdělávat v základních dovednostech a to vše za pomoci knih, pod vedením vyškoleného knihovníka. Děti se zde mimo jiné zapojí do většího kolektivu, snadněji se pak socializují a jejich nástup do mateřské školy se tím usnadní.

Pokud shrnu veškeré poznatky, je zřejmé, že základními kameny dobré knihovny, která podporuje děti ve čtení, jsou: vhodní zaměstnanci (musí se nejen vyznat v literatuře, ale mít i kladný vztah k dětem a být aktivní a inovativní), vhodné prostory (příjemné přívětivé prostředí, ve kterém se děti budou cítit dobře), množství zajímavých akcí (akce, které přitáhnou nové čtenáře a docílí toho, že ti stávající se budou chtít stále vracet) a v neposlední řadě také dobrá propagace a kvalitní spolupráce se školami, volnočasovými centry a zájmovými skupinami.

3.3.2 Problémové aspekty poskytování služeb

Mnoho knihoven se, ve své snaze poskytovat co nejlepší služby dětským čtenářům, neustále potýká s problémy a překážkami, které je třeba řešit. Nejčastějším a největším problémem bývá financování. Problematika financí je hlavním jmenovatelem většiny komplikací. Souvisí s ní nedostatečné personální zajištění, nedostatek prostoru, kvalitních pomůcek a materiálů. Jenže knihovny často nemají povědomí o všech možnostech dotací a finančních darů, které jsou na dosah, a které lze získat. Základem je, umět smysluplně a kreativně naložit i s malými finančními částkami.

Dalším problémem je slabá komunikace s místní komunitou. Knihovna by měla dbát na to, aby byla pro komunitu centrem vzdělávání a kultury. Propojení s komunitou je založeno hlavně na spolupráci s rodiči a školou. Dobré postavení knihovny v komunitě může být dalším prostředkem pro řešení problémů s financováním. Knihovna může získat finance pomocí darů a sbírek. Zároveň má větší šanci, že se na akcích knihovny budou podílet členové komunity jako dobrovolníci a celková podpora bude mnohem intenzivnější.

3.4 Role školy v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti

V procesu rozvoje čtení má škola důležitou roli zejména ve funkční oblasti čtenářské gramotnosti. Jejím úkolem je naučit děti techniku čtení a jeho využití při vzdělávání, získávání poznatků a fungování ve společnosti. Škola by však měla také stimulovat děti v oblasti čtenářského zájmu a kladně působit při jeho rozvoji. Tento úkol sice leží zejména na rodičích, ale škola může mít funkci podpůrnou. Zvýšený čtenářský zájem může zlepšit výsledky žáků při zvládnutí čtecí techniky a motivovat je.

Objevuje se ale mnoho problémů, které komplikují a ztěžují možnosti osvojení čtenářských strategií. Učitelé se většinou výhradně spoléhají na učebnice a málokdy používají doplňkové materiály. Některé učebnice zároveň nerespektují textovou náročnost pro danou věkovou skupinu. Poměrně zásadním problémem je nemožnost podtrhávání či vpisování poznámek do učebnic (učebnice jsou většinou majetkem školy). Problémy se vyskytují i na straně učitelů a jejich přístupu k výuce. Například učitelé odborných předmětů se domnívají, že jejich úkolem není rozvíjet čtenářské dovednosti žáků. Rozvíjení čtenářských dovedností pouze v rámci výuky mateřského jazyka je přitom v rozporu s funkční složkou čtenářské gramotnosti. Ta slouží právě k rozvoji čtení v rámci řešení problémů a získávání znalostí.

Důležité je také aktivní zapojení žáků do výuky. Hodina, která je čistě vedená učitelem a probíhá pouze formou výkladu a vysvětlování, nedává žákům dostatečný prostor pro rozvoj čtenářských dovedností. Proto je zásadní práce s textem. Žáci by se měli naučit vyhledávat informace v textu a umět je interpretovat a použít. Existuje několik metod, které mohou pomoci tuto dovednost rozvíjet. Žáci by například měli umět text shrnout do několika vět a soustředit se na nejdůležitější informace z textu. Velmi oblíbenou variantou jsou také otázky týkající se textu. Lze tak prověřit, jak dobře si žáci text přečetli a jak v něm umí vyhledávat. Otázky mohou být seřazeny chronologicky, podle toho, jak se postupně objevují informace v textu. Otázky, které nejsou seřazeny chronologicky, mohou ale lépe prověřit schopnost orientace v textu.²³

²³ HOŠTIČKA, Jan. Rozvoj čtenářské gramotnosti v praxi. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2014-05-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12985/ROZVOJ-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-V-PRAXI.html/>

Dalším důležitým prvkem, který pozitivně ovlivňuje čtenářskou gramotnost, jsou školní knihovny. Knihovna ve škole může existovat ve dvou variantách. Velká knihovna společná pro celou školu nebo malé knihovničky v každé třídě. Malé třídní knihovničky lze vybavit knihami, které odpovídají věku a úrovni žáků dané třídy. Při zařizování takové knihovničky je opět dobré žáky aktivně zapojit. Ideální forma spolupráce je vytvoření jedné části, do které žáci zařadí knihy, které si sami vyberou. V případě velké společné školní knihovny je dobré vytvořit dvě části. Jednu pro první stupeň a jednu pro stupeň druhý. Ve školní knihovně by měl také fungovat knihovník, který žákům poradí a pomůže s výběrem knih. V České republice zatím nejčastěji funguje model dobrovolného knihovníka v podobě některého z pedagogů. Ačkoliv je to obvykle učitel českého jazyka, který se v literatuře vyzná, není to stále zcela ideální. V zahraničí je běžná funkce tzv. knihovníka učitele (angl. teacher librarian). Taková osoba má pedagogické i knihovnické vzdělání. Je tedy pro tuto funkci nejpovolnější osobou a zajišťuje tak vysoký profesionální standard. Tento trend u nás bohužel prozatím není zcela běžný. Existují dva způsoby, jak žáky motivovat, aby knihovnu využívali a vnímali ji jako běžnou součást školy a výuky. Pokud má škola možnost vytvořit velkou školní knihovnu, měla by být vybavena pohodlným nábytkem, křesly apod. Je podstatné zpřístupnit ji žákům během přestávek a vytvořit tak místo pro trávení volného času. Žáci, kteří budou trávit přestávky mezi knihami, si k nim mnohem snáze vytvoří pozitivní vztah. Druhým způsobem je aktivní zapojení knihovny do výuky. Lze to realizovat v kterémkoliv předmětu. Učitel může žákům zadat téma související s aktuálním učivem a nechat je, ať informace vyhledají ve školní knihovně.

4. Tradiční a alternativní vzdělávací programy: vymezení a charakteristika

Tradičním vzdělávacím programem prošla většina lidí a je všeobecně známý. Není tedy třeba detailně představovat jeho postupy a zákonitosti. Zaměřila bych se pouze na metodu výuky čtení nejčastěji používanou v tradičních základních školách. Oproti tomu bych se ráda hlouběji věnovala alternativním vzdělávacím programům. Zejména systému Montessori, který jsem si vybrala pro svůj výzkum.

4.1 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním

Stejně jako tradiční školy i alternativní splňují rámcový vzdělávací program. Žákům se dostává zcela totožného vzdělání. Liší se forma výuky, vzdělávací postupy a náhled na osobu pedagoga. Hlavním specifikem alternativních škol je aktivní zapojení žáků do výuky a snaha o individuální přístup.

Základní rozdíly podle K. Rýdla²⁴:

Tradiční forma

- výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne
- učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům
- žák plní uložené úkoly dle zadání
- důraz na pamětné učení a vnější motivaci
- důraz na selektivní výkonovou soutěživost
- vzdělávání je omezeno prostorem třídy
- menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků

Alternativní forma

- rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb

²⁴ RÝDL, K.: Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: Vedení školy. Praha, Nakl. Raabe, 1999, s. 1-36.

- učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda
- žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
- důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci
- důraz na spolupráci ve skupinách
- vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
- důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy

Alternativní školy vykazují určité obecné rysy, kterými se liší od tradičních škol. Ne všechny tyto rysy se v alternativních školách objevují, některé se od tradiční výuky odlišují více a některé méně. Například zmíněná organizace výuky. V tradiční škole je výuka rozdělena na pevně vymezené časové úseky. V alternativních školách je často výuka koncipována formou dlouhého časového úseku s jednou půlhodinovou přestávkou v polovině vyučovacího dne. Krátké přestávky na pití a toaletu si žák může udělat kdykoliv během vyučování, podle svých momentálních potřeb. Další odlišností je forma hodnocení. V tradičních školách jsou žáci hodnoceni známkou, kdežto ve většině alternativních škol funguje systém slovního hodnocení.

4.1.1 Rámcové vzdělávací programy

Všechny základní školy, ať už tradiční nebo alternativní jsou povinny dodržovat jeden ze tří rámcových vzdělávacích programů MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). Tyto vzdělávací programy se nazývají Základní škola, Obecná škola a Národní škola.

Vzdělávací program Základní škola plní většina tradičních škol na území ČR. Tento program má jasně danou hodinovou dotaci pro jednotlivé předměty a vyučovací osnovu. Program Obecná škola používá část alternativních škol. Zde není pevná hodinová dotace, ale pouze procentuální rozmezí určující, kolik hodin z celého týdenního počtu má být věnováno danému předmětu. Vyučovací osnovu v tomto případě slouží pouze jako pomůcka a nemusí být beze zbytku dodržována. Poslední program Národní škola je novější a umožňuje největší flexibilitu v organizaci výuky a vyučovacích osnov. Je používán ve velké míře právě alternativními školami. Určující je pouze minimální počet hodin pro jednotlivé předměty.

Na základě vybraného rámcového vzdělávacího programu si pak škola vytvoří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Ten může průběžně upravovat a doplňovat. Slouží také jako informační materiál pro rodiče a žáky. Z ŠVP se mohou dozvědět veškeré informace o organizaci výuky, vzdělávacích principech a strategiích a také formě hodnocení v dané škole.

4.2 Alternativní školství

Vnímání pojmu „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je velmi nejednotné. I obecné definice se často liší. Způsobuje to zejména rozdílné chápání tohoto pojmu v jednotlivých zemích.

Britský pedagogický slovník obsahuje definici, která zní: *„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“*²⁵

Oproti tomu novější německý Wörterbuch Pädagogik uvádí tuto definici: *„Alternativní školy jsou takové, které se zcela nebo částečně odlišují svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“*²⁶

Pokud tedy shrneme všechny poznatky, dá se říct, že alternativní školy se obvykle vyznačují odlišnou organizací výuky a rozdílnými výukovými metodami. Může se jednat i o rozdílný přístup k hodnocení žáků nebo nestandardní výukové prostory. Alternativní školy ale

²⁵ LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. Sevenoaks, Kent: Hodder, 1993, 200 p. ISBN 03-405-3179-7.

²⁶ SCHAUB, Horst a Karl G. ZENKE. *Wörterbuch Pädagogik*. 5. Aufl., Orig.-Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 2002, 200 p. ISBN 978-342-3325-219.

nemusí mít vždy neveřejného zřizovatele, jak uvádí předchozí definice. I některé státní školy zapojují do výuky alternativní prvky. Bez ohledu na zřizovatele se tedy za alternativní školu dá pokládat ta, která se jakýmkoliv způsobem odklání od tradičního pojetí vzdělávání.

Důvodem vzniku alternativních škol byla zejména kritika formálního způsobu vzdělávání. Šlo o určitou snahu vylepšit stávající způsoby a nabídnout nové možnosti. Alternativní školy ve světě se začaly rozvíjet již na počátku 20. století. Tento trend se do naší země dostal mezi první a druhou světovou válkou. Nástup socialismu však rozvoj alternativního školství zbrzdil. Alternativní metody se neshodovaly s ideologickými principy a byly tvrdě kritizovány. Skutečný rozvoj započal až po roce 1989, mimo jiné i díky pronikání západní kultury do naší republiky, což mělo za následek velmi intenzivní publikační a přednáškovou činnost v této oblasti.²⁷

Prvky alternativního školství se ovšem objevovaly již mnohem dříve. Příkladem může být i Jan Amos Komenský a jeho pansofická škola v Blatném Potoce nebo Volná (přirozená) výchova Jeana Jacquese Rousseaua. Zásadní změny v tradičním pojetí školství ale přinesl skutečně až počátek 20. století.

Výhodou alternativních škol je jejich individualismus. Při výuce se pedagog soustředí na jednotlivé žáky na základě jejich individuálních potřeb. Celkové tempo a styl výuky je také přizpůsoben každému žákovi zvlášť. Proto jsou tyto školy vhodné zejména pro děti trpící hyperaktivitou nebo poruchami soustředění. Děti, které by v běžných školách neuspěly, mají zde šanci se rozvíjet a dosahovat dobrých výsledků.

4.3 Typy alternativních škol

Typologie podle Průchy²⁸ rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

1. klasické reformní školy;
2. církevní
3. moderní alternativní školy

²⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.

²⁸ Viz ref. 27

Školy patřící do první a druhé skupiny jsou nestátní, školy ve třetí skupině jsou státní nebo soukromé.

V ČR je dostupných šest (resp. sedm, když zahrneme i domácí vzdělávání) vzdělávacích alternativ. Ze skupiny klasických reformních škol jsou to: Waldorfská, Daltonská a Montessori škola a vzdělávací program Začít spolu. Do skupiny moderních alternativních škol patří: Zdravá škola a Integrovaná tematická výuka. Domácí vzdělávání patří do zvláštní samostatné skupiny.

Církevní školy jsou v České republice také dostupné. Působí zde více než 120 církevních škol zřízených většinou katolickou církví a evangelickými církvemi. Několik škol je také zřízeno židovskou obcí a různými menšími církvemi a náboženskými společnostmi.²⁹ Církevní školy jsou alternativou jiného druhu, než ty, o které se zajímám v této práci, proto se jim nebudu dále hlouběji věnovat.

V následujících podkapitolách bych se ráda konkrétněji zmínila o jednotlivých vzdělávacích programech. Montessoriovské škole následně věnuji samostatnou kapitolu, jelikož je předmětem mého výzkumu.

4.3.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola uplatňuje přístup založený na antroposofii. To je filozoficko-pedagogická koncepce výchovy člověka vytvořená rakouským filozofem a pedagogem Rudolfem Steinerem (1861-1925). Podle této koncepce je vývoj člověka rozdělen na tři části. Do věku sedmi let probíhá vývoj fyzický. Následuje vývoj duševní, který trvá do čtrnácti let. Poslední období duchovního rozvoje trvá do jedenadvaceti let. V praxi byla tato teorie uplatněna právě v alternativní škole. První antroposofickou školu založil Emil Motl v roce 1919 v německé obci Waldorf. Proto se škola nazývá waldorfská.³⁰

²⁹ Viz ref. 27

³⁰ Waldorf. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorf/>

Z Německa se školy postupně začaly rozšiřovat i do jiných zemí. V současnosti je to asi jeden z nejznámějších typů klasické reformní školy. K dubnu 2014 bylo na světě registrováno 1039 waldorfských škol.³¹ V České republice jsou mateřské, základní i střední školy uplatňující tuto koncepci. Mateřských škol a rodinných center je v ČR 20. Základní školy v ČR existují buď samostatně, jako soukromá zařízení nebo jako třídy přidružené ke klasické základní škole. Celkem se jich zde nachází 13 a jedna speciální základní a střední škola. Střední školy jsou v ČR 4.³² Všechny tyto základní školy fungují na základě vzdělávacího programu Waldorfská škola, který je od roku 1996 schválen MŠMT ČR.

Ideální koncepce waldorfské školy je integrovaná škola tvořená 1. - 12. ročníkem. Kde 1. - 8. ročník je základní stupeň a 9. - 12. ročník tvoří vyšší stupeň. Základní školy v ČR jsou (s výjimkou speciální waldorfské ZŠ a SŠ, která je tvořena dvanácti ročníky) s ohledem na český vzdělávací systém tvořeny standardně devíti ročníky, s možností pokračovat na čtyřleté waldorfské SŠ. Waldorfské střední školy umožňují studovat lyceum, které je svým zaměřením podobné gymnáziu, nebo nabízejí učební obory.

Pedagogická a didaktická koncepce waldorfské školy má několik specifických rysů. Školní třída má přesná pravidla, která se týkají výzdoby i rozsazení žáků. Je to například použití světlých barev a přírodních materiálů. Žáci také sedí v lavicích proti tabuli jako v tradiční škole. Rozsazení žáků se však řídí jejich temperamentem (cholerik, sangvinik, flegmatik, melancholik). Děti se stejným temperamentem sedí pohromadě. Umožňuje je to individuální přístup učitele k žákům. Rozsah vyučovacích hodin se liší podle předmětů. Hlavní předměty (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis atd.) se vyučují v tzv. epochách. Epocha znamená dvouhodinový blok, ve kterém se po několik týdnů žáci věnují tématu jednoho předmětu. Vedlejší předměty (cizí jazyky, tělesná, pracovní, hudební výchova apod.) se vyučují ve standardních pětáctyřicetiminutových hodinách. Waldorfská škola klade také velký důraz na umění a děti učí hře na hudební nástroje, recitaci apod. Hodnocení je slovní, nikoliv známkové. Ve vysvědčení na konci školního roku učitel rozebere všechny pokroky a nedostatky žáka v jednotlivých předmětech. Další odlišností je, že žáci při výuce nepoužívají

³¹ Waldorf World List: 2014. In: *Bund der Freien Waldorfschulen* [online]. 2014 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Weltschulliste_2014.pdf

³² ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Waldorfské školy* [online]. © 2008 [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

učebnice. Ty jsou zastoupeny pracovními sešity, encyklopediemi nebo materiály, které připraví sám učitel. Třídní učitel také, na rozdíl od tradiční základní školy, žáky vede ve většině předmětů po celou dobu docházky do základní školy. Waldorfská škola výrazně podporuje spolupráci rodičů se školou. Na tomto principu funguje i vedení školy, které je obvykle samosprávné. Podílí se na něm celé kolegium učitelů a možnost zapojit se mají i rodiče žáků.

4.3.2 Daltonská škola

Název je odvozen od experimentální střední školy založené v americkém Daltonu ve státě Massachusetts. Tuto školu založila učitelka Helen Parkhurstová (1887-1973) v roce 1919. Byla žákyní a spolupracovnicí Marie Montessori. Inspirovala se jejími postupy a na jejich základě vytvořila vlastní experimentální školu. Daltonské školy se řídí tzv. Daltonským plánem, který je popsán v hlavním díle Helen Parkhurstové *Education on the Dalton Plan* vydaném roku 1923.³³ Během let se školy z USA rozšířily do Anglie a následně do Nizozemí, kde je v současnosti nejpočetnější zastoupení daltonských škol. V ČR se daltonské postupy začaly v řadě škol používat již ve 30. letech 20. století. Během období socialismu, ale nastala odmlka. K obnovení rozvoje došlo až v roce 1996, kdy ČR začala spolupracovat s Nizozemím na vytváření nových škol podle Daltonského plánu.³⁴

Aktuálně se v ČR nachází řada škol, které praktikují daltonskou pedagogiku. Některé využívají pouze určité prvky a některé fungují zcela podle Daltonského plánu. Podle Národního informačního centra pro mládež je k březnu 2014 v ČR 16 základních a 8 mateřských škol, které jsou členy Asociace českých daltonských škol. Dále 6 certifikovaných základních škol a 3 certifikované mateřské školy. (Certifikát, který školy obdrží, má platnost 5 let a garantuje používání daltonských principů na celé škole.) Dalších 16 základních, 7 mateřských škol a 1 gymnázium pravidelně spolupracuje s Asociací.³⁵ Většina daltonských škol se nachází na Moravě, zejména v Brně, kde také sídlí Asociace českých daltonských škol.

³³ Viz ref. 27

³⁴ Dalton. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/dalton/>

³⁵ Seznam daltonských škol v ČR. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2014 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>

Daltonská výuka klade důraz na svobodu dítěte ve smyslu samostatnosti a zodpovědnosti. Základem daltonské výuky jsou tři principy: zodpovědnost, samostatnost a spolupráce.³⁶ Žáci jsou podporováni v aktivní činnosti a mají možnost výběru. Ve výuce jsou stanoveny úkoly, které by měl žák zvládnout v určitém časovém období. Sami si pak volí, v jakém pořadí na úkolech budou pracovat, zda budou spolupracovat se spolužáky a jaké pomůcky použijí. Hodnocení úkolů je většinou slovní, žáci jsou také vedeni k sebehodnocení a vlastnímu určování cílů. Celkové závěrečné hodnocení je známkové. Učitel se žákům věnuje individuálně a výuku přizpůsobuje schopnostem jednotlivých dětí. Třídy v daltonské škole mají obvykle variabilní uspořádání. Děti sedí v lavicích, ale mohou se dle potřeby pohybovat po třídě, případně stěhovat lavice. Ve třídách jsou tabule, na které děti zaznamenávají své splněné úkoly. Učitel má tak přehled nad vývojem jejich práce.

V České republice probíhá výuka v tzv. daltonských blocích. Jsou to různě dlouhé bloky, zařazené do běžného rozvrhu, které se několikrát týdně opakují. Délka a frekvence bloků je různá pro jednotlivé ročníky. V 1. třídě je to obvykle jeden blok týdně v délce max. 2 hodin. S každým dalším ročníkem jejich délka a frekvence narůstá. Bloky jsou zaměřeny zejména na opakování a procvičování probrané látky. Žáci mají portfolia, do kterých si zakládají své vyhotovené práce. Některé školy mají pro blokovou výuku speciálně vybavenou učebnu s množstvím didaktických materiálů a pomůcek.³⁷

4.3.3 Začít spolu

Tento vzdělávací program byl vytvořen na základě programu Step by step, který vznikl v 90. letech v USA. Je založen na kombinaci mnoha vzdělávacích principů. Nejvýrazněji je ovlivněn freinetovskou školou, což je alternativní škola vytvořená Célestinem Freinetem (1896-1966) ve Francii. Základním principem freinetovské školy je tzv. pracovní škola. Tento princip podporuje aktivní výuku prostřednictvím činností.³⁸

³⁶ Principy daltonské výuky a dalton na naší škole. *Základní škola Brno, Horácké náměstí 13* [online]. 2014 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.zshoracke.org/drupal6/node/305>

³⁷ Viz ref. 34

³⁸ Začít spolu. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zacit-spolu/>

Alternativní školy tohoto typu jsou nejrozšířenější ve Francii, Belgii a Nizozemí. V ČR nejsou komplexní freinetovské školy. Jsou zde ale školy využívající její prvky, jako například program Začít spolu.³⁹ V současné době je v České republice tato alternativa dostupná v mateřských školách a na 1. stupni základních škol. Nachází se zde 59 základních a 97 mateřských škol, které zcela nebo částečně využívají tento vzdělávací program. Jeho realizace na českých školách začala v polovině 90. let.⁴⁰

Vzdělávací model programu Začít spolu je velmi otevřený a snaží se k žákům přistupovat individuálně. Klade důraz na multikulturní výchovu. Pracuje s pozitivní motivací k aktivnímu učení, mimo jiné i pomocí sebehodnocení. Motivuje a podporuje děti pomocí projektového učení a podnětného prostředí ve třídě. Prostor třídy je rozděleno na tzv. centra aktivity. Centra mají své specifické vybavení a pomůcky podle zaměření (matematika, čtení, výtvarná výchova apod.). Výuka začíná povídáním v kruhu, sdílením nových zážitků, pocitů a probráním plánů na celý den. Následuje společná práce, kdy se třída věnuje některým předmětům a žáci pracují samostatně, v malých skupinách nebo i jako celá třída na společném projektu. Po společné práci žáci pracují v centrech aktivity, kde si sami zvolí, čemu se budou věnovat. Na závěr dne se žáci opět sejdou v kruhu, kde provedou určitou sebereflexi a zhodnocení výsledků celého dne.⁴¹

Tato alternativa také podporuje aktivní zapojení rodičů. Umožňuje jim dokonce zapojit se přímo do výuky, jako dobrovolným asistentům.

4.3.4 Zdravá škola

Program Zdravá škola je společným projektem Evropské unie, Rady pro Evropu a Světové zdravotnické organizace. Koordinátorem v České republice je Národní centrum podpory zdraví. Školy, které mají zájem začlenit tento program do své výuky, musí vypracovat projekt na základě metodiky „Program podpory zdraví ve škole“.⁴² Školy mohou tento program přizpůsobit

³⁹ Viz ref. 19

⁴⁰ Seznam škol Začít spolu. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA. *Step by Step ČR, o.s.* [online]. 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://sbscr.cz/?t=01&c=67>

⁴¹ Vzdělávací program Začít spolu. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA. *Step by Step ČR, o.s.* [online]. 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://sbscr.cz/?t=1&c=82>

⁴² Zdravá škola. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zdrava-skola/>

svým podmínkám a možnostem. Podle webu *Výchova ke zdraví* je v ČR asi 100 mateřských, stejný počet základních škol a 1 střední škola (přesný aktuální údaj není k dispozici) s tímto programem.⁴³ Zdravé školy fungují v ČR od roku 1991.

Tento program se zaměřuje nejen na zdraví fyzické, ale především také psychické. Snaží se ho zajišťovat pomocí příjemného a podnětného prostředí ve škole a pomocí tzv. zdravého učení. Zdravé učení znamená spolupráci, motivující atmosféru a hodnocení, samostatnost a možnost volby. Snaží se také přistupovat k žákům individuálně, respektovat jejich potřeby a rozvíjet komunikaci. Většina škol také využívá nejčastější principy alternativního vzdělávání, jako je netradiční uspořádání třídy, pohyblivá délka vyučování a aktivní zapojení dětí do řešení problémů. O fyzické zdraví se škola stará výběrem kvalitní a nutričně hodnotné stravy (zelenina, ovoce, ryby apod.) ve školní jídelně a také častějším zařazením tělesné výchovy do výuky.⁴⁴

4.3.5 Integrovaná tematická výuka

Tato alternativa vychází z koncepce Američanky Susan Kovalikové. Detailně ji popsala ve své stejnojmenné publikaci vydané roku 1993. Základní princip výuky využívá poznatků o fungování lidského mozku. Jedná se o tzv. mozkově kompatibilní vzdělávání. Podle Kovalikové existuje 8 složek, z kterých by se mělo skládat efektivní mozkově kompatibilní vyučování.

8 mozkově kompatibilních složek podle Kovalikové:⁴⁵

- 1) Nepřítomnost ohrožení
- 2) Smysluplný obsah
- 3) Možnost výběru
- 4) Přiměřený čas
- 5) Obohacené prostředí

⁴³ Zdravá škola. *Výchova ke zdraví* [online]. © 2009 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/zdrava-skola.html>

⁴⁴ Viz ref. 42

⁴⁵ SÁRKÖZI, Radek. Inovativní pedagogické programy – 2. díl – Integrovaná tematická výuka. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. © 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-2>

- 6) Spolupráce
- 7) Okamžitá zpětná vazba
- 8) Dokonalé zvládnutí

V České republice tuto alternativu prosazují dvě základní a mateřské školy. Mnoho škol se ale touto alternativou inspirovalo. Její prvky využívá i již zmíněný program Začít spolu.

Princip integrované tematické výuky je založen na celoročním tématu výuky, které je rozčleněno na měsíční podtémata. Ty jsou dále členěna na týdenní tematické celky, ve kterých je zahrnuto základní učivo, které musí zvládnout všichni žáci. Žáci nejsou rozděleni do jednotlivých ročníků, ale do věkově smíšených skupin. Jedna třída se skládá ze dvou až pěti žáků z každého ročníku od mateřské školy až po žáky 5. ročníku základní školy. Žáci jsou vedeni ke vzájemné spolupráci a pomoci zejména mladším spolužákům. Mohou se také sami podílet na výuce např. navrhováním vlastních témat apod.⁴⁶

4.4 Montessori

4.4.1 Historie

Tento typ alternativní školy získal své jméno podle zakladatelky Marie Montessori (1870-1952). Maria Montessori se narodila v italské obci Chiaravalle v provincii Ancona. Po střední škole se neúspěšně hlásila na lékařskou školu. Následně se přihlásila na studium matematiky, fyziky a přírodních věd, které úspěšně absolvovala. Díky úspěšnému dokončení tohoto studia se jí poté podařilo složit přijímací zkoušky na lékařskou školu. Studium medicíny dokončila s vynikajícími výsledky a nastoupila na pozici asistentky v nemocnici. Během své praxe se vzdělávala v oblasti dětské medicíny a dokončila svou doktorskou práci z psychiatrie. V roce 1896 získala doktorát z psychiatrie a stala se specialistkou na dětské nervové choroby.⁴⁷

Během své práce na psychiatrické klinice se setkala s mentálně postiženými dětmi. Na základě této zkušenosti se začala věnovat vzdělávání a výchově postižených dětí. Začala pracovat

⁴⁶ Integrovaná tematická výuka. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001-2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/integrovana-tematicka-vyuka/>

⁴⁷ Životopis. SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA MONTESSORI. *Slovenská asociácia Montessori: transformujúce vzdelávanie* [online]. © 2011 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.montessoria.sk/zivotopis>

na tvorbě Metody Montessori, což byla vzdělávací metoda založená na používání speciálních vzdělávacích pomůcek a podnětném prostředí. V roce 1900 se stala ředitelkou Modelové školy pro 22 dětí spojené s lékařsko-pedagogickým institutem pro vzdělávání učitelů pracujících s postiženými dětmi. Při výuce prověřovala svou metodu a didaktický materiál. O dva roky později dokončila Maria Montessori studium pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie na univerzitě v Římě.

Na základě svých zkušeností s fungováním této speciální pedagogické metody u postižených dětí, dospěla k závěru, že by mohla mít mnohem větší úspěch u zdravých dětí. V lednu roku 1907 tak byla otevřena první škola, která dostala název Casa dei bambini (Dům dětí). Škola byla zřízena v římské chudinské čtvrti San Lorenzo a byla určena pro děti od tří do sedmi let. Splňovala nejen pedagogický účel, ale také sociální. Děti se vzdělávaly a zároveň měly náležitou péči, než se jejich rodiče vrátili ze zaměstnání. Výsledky její metody byly pozoruhodné. Zpočátku mrzuté, apatické či neposlušné děti se postupem času měnily na přátelské, družné a spokojené. Rozvíjela se jejich trpělivost, sebevědomí a byly velmi aktivní.⁴⁸

V roce 1911 Maria Montessori ukončila svou lékařskou praxi a začala se věnovat výhradně šíření a rozvoji své vzdělávací metody. Ta se postupně začala rozšiřovat do dalších zemí zejména v Evropě, ale i do USA. O rok později uspořádala v Římě 1. mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a vychovatele a po mnoho dalších let cestovala po světě, kde přednášela a pomáhala zakládat nové školy.

Rozvoji a šíření své metody věnovala mnoho úsilí a toužila po tom, aby byla její celoživotní práce zachována a dále rozvíjena. Založila tedy v roce 1929 spolu se synem Mezinárodní asociaci Montessori (AMI). Úlohou této asociace je organizace kurzů, propojení Montessori škol z celého světa, koordinace spolupráce nadnárodních sdružení Montessori a samozřejmě šíření Montessoriovských myšlenek.⁴⁹ Tato asociace působila nejdříve v Berlíně. Následně se roku 1935 přemístila do Londýna, kde působila deset let. Nyní sídlí v Amsterdamu.

⁴⁸ ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, 55 s.

⁴⁹ Viz ref. 47

Maria Montessori cestovala až do své smrti. Navštívila i Indii, kde se věnovala vzdělávání učitelů. Dále navštívila Ceylon, Pákistán a Skandinávii. Zemřela v holandské vesničce Nordwijk aan Zee, kde byla i pochována.

Napsala také řadu knih zaměřených na dětskou pedagogiku. Do češtiny byly přeloženy čtyři její knihy pod českými názvy: *Absorbující mysl*, *Objevování dítěte*, *Od dětství k dospívání* a *Tajuplné dětství*.⁵⁰

Nyní rozvíjí montessoriovské teorie její nejmladší vnučka Renaldine Montessori.⁵¹

4.4.2 Montessori pedagogika v ČR

Vzdělávací metoda Montessori je sestavena tak, aby mohla být přijata dětmi z celého světa, bez ohledu na rasu či prostředí, ve kterém vyrůstá. České Montessori školy tedy přesně dodržují didaktické postupy a celou metodiku Marie Montessori. Pedagogové v těchto školách jsou vyškolení a musí absolvovat řadu certifikovaných kurzů.

Před rokem 1989 byla veškerá alternativní vzdělávací hnutí většinou kritizována a jejich rozvoj nebyl podporován. Fungovala zde pouze jedna třída Montessori MŠ, která byla zřízena v Praze při střední pedagogické škole v Dejvicích. Oficiální Montessori hnutí v České republice vzniklo na počátku 90. let, kdy vznikla Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze na Černém Mostě. Tyto organizace však brzy zanikly. Snahy o šíření montessoriovských myšlenek ale pokračovaly dál. Byly vydány překlady tří knih Marie Montessori a sestaven Vzdelávací program Mateřská a základní škola Montessori pro první a druhý stupeň. Program byl předložen MŠMT. V Praze v roce 1998 se také konal první kurz pro pedagogy a veřejnost. Tento kurz o metodě Montessori vedli lektoři z American Montessori Society (AMS).⁵²

⁵⁰ Doporučená literatura. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/doporuцена-literatura/>

⁵¹ Viz ref. 48

⁵² Podrobnější informace na: <http://amshq.org/>

Program Montessori byl nejdříve realizován v několika mateřských školách. Pedagogové ale museli absolvovat vzdělávací kurzy v Evropě. V roce 1999 byla v Praze založena Společnost Montessori, která začala organizovat vzdělávací kurzy. Vzdělávací kurzy byly velmi navštěvované a výsledkem byl vznik dalších mateřských škol a také rodinných center zaměřených na Montessori pedagogiku.⁵³

Jednou z prvních mateřských a později i základních škol byla právě škola v Kladně, ve které jsem prováděla svůj výzkum. 1. třída ZŠ Montessori v Kladně vznikla ve školním roce 2001/02. Je také jednou z prvních základních škol v ČR, která zrealizovala projekt 2. stupně Montessori ZŠ.⁵⁴

K březnu 2014 bylo v České republice registrováno 15 základních škol a 45 mateřských škol s programem Montessori. Základní s tímto programem mají většinou pouze 1. stupeň, některé už ale úspěšně realizují i 2. stupeň. Kromě základních a mateřských škol ještě existuje 9 mateřských a rodinných center, které se zabývají touto pedagogikou.⁵⁵

4.4.3 Výuka v montessoriovské škole

Princip montessori výuky klade hlavní důraz na individuální přístup a respektování potřeb žáků. Učitel jedná s žáky jako s rovnocennými partnery. Místo, aby je formoval a manipuloval s nimi, pouze jim pomáhá s objevováním a nezasahuje přímo do jejich práce. Nejprve dětem představí nové téma a poté jim nechá prostor na vlastní práci. S plněním úkolů pomáhá pouze, pokud je o to požádán. Montessori pedagogika využívá princip tzv. senzitivních fází. Senzitivní fáze je období zvýšené citlivosti a vnímavosti k získávání určitých schopností. Využití senzitivní fáze umožňuje snadnější učení a pochopení dané problematiky. Dále je využívána tzv. polarita pozornosti. To je označení pro maximální koncentraci na určitou činnost. U žáka může při plnění

⁵³ Montessori pedagogika a české země. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

⁵⁴ ZŠ MONTESSORI KLADNO. *Montessori: ZŠ & MŠ Kladno* [online]. 2014 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.montessori-kladno.cz/>

⁵⁵ Montessori školy v ČR. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2014 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/montessori-skoly-v-cr>

úkolů nastat tato fáze zaujetí, a pak je nutné ho nevyrušovat a poskytnout mu prostor pro dokončení jeho práce.⁵⁶

Žáci jsou vedeni k samostatnosti. Mohou si vybrat, čemu se budou věnovat a jak dlouho. Učitel je k žádné činnosti nenutí a dává jim možnost svobodné volby. Jsou ale také vedeni k sebedisciplíně. Pokud si žák nějakou činnost vybere, je jeho povinností ji dokončit. Také při plnění úkolů musí dodržovat určitá pravidla, která jsou předem jasně stanovená. Nemůže-li se žák rozhodnout pro žádnou činnost, úkolem učitele je, pomoci mu nalézt vhodnou činnost, která ho bude bavit. Také dohlíží na to, aby se nevěnoval příliš často jedné činnosti a v ostatních nezaostával. Žáci mají plán, který musí v určitém období splnit.⁵⁷ Každý žák má svůj záznam a přehled o postupu v učení. Mají také vlastní portfolia, kam si zakládají dokončené úkoly a školní práce.⁵⁸

Odlišný přístup je i k práci s chybami. Žáci nejsou trestáni nebo negativně hodnoceni za chyby. Jsou vedeni k tomu, aby sami našli a opravili své chyby. Například pomocí opakované činnosti. Dostanou znovu k dispozici materiál, ve kterém chybovali. Správnost řešení sami zkontrolují a chyby opraví. Zejména při práci s novými poznatky mohou žáci také spolupracovat a vzájemně si pomáhat s řešením úkolů. Stejně tak problematika pochval je řešena odlišným způsobem. Děti jsou sice chváleny, ale přiměřeně tak, aby se sami naučili sebeuspokojení z vlastní práce. Montessori pedagogika zastává názor, že dítě musí dělat práci nikoli pro pochvalu nebo uznání pedagoga či jiného dospělého, ale pro vlastní uspokojení. Tento přístup napomáhá rozvoji sebedůvěry a sebevědomí.⁵⁹

Metodika výuky Marie Montessori je rozdělena do pěti základních oborů:

1. Cvičení praktického života
2. Smyslový materiál

⁵⁶ Principy Montessori pedagogiky. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-07-08]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

⁵⁷ Viz ref. 56

⁵⁸ FAQ - často kladené dotazy. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-07-08]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/faq-casto-kladene-dotazy/>

⁵⁹ Viz ref. 56

3. Řeč
4. Matematika
5. Kosmická výchova

První oblast Cvičení praktického života se zaměřuje na rozvoj pohybových dovedností dětí a jejich pracovních návyků. Dělí se na tři podoblasti. Péče o vlastní osobu zahrnuje základní sebeobslužné úkony, jako například zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, hygienické úkony apod. Péče o okolí a prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, zahrnuje běžné každodenní úkony v domácnosti, jako například úklid, péče o květiny, péče o zahradu apod. Poslední podoblast nazvaná Zdvořilostní formy chování se zabývá výukou základních společenských návyků. Děti se učí zdravit, prosit, děkovat, pomáhat nebo také úctě ke starším lidem. Výuka této první oblasti se praktikuje především v mateřské škole. Druhá oblast Smyslový materiál zahrnuje práci s didaktickým materiálem a zaměřuje se především na tříbení smyslů, což je předpoklad pro rozvoj inteligence. V oblasti nazvané Řeč se děti učí psané i mluvené řeči a rozvíjí své řečové schopnosti. Čtvrtí oblast je zaměřená výhradně na matematiku a ve značné míře využívá didaktických pomůcek. Poslední oblastí je kosmická výchova, která v sobě zahrnuje veškeré přírodní i humanitní vědy od biologie, astronomie přes zeměpis a dějepis až po fyziku a chemii.⁶⁰

Třída v montessoriovské škole je rozdělena na tzv. centra, podobně jako je tomu ve školách praktikujících program Začít spolu. Jsou zde centra pro matematiku, češtinu a kosmickou výchovu. Jednotlivá centra jsou vybavena lavicemi a policemi s didaktickými pomůckami. Žáci mohou pracovat v lavicích, ale i na koberci nebo pohovce.

Vyučování začíná tzv. povídáním na elipse. Žáci si společně s učitelem sednou na koberci a povídají si, hrají hry nebo se učí pracovat s novou pomůckou. Následně si děti zvolí samostatnou činnost. Při práci používají didaktické pomůcky nebo pracovní listy. Tyto pomůcky jsou uzpůsobeny tak, že si žák sám může kontrolovat správnost řešení. Vyučování nemá běžné rozvržení na tříčtvrtěhodinové celky. Probíhá nepřetržitě, pouze s jednou půlhodinovou dopolední přestávkou. Děti si sami určují, kdy budou odpočívat a kdy se budou věnovat práci. Během vyučování si mohou volně, podle svých potřeb, dojít na toaletu nebo se nasvačit. Vybrané

⁶⁰ Viz ref. 48

předměty, např. tělesná, výtvarná nebo hudební výchova, probíhají společně stejně jako v běžných školách. Výuku všech základních předmětů vede třídní učitel. Pouze výuka cizího jazyka je obvykle vedena učitelem, který se specializuje výhradně na cizí jazyk. I ta je ale praktikována stylem montessori. Třídy v montessoriovské škole jsou věkově smíšené. Obvykle se jedná o třídu složenou ze dvou věkových skupin (např. 1. a 2. ročník). Důvodem je zejména to, že žáci mohou spolupracovat a učit se i od starších spolužáků. Mladší spolužáci jsou díky tomu pozitivně motivováni a starší si při pomáhání mladším procvičují učivo. Žáci také nedostávají pravidelné domácí úkoly jako v tradiční škole. Pokud ale dítě zaostává a neplní předem stanovený plán, může být vyzváno k dopracování úkolů doma. Hodnocení v montessoriovské škole je slovní. Celkové slovní hodnocení dostane žák na konci roku ve vysvědčení. Výsledky a pokrok v průběhu roku mohou rodiče sledovat v portfoliích nebo pedagogických záznamech, které si vede učitel.⁶¹

Škola také výrazně podporuje spolupráci s rodiči. Kromě pravidelných třídních schůzek si může rodič domluvit konzultaci s učitelem. Umožňuje jim také přijít do vyučování a sledovat jeho průběh. Typickým rysem jsou i časté mimoškolní akce, do kterých se rodiče i děti mohou zapojit. Společně se podílí na přípravě akce a jejím průběhu.

4.5 Metody výuky počátečního čtení

Vývoj metod počátečního čtení probíhal na základě psychologických analýz a jeho počátky sahají až do 19. století. Postupně byly vymezeny dvě skupiny metod. Metody syntetické a metody analytické. Velmi používaná je také metoda na rozhraní těchto dvou skupin, metoda synteticko-analytická. Některé metody vycházejí z mluveného jazyka a jiné zase z psaného jazyka.

V České republice bylo od roku 1950 do roku 1989 povoleno vyučovat pouze jednou metodou, a to metodou synteticko-analytickou. Mnoho základních škol u této metody zůstalo i po roce 1989, některé školy (zejména ty alternativní) ale již při výuce využívají i jiné metody.⁶²

⁶¹ Montessori. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>

⁶² ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 242, [55] s. ISBN 978-807-4640-209.

4.5.1 Syntetické metody

Tyto metody jsou historicky nejstarší a byly používány už v antickém Řecku a Římě. Základem těchto metod je převedení textu do zvukové podoby. Tyto metody lze dělit na slabikovací a hláskovací.

Mezi slabikovací metody patří:

Metoda slabikovací - tato metoda vychází z psaného jazyka. Děti se nejdříve učí názvy a tvary jednotlivých písmen abecedy a výuka se dělí na tři etapy. První etapa Abecedáři je etapa poznávání písmen a jejich učení z paměti. Druhá etapa Slabikáři je etapa, ve které se děti učí skládat z písmen slabiky. Ve třetí etapě Nominaristé se učí číst slova za pomoci slabik.

Mezi hláskovací metody patří:

Metoda náslovných hlásek - při této metodě se nově vyvozovaná hláska izoluje jako hláska náslovná, tzn. první ve slově.

Metoda fonomická - tato metoda využívá hlásky, které se vyskytují jako citoslovce. Hlázky se znázorní obrázkem ve formě citoslovce (např. pes vrčí - vrrr). Důležité jsou při výuce touto metodou mimické pohyby tváře. Této metodě se ve svém díle věnoval například J. A. Komenský.

Metoda fonetická - je založena na pozorování mluvidel při vyslovování. Žáci napodobují učitele nebo se učí vyslovovat podle obrázků a tabulek.

Metoda skriptologická - při použití této metody se děti učí současně číst i psát. Vychází ze sluchového rozkladu věty na slova, slova na slabiky a poté na hlásky. Děti musí hlásku nejprve správně vyslovit a poté ji najít ve slovech. Výuka čtení nejprve začíná slabikami se samohláskou a postupně pokračuje, dokud se děti nenaučí vytvářet krátká slova. Současně se také dbá na procvičení jemné motoriky pomocí kreslení.⁶³

⁶³ Viz ref. 62

Metoda genetická - průkopníkem této metody byl Josef Kožíšek a byla považována za vrchol syntetických metod. V této metodě je kladen důraz na čtení s porozuměním. Žáci neslabikují, ale učí se číst slova po hláskách. Nejprve se učí psát velká tiskací písmena. Poté, co se naučí všechny velká tiskací písmena abecedy, postoupí k výuce malých tiskacích písmen. V závěrečné fázi se děti učí psací písmena. Tato metoda byla modifikována a přetvořena do moderního pojetí PhDr. Jarmilou Wágnerovou, Csc.⁶⁴ Touto modifikovanou metodou podle Wágnerové je od roku 1998 vyučováno na některých školách v ČR. Charakteristikou této metody je mimo jiné i podpora pozitivního vztahu ke čtení, individuální přístup k žákům a také zařazování projektové a integrované tematické výuky.

Metoda normálních slabik - tato ryze česká metoda se uplatňovala již v 19. století. Tato metoda využívá návodné obrázky, které uvádí slabiku jako celek. Například pod obrázkem motýla byla uvedena slabika MO apod. Žáci tak poznávají slabik ze známých slov. Následným problémem ale bylo pochopení významu slova bez návodného obrázku.

Metoda Petránkova - tato metoda je založena na prvotní výuce čtení, kdy výuka psaní následuje až mnohem později. Děti se nejprve učí číst a spojovat hlásky jednotlivých slov. Nejprve přečtou první hlásku, poté znovu společně s druhou hláskou, a tak dále přidávají jednotlivé hlásky, dokud nepřečtou celé slovo. Metoda se ale ve školách příliš neosvědčila a posléze zanikla.

Metoda slabiková (souhlásková) - v této metodě je použit zcela opačný přístup, než je tomu u ostatních syntetických metod. V ostatních metodách se při skládání slabik používá princip připojování samohlásek k jedné souhlásce. V tomto případě se postupuje obráceně a spojuje se jedna samohláska se všemi souhláskami. Z takto složených slabik pak žáci tvoří celé věty (např. Bába má káčata). Metoda ovšem brzy zanikla, protože neodpovídala libozvučnosti českého jazyka.⁶⁵

⁶⁴ Genetická metoda čtení. ZÁKLADNÍ ŠKOLA KOMENSKÉHO II. *Základní škola Komenského II* [online]. 2014 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.zskom2.cz/geneticka-metoda-cteni.html>

⁶⁵ Viz ref. 62

4.5.2 Analytické metody

Analytické metody vznikly na konci 18. století ve Francii jako reakce na nedostatky syntetických metod. Využívají opačného postupu při výuce. Postupují tedy od slov ke slabice a hlásce. Hlavním důvodem tohoto odlišného přístupu je rozdílné vnímání základů procesu čtení. Zatímco u syntetických metod je jako stěžejní vnímána sluchová percepce, zastánci metod analytických tvrdí, že na tomto procesu se nejvíce podílí zraková percepce. Průkopníkem analytické metody byl J. J. Jacotot. Svou metodu však využíval při výuce dospělých. Nejprve jim předčítal celé věty. Ve chvíli, kdy znali nazpaměť jednotlivá slova, rozkládal je na slabiky a hlásky. Tato metoda je někdy samostatně označována jako **metoda Jacototova**.

K analytickým metodám také patří **Vogelova metoda** neboli metoda normálních slov. Vykazuje jistou podobnost s hláskovacími metodami, ale vychází ze slov, která rozkládá na hlásky a ty pak opět spojuje ve slabiky a slova.

Další analytickou metodou je **metoda globální**. Výchozí jsou zde věty a slova. Postupuje se od celku k jednotlivým částem a nechává se prostor přirozenému vývoji žáka, kterým postupně sám dospěje k analýze těchto významových celků.⁶⁶

4.5.3 Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda je nejrozšířenější metoda výuky počátečního čtení v České republice. Začala se využívat v 50. letech 20. století a do roku 1989 byla jedinou povolenou metodou výuky čtení. V roce 1953 se ve školách pokusně ověřovala učebnice využívající tuto metodu. O rok později byla metoda zavedena do všech škol v ČR. Tradiční verzi této metody vytvořil kolektiv pod vedením odborné pracovnice výzkumného ústavu pedagogického Jarmily Hřebejkové. Analyticko-syntetická metoda má ve svém pojetí nejbližší k metodám slabikovacím. Je založena především na perfektním zvládnutí techniky čtení. Porozumění čtenému textu se příkládá mnohem menší důraz. Používá princip skládání jednotek od nejmenší po největší (od hlásek přes slabiky až po slova a věty). Žáci nejprve čtou jednoduché texty ze slabikáře. K výuce písmen se používají jednoduchá slova s nápovědnými obrázky, které napomáhají k vytváření asociací. Tato metodika se nazývá akrofonie. Dále je používána metodika zvaná fonomimie. To

⁶⁶ Viz ref. 62

je tzv. živá abeceda, kdy písmeno je zobrazeno jako záznam zvuku ve formě citoslovce (např. áááá). I zde se často používají nápovědné obrázky zobrazující situaci, ve které je citoslovce použito. V této metodě je kladen stejný důraz na zrakovou i sluchovou analýzu. Zpočátku je kladen velký důraz na kvalitativní znaky čtenářského výkonu, vedoucí ke zvládnutí techniky čtení. Jedná se zejména o správnost, plynulost a výrazovost. Rozvoj počátečního čtení je zde rozdělen do tří etap, které jsou přesně dodržovány v průběhu celého školního roku.

První etapa jazykové přípravy - pracuje se především s hláskami. Žáci se učí číst všechny čtyři tvary písmen najednou (malé a velké tiskací, malé a velké psací). Následně se vyvozují souhlásky a poté základní samohlásky. Po zvládnutí souhlásek i samohlásek se je žáci učí spojovat do slabik.

Druhá etapa slabičně analytického způsobu čtení - tato etapa se skládá z dvanácti metodických kroků, které probíhají v přesně dodržované posloupnosti.

1. Čtení tzv. otevřených slabik - souhláska - samohláska
2. Čtení slov z otevřených slabik
3. Čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova
4. Čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných (víceslabičných) tvořených (zakončených) zavřenou slabikou
6. Čtení prvních vět
7. Čtení dvojhláskou (au, ou)
8. Čtení slov se skupinou dvou hlásek na začátku a uvnitř slova
9. Čtení slov se slabikotvorným r, l
10. Čtení slov se skupinami di, ti, ni
11. Čtení slov se skupinami dě, tě, ně
12. Čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě
13. Čtení slov s ď, ť, ň

Třetí etapa plynulého čtení slov a vět - probíhá rozvoj čtení s porozuměním na pokročilejší úrovni a čtení prvních souvislých textů. Při nácviu čtení se využívají převážně slabikáře a čítanky. Výuka probíhá formou frontálního, společného nebo individuálního čtení.

Dnešní analyticko-syntetická metoda používaná ve školách se mírně liší od této původní (tradiční) verze. V průběhu let prošla řadou inovací a změnami jednotlivých prvků. Klade se mnohem větší důraz na funkční gramotnost a schopnost využití čtenářských dovedností v běžném životě. Preferována je nyní spíše individuální a skupinová výuka než frontální. Využívá se také projektové a integrované tematické výuky. Dochází i k variaci prvků této metody s metodou genetickou nebo jinými metodami.⁶⁷

⁶⁷ Viz ref. 62

5. Výzkum

Následující kapitola je věnována výzkumu čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy. Výzkum byl prováděn na dvou základních školách ve městě Kladně. Základní škola Montessori Kladno byla zástupcem alternativního školství a 11. základní škola byla zástupcem školství tradičního.

5.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu lze rozdělit do dvou částí. Hlavním cílem bylo porovnání čtenářské gramotnosti žáků alternativních a tradičních škol a analýza vlivu vzdělávacích programů na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí. Mezi dílčí cíle patří analýza faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Byly definovány dva základní faktory: čtenářský zájem a rodinné zázemí. V rámci výzkumu byly zkoumány nejen pedagogické metody, ale také další aktivity školy, podporující čtenářskou gramotnost. Důležitým cílem bylo zjištění úlohy městské knihovny v tomto procesu a rozsah její spolupráce se školami.

5.2 Hypotézy výzkumu

Zkoumaná problematika byla rozdělena do třech oblastí. Hlavní oblastí byl vliv vzdělávacího programu na čtenářskou gramotnost. Další oblast se týká vlivu čtenářského zájmu a sebehodnocení žáka na čtenářskou gramotnost. Poslední třetí oblast zkoumá vliv rodinného prostředí na čtenářskou gramotnost.

5.2.1 Hypotéza týkající se vlivu vzdělávacího programu na čtenářskou gramotnost

H1: Žáci Montessori školy dosahují lepších výsledků než žáci tradiční základní školy.

5.2.2 Hypotézy týkající se čtenářského zájmu a sebehodnocení žáka

Základní hypotéza:

H2: Žáci s vysokým čtenářským zájmem a pozitivním sebehodnocením, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků, než žáci s nízkým čtenářským zájmem a negativním sebehodnocením.

Dílčí hypotézy:

H2.1: Žáci, kteří se ve volném čase věnují čtení, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří se převážně věnují jiným činnostem.

H2.2: Žáci, kteří sami sebe hodnotí jako dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří se hodnotí negativně.

H2.3: Žáci, kteří uvádí, že mají v oblibě čtení knih, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří neradi čtou.

H2.4: Žáci, kteří přečtou nadprůměrné množství knih, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří přečtou méně knih.

H2.5: Žáci, kteří věnují více času čtení, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří se čtení příliš nevěnují.

5.2.3 Hypotézy týkající se rodinného zázemí

Základní hypotéza:

H3: Žáci s čtenářsky podnětným rodinným zázemím, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci s čtenářsky chudým rodinným zázemím.

Dílčí hypotézy:

H3.1: Žáci, jejichž rodiče se věnují četbě, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, jejichž rodiče čtou málo nebo vůbec.

H3.2: Žáci, kterým rodiče v dětství předčítali, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kterým rodiče nepředčítali vůbec nebo jen málo.

H3.3: Žáci, kteří od rodičů nebo příbuzných dostávají knihy, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří knihy nedostávají.

H3.4: Žáci, kteří chodí s rodiči do knihovny či knihkupectví, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří do knihovny či knihkupectví nechodí.

H3.5: Žáci, kteří si s rodiči povídají o tom, co čtou, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří si o četbě nepovídají.

5.3 Příprava a průběh výzkumu

Při přípravě výzkumu jsem se rozhodla použít metodu dotazníkového šetření pro analýzu faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost a testové úlohy pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků. Následně jsem vytvořila otázky pro strukturovaný rozhovor s učiteli.

V první fázi příprav výzkumu jsem vybrala školy, na kterých by měl výzkum probíhat. Obě zmíněné školy byly vybrány zcela záměrně. Montessori škola byla vybrána ze tří důvodů. Za prvé, protože to jediná alternativní základní škola v Kladně. Druhým důvodem byla konkrétní alternativa montessori, protože je velmi známá a rozšířená. Posledním důvodem byla osobní zkušenost s touto školou. Navštěvoval ji můj mladší bratr, takže jsem obeznámena s vyučovacími metodami a jejich výsledky. 11. základní školu jsem vybrala také z osobních důvodů. Tuto školu jsem sama navštěvovala, mám tedy rovněž přehled o vyučovacích metodách a považuji ji za ideální příklad tradiční základní školy.

V průběhu března 2014 jsem oslovila vedení obou škol a domluvila si osobní schůzku s řediteli. Na osobních schůzkách jsem jim vysvětlila podstatu a cíle výzkumu. Objasnila jsem také jeho průběh a poskytla k nahlédnutí materiály pro testování žáků. Vedení obou škol s výzkumem souhlasilo a byly domluveny konkrétní termíny. Následně proběhlo na začátku dubna testování v obou školách. Žáci nejdříve vyplnili dotazníky a poté jim byly předloženy testové úlohy, které v určeném časovém limitu vypracovali. Na vyplnění dotazníků žáci dostali časový limit 15 minut. Na vypracování první sady testových úloh měli žáci 40 minut, poté následovala patnáctiminutová přestávka, po které žáci dostali druhou sadu testových úloh se stejným časovým limitem. Po skončení testování jsem vedla s třídní učitelkou (v Montessori byl rozhovor veden s vedoucí pedagožkou, která se specializuje na výuku četby a má komplexní přehled o metodách výuky na této škole) strukturovaný rozhovor.

Již na začátku testování jsem zaznamenala zřetelné rozdíly mezi klasickou základní školou a školou Montessori. Jednalo se zejména o rozdíly v přístupu a reakcích žáků na testování. V 11. základní škole byly reakce žáků spíše odmítavé a k testování přistupovali s obavami. Velice často se žáci ptali, zda budou testovací úlohy hodnocené známkou a před koncem testování již někteří testům nevěnovali tolik pozornosti a úlohy buď nedokončili, nebo nad odpověďmi nepřemýšleli. Také se stávalo, že prosili o vysvětlení smyslu otázky a měli problém s porozuměním textu. Oproti tomu v Montessori byla reakce žáků na testování velice pozitivní, u některých téměř radostná. Většina žáků své testy dokončila před uplynutím časového limitu a bylo vidět, že nad otázkami důkladně přemýšlí. Jediný problém, který jsem zaznamenala, byla tendence žáků spolupracovat. Filozofie Montessori výuky je založená na vzájemné spolupráci mezi žáky. Proto někteří nedokázali pochopit, že úlohy musí vypracovávat zcela samostatně a nesmí se o otázkách s nikým radit. Výsledky výzkumu to ale nijak neovlivnilo, žáci akceptovali má upozornění a na testech nadále pracovali sami.

5.4 Zkoumaný vzorek

Zkoumaný vzorek tvořili žáci jedné třídy z obou vybraných základních škol ve městě Kladně. Byly vybráni žáci 4. tříd, protože v tomto ročníku by měli mít žáci zcela osvojenou techniku čtení a psaní. Jejich úroveň čtenářské gramotnosti je tedy taková, že využívají četbu při

běžných denních činnostech a při studiu. Obtížnost testových úloh byla nastavena právě pro tuto věkovou skupinu. Žáci s diagnostikovanou dyslexií nebo jinými poruchami učení nebyli nijak zohledňováni. Zkoumaný vzorek tvořilo 18 žáků z každé školy. V celkovém součtu tedy 36 žáků. V 11. základní škole vzorek tvořilo 13 chlapců a 5 dívek. V základní škole Montessori vzorek tvořilo 6 chlapců a 12 dívek. Věk žáků byl 9 a 10 let. Pro účely svého výzkumu bych osobně zvolila větší počet žáků. Výsledky výzkumu by pak byly mnohem průkaznější. Velikost zkoumaného vzorku však byla předem daná a větší vzorek nešlo zajistit. Montessori škola v Kladně totiž provozuje vždy pouze jednu třídu z každého ročníku. Počet žáků 4. třídy je tedy poloviční oproti 11. ZŠ, která má 4. ročníky dva. Výběr 4. ročníku 11. ZŠ, který bude testován, jsem nechala plně v kompetenci paní ředitelky. Tím vznikl jeden vzorek z každé školy o shodném počtu žáků.

5.5 Metody výzkumu

V této kapitole budou podrobně popsány jednotlivé metody výzkumu, a jaké aspekty čtenářské gramotnosti byly s jejich pomocí zkoumány. Jak jsem již uvedla výše, výzkum se skládal z dotazníkového šetření, dvou gramotnostních testů a strukturovaného rozhovoru s učitelem.

5.5.1 Dotazník pro žáky

V první fázi výzkumu byl použit dotazník pro žáky vlastní konstrukce, který zahrnoval otázky týkající se faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Dotazník byl rozdělen do dvou částí. První část se týkala čtenářského zájmu a sebehodnocení. Druhá část byla zaměřena na rodinné zázemí. Dalším důležitým faktorem, který významně ovlivňuje čtenářskou gramotnost, je socio-ekonomická situace v rodině a vzdělání rodičů. Po zralé úvaze jsem však otázky z tohoto spektra do dotazníku nezařadila. Domnívala jsem se, že by to mohlo být vnímáno jako narušení soukromí a škola nebo rodiče by s vyplněním nesouhlasili.

Čtenářský zájem a sebehodnocení

První část dotazníku byla složena ze šesti otázek s možností volby jedné odpovědi. V otázce číslo jedna mě zajímalo, jak žáci nejčastěji tráví svůj volný čas. Tato odpověď měla poskytnout představu o tom, zda žáci tráví svůj čas smysluplně a také pomoci vyčlenit vášnivě

čtenáře. Druhá otázka vybízela k sebehodnocení v rámci třídy. Žáci měli sami určit, zda se považují za nejlepší či nejhorší ve třídě. Měli na výběr z pěti možností, které pokrývaly celou škálu hodnocení. Tato otázka je důležitá, protože hodnocení své vlastní čtenářské úrovně může významně ovlivňovat vztah ke čtení. V třetí otázce měli žáci odpovědět, zda rádi čtou. Tato otázka jednoduše analyzuje jejich vztah ke čtení. Čtvrtá otázka byla zaměřena na množství knih, které žáci za měsíc přečtou. Analyzuje, jak dobře zvládají techniku čtení a především, jak vášnivými jsou čtenáři. V páté otázce jsem se zajímala, co nejčastěji čtou. Zda se jedná spíše o knihy, časopisy nebo komiksy atd. Výběr knih by měl v tomto případě značit lepší čtenářskou úroveň. Poslední otázka se zabývala tím, kolik času věnují žáci mimo školu čtení. Tato otázka opět analyzuje jejich čtenářský zájem.

Rodinné zázemí

Druhá část dotazníku byla složena také ze šesti otázek. První tři otázky byly s možností volby jedné odpovědi a poslední tři otázky měly možnost volby jedné nebo více odpovědí. První otázka zjišťovala, zda rodiče žáků čtou. Pokud děti vidí své rodiče číst, považují to za přirozené a je tak větší šance, že budou mít také vztah ke čtení. Ve druhé otázce jsem se žáků dotazovala, jestli jim rodiče četli, když byli mladší. Společné čtení rodičů s dětmi má také zásadní vliv na čtenářský zájem. Třetí otázka se týkala knižních darů od rodičů či příbuzných. Rodiče, kteří svým dětem kupují knihy, je významně podporují v četbě. Čtvrtá otázka se zabývala tím, zda děti chodí s rodiči nebo jinými příbuznými do knihovny a pátá otázka zda chodí společně do knihkupectví. Oba tyto aspekty mají také značný vliv na čtenářský zájem dítěte. V poslední otázce jsem se zajímala o to, jestli si žáci o přečtených knihách povídají s rodiči. Společné rozhovory o četbě jsou dalším významným faktorem, který podporuje čtenářský zájem. Celkově měla tato část dotazníku analyzovat, v jak čtenářsky podnětném rodinném prostředí se žáci nacházejí.

5.5.2 Test čtenářské gramotnosti

Test čtenářské gramotnosti se skládal ze dvou testů. Tyto testy byly použity ve výzkumu PIRLS 2011. Uvolněné testové úlohy, i s metodikou pro jejich vyhodnocení, byly uvedeny v publikaci České školní inspekce⁶⁸, odkud jsem je převzala. Vybrala jsem si je, protože jsou to

⁶⁸ JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtíme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 119 s. ISBN 978-809-0537-064.

odborně vytvořené testové úlohy použité v mezinárodním výzkumu. Je to tedy relevantní a komplexní nástroj pro testování čtenářské gramotnosti s přesnými pokyny pro vyhodnocení.

Čtení pro získávání literární zkušenosti

První testový sešit se nazývá *Čtení pro získávání literární zkušenosti*. Jedná se o beletristickou povídku, po které následují otázky vztahující se k textu. Název povídky byl *Koláč pro nepřítel*. Žáci měli za úkol si povídku přečíst a následně zodpovědět všechny otázky. Na přečtení textu a zodpovězení otázek měli žáci časový limit 40 minut. Otázek k textu bylo celkem 16, z toho 7 uzavřených otázek s výběrem jedné možnosti odpovědi a 9 otevřených otázek, kde měli žáci napsat odpověď vlastními slovy. Tento testový sešit analyzuje několik aspektů čtenářské gramotnosti. Analyzuje, jak umí žáci získávat informace z textu, propojovat je a vyvozovat z nich závěry. Dále porozumění textu, orientaci v něm a schopnost interpretovat myšlenky a informace v textu obsažené.

Čtení pro získávání a používání informací

Druhý testový sešit se nazývá *Čtení pro získávání a používání informací*. Zde se jedná o informativní text tematicky zaměřený na biologii a archeologii. Text je doplněný ilustracemi, které jsou též nezbytné pro správnou interpretaci textu. Jeho název je *Záhada obrůho zubu*. I v tomto případě měli žáci časový limit 40 minut. Mezi oběma testy byla přestávka v délce 15 minut. Otázek k textu bylo celkem 14, z toho 8 uzavřených otázek a 6 otevřených otázek. Dvě otevřené otázky byly tvořeny tabulkou, do které žák vepsal svou odpověď na základě logické úvahy. Tento testový sešit má za úkol analyzovat podobné aspekty čtenářské gramotnosti jako sešit předchozí. Jedná se ale o jiný druh textu, proto je nutná pokročilá úroveň čtenářské gramotnosti pro správné zodpovězení otázek.

5.5.3 Strukturovaný rozhovor s učiteli

Strukturovaný rozhovor s učiteli jsem realizovala na obou školách. V základní škole Montessori Kladno jsem vedla rozhovor s vedoucím pedagogem Mgr. Zdenou Čížkovou a na 11. základní škole s třídní učitelkou 4.B Mgr. Martou Koubovou. Při rozhovoru jsem kladla předem připravené otázky a ponechala pedagogům prostor na volnou odpověď. Otázek bylo celkem šest. Jejich znění je následující:

1. Jaké pomůcky a metody využíváte při výuce čtení?
2. Jak často se s žáky věnujete čtení?
3. Povídáte si s žáky o knihách, které čtou?
4. Má škola vlastní knihovnu?
5. Jaké doplňkové aktivity spojené s čtením škola provozuje?
6. Spolupracuje škola s místní knihovnou? Pokud ano, jak?

Cílem rozhovoru bylo zjistit, jaké výukové metody škola používá. Dále také, jakým způsobem a do jaké míry se věnuje výuce čtení a dalším aktivitám podporujícím čtenářskou gramotnost.

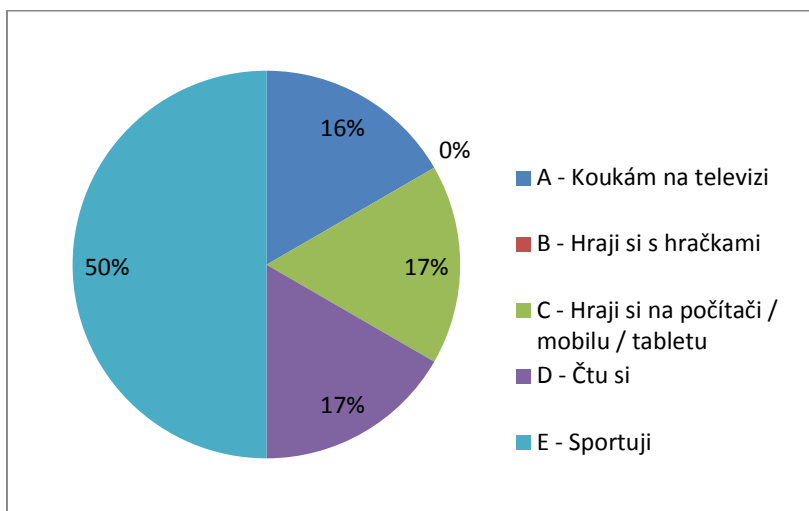
5.6 Výsledky výzkumu

5.6.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

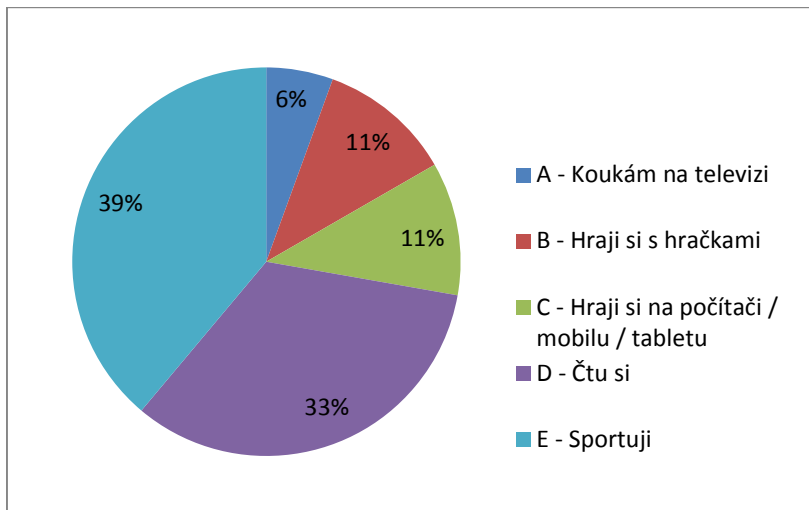
Výsledky dotazníkového šetření vykazovaly značné rozdíly mezi zkoumanými školami. Také již částečně potvrzují hlavní hypotézu H1. Žáci školy Montessori odpovídali na otázky v mnoha případech velmi kladně a jejich vztah ke čtení, čtenářské sebehodnocení a rodinné zázemí bylo vyhodnoceno, ve srovnání s žáky 11. ZŠ, jako výrazně lepší. Příklady jsou podrobně uvedeny v následujícím statistickém vyhodnocení jednotlivých otázek.

Otázky na čtenářský zájem a sebehodnocení

Otázka č. 1



Graf 1: 11. ZŠ - Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?



Graf 2: Montessori - Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?

Odpovědi žáků na první otázku byly velmi rozmanité, z grafu lze ale vyčíst určité rozdíly mezi školami. V obou školách získala nejvíce procent možnost E, v 11. ZŠ to bylo dokonce 50%. Tuto možnost lze rozhodně označit za kladnou a jedná se bezpochyby o smysluplnou činnost.

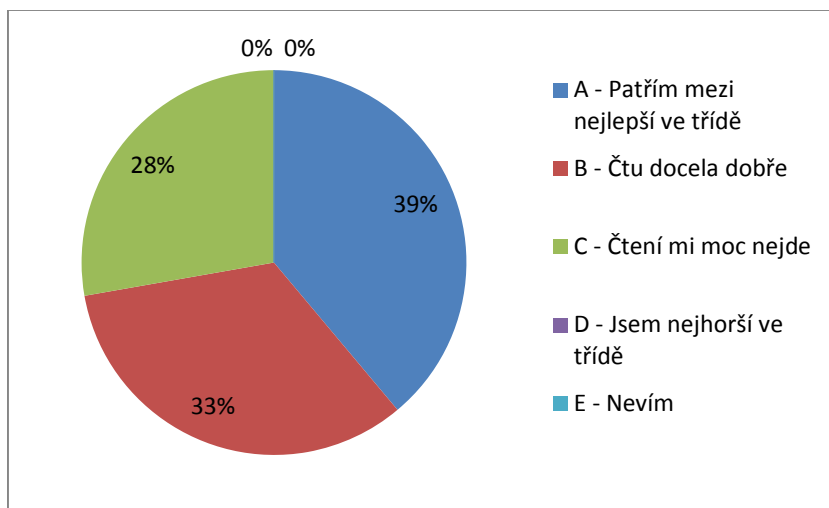
Další odpovědi se již značně liší. V 11. ZŠ zvolilo 16 % žáků možnost A a 17% žáků zvolilo možnost C. V Montessori možnost A zvolilo pouze 6% a možnost C 11%. V tomto případě se jedná spíše o pasivní a nepříliš pozitivně stimuluující činnosti, které by v ideálním případě neměly být nejčastějším způsobem trávení volného času.

Odpověď D byla pro účely výzkumu asi nejzásadnější a rozdíl mezi školami byl velmi výrazný. V Montessori takto tráví svůj volný čas celá třetina žáků, tedy 33%. V 11. ZŠ jen 17%, což znamená, že pasivní činnosti (možnosti A a C) výrazně převažují nad četbou. V Montessori je tato situace ale zcela opačná.

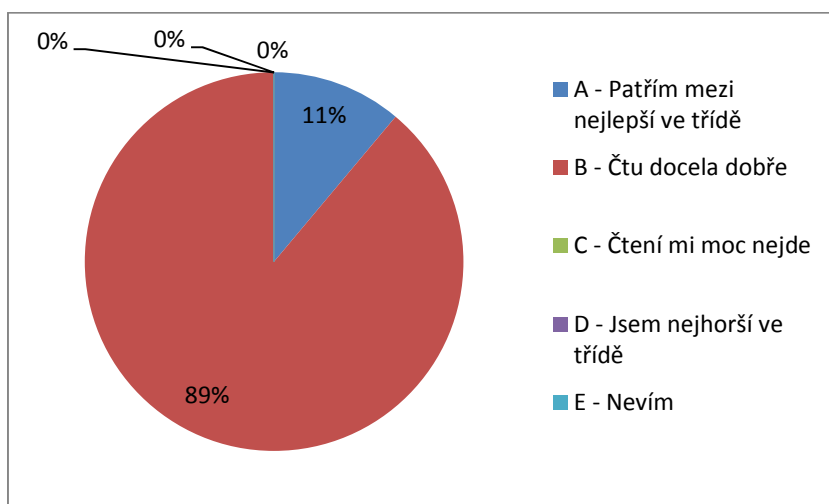
Možnost B v 11. ZŠ nevolil nikdo, v Montessori to bylo 11%. Důvody mohou být různé. Žáci 4. tříd se pomalu dostávají do věku, kdy zájem o hračky opadá a raději se věnují jiným činnostem. V důsledku toho se možná také někteří stydí přiznat, že si stále ještě rádi hrají.

Výsledek otázky č. 1 je tedy jednoznačný. Žáci Montessori věnují mnohem více času činnostem smysluplným, aktivním a stimulujícím.

Otázka č. 2



Graf 3: 11. ZŠ - Jak dobrý jsi čtenář?



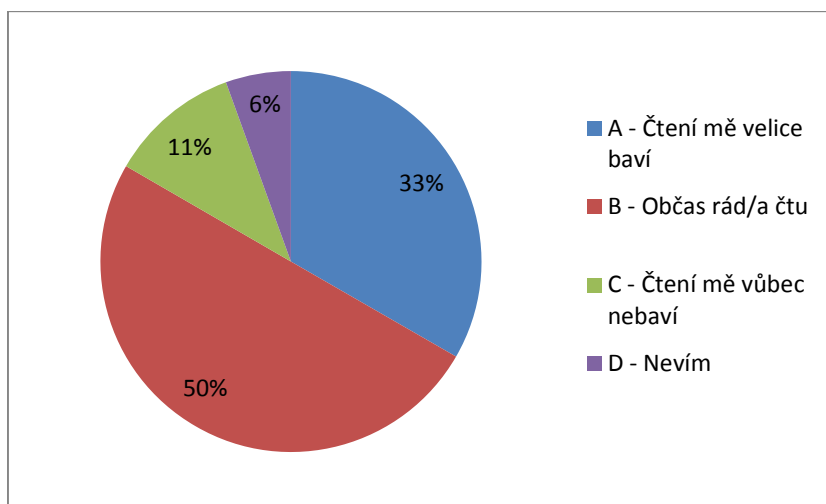
Graf 4: Montessori - Jak dobrý jsi čtenář?

Otázka č. 2 zkoumala čtenářské sebehodnocení žáků. I v tomto případě odpovědi žáků obou škol vykazovaly značné rozdíly. V 11. ZŠ se 39% žáků ohodnotilo velmi kladně a zvolilo možnost A. Možnost B 33% žáků. Nižší sebehodnocení mělo 28% žáků, zvolili možnost C. Možnost D a E ne zvolil nikdo. Tento výsledek je poměrně pozitivní, protože každý z žáků byl schopen se ohodnotit a zároveň nikdo o sobě nesmýšlí zcela kriticky. Výsledek také reflektuje i určitou pozitivní motivaci a zpětnou vazbu, kterou žáci získávají od paní učitele.

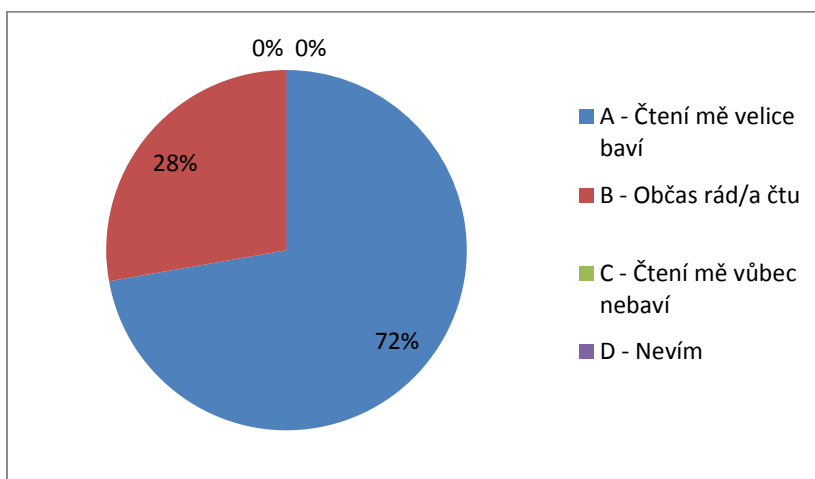
V Montessori byli k sobě žáci zcela nekritičtí. Možnosti C, D a E ne zvolil ani jeden z dotazovaných. Překvapivých 89% žáků zvolilo možnost B a zbylých 11% možnost A. Žáci byli sice nekritičtí, ovšem procento žáků, kteří zvolili možnost A bylo výrazně menší než v 11. ZŠ. Může to znamenat jistou zdrženlivost v sebehodnocení. Dotazovaný se může domnívat, že mu čtení jde, neodvažuje se však označit se za nejlepšího.

Vyhodnocení této otázky naznačuje, že žáci v Montessori by měli v testu čtenářské gramotnosti dopadnout zákonitě lépe než žáci 11. ZŠ. Tyto odpovědi však nelze brát jako stoprocentně pravdivé, často může být sebehodnocení vyšší, než reálné schopnosti. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti a motivaci žáka je ale velmi důležité, jak sám na sebe nahlíží.

Otázka č. 3



Graf 5: 11. ZŠ - Čteš rád/a



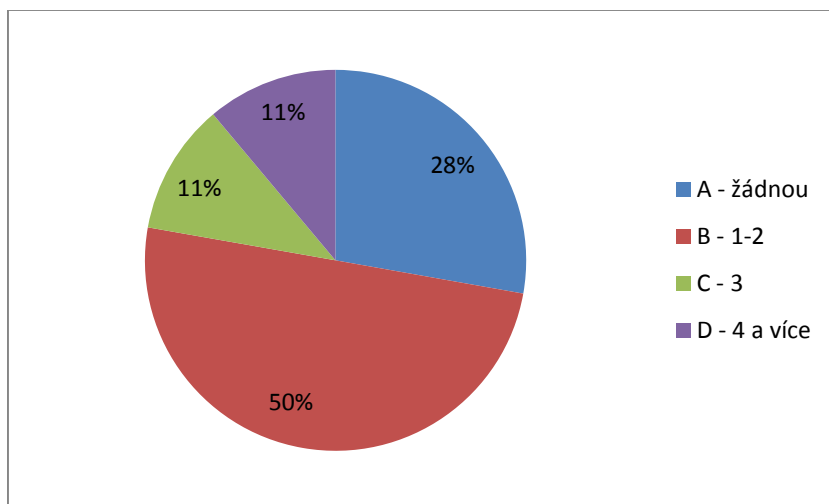
Graf 6: Montessori - Čteš rád/a?

Rozdíl mezi školami byl v této otázce velice výrazný. Zásadním způsobem poukazuje na naprosto rozdílný přístup a vztah ke čtení u žáků Montessori školy. V 11. ZŠ nejvíce žáků (50%) zvolilo možnost B. 33% žáků uvedlo, že je čtení velice baví (možnost A). 11% dotazovaných zvolilo možnost C a 6% svůj vztah ke čtení nebylo schopno posoudit a uvedli možnost D.

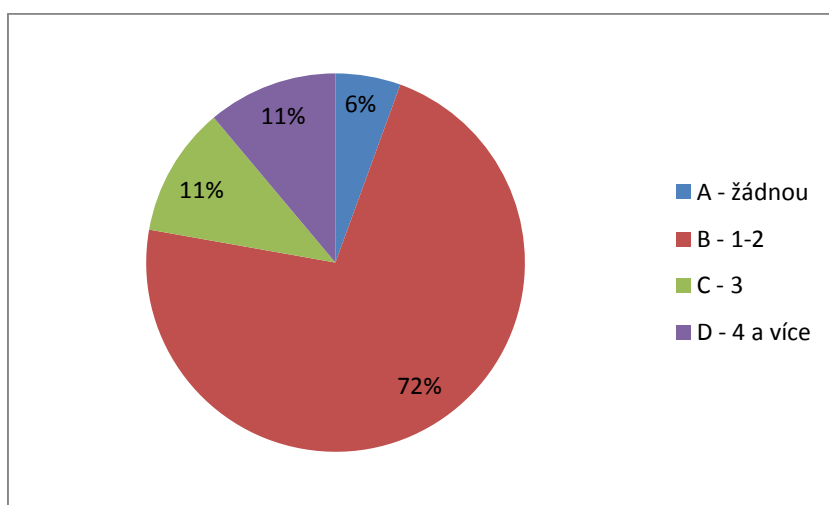
V Montessori škole možnosti C a D ne zvolil jediný žák. Všichni žáci uvedli, že je čtení baví, 72% žáků čtení baví velice a zbylých 28% občas rádo čte.

Rozdíl je myslím zcela patrný. Zatímco v klasické základní škole čtení velice baví pouhou jednu třetinu žáků, v Montessori to byly téměř tři čtvrtiny.

Otázka č. 4



Graf 7: 11. ZŠ - Kolik knih přečteš za měsíc?

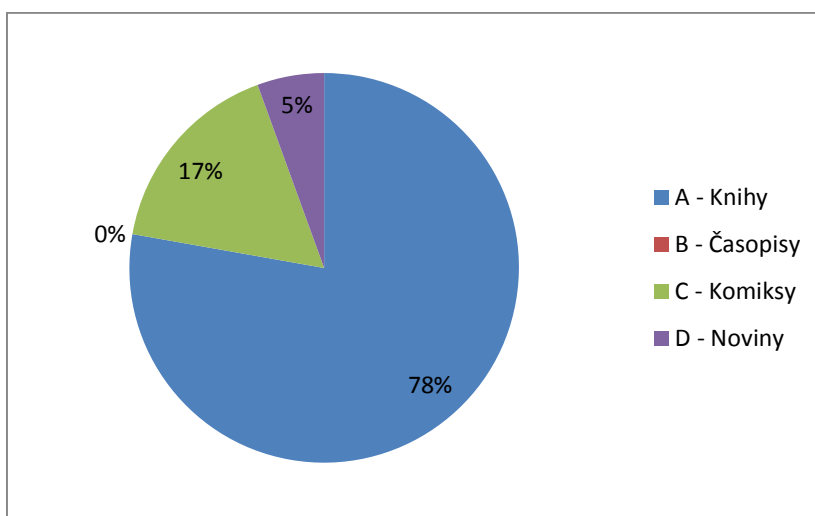


Graf 8: Montessori - Kolik knih přečteš za měsíc?

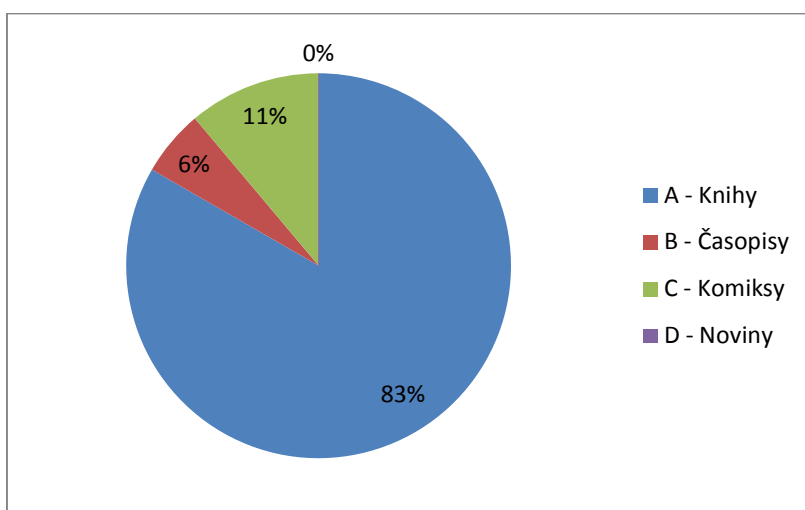
U čtvrté otázky jsem se zajímala o počet knih, které žáci průměrně přečtou za měsíc a došla k velmi zajímavým výsledkům. Počet odpovědí C a D a více (odpovědi značí velký zájem o čtení) byl naprosto shodný v obou školách, odpověď C zvolilo 11% žáků a odpověď D také 11%. Rozdíl se projevil až u dalších dvou možností. Odpověď A zvolilo v 11. ZŠ výrazněji procento žáků než v Montessori. V 11. ZŠ to bylo 28% a v Montessori pouhých 6%. Rozdíl 12% se poté projevil v odpovědi B, v 11. ZŠ tedy tuto možnost volilo 50% žáků a v Montessori 72%.

Na této otázce je vidět, že v Montessori je rozptýl odpovědí spíše menší, oproti tomu v 11. ZŠ se vyskytují jak pilní čtenáři, tak značné procento žáků, kteří ve svém volném čase téměř nečtou.

Otázka č. 5



Graf 9: 11. ZŠ - Co nejčastěji čteš?

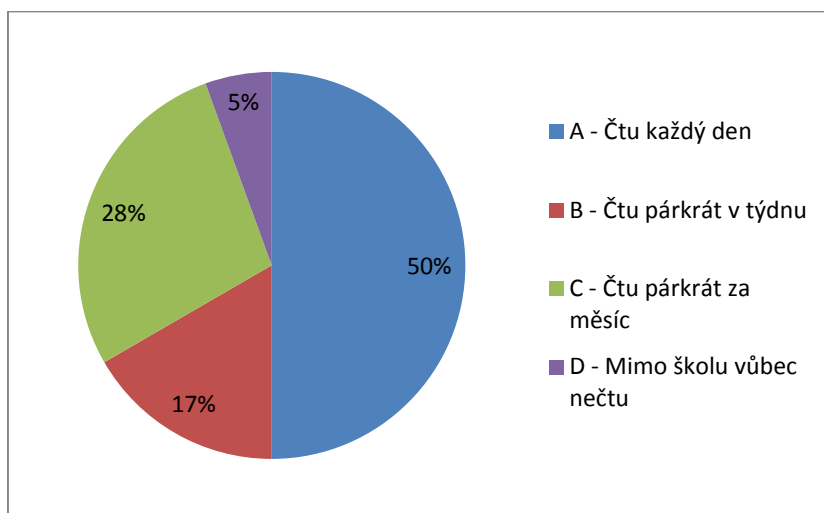


Graf 10: Montessori - Co nejčastěji čteš?

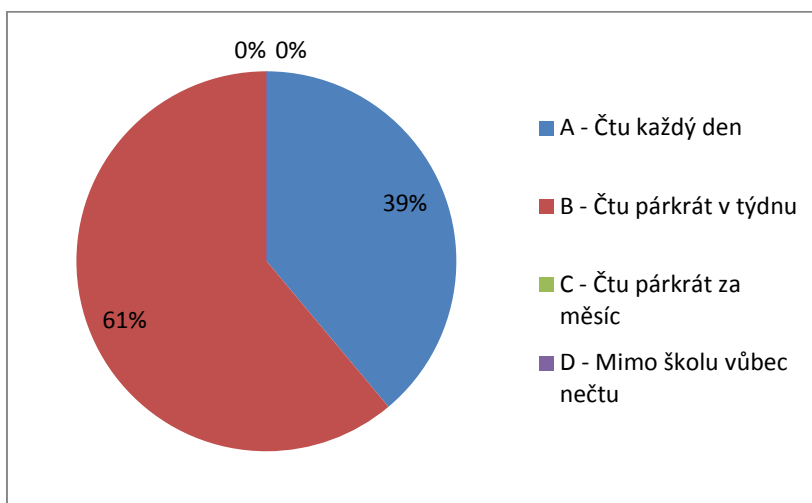
Odpovědi u páté otázky nebyly příliš překvapivé. Do určité míry splnily předpoklady. Největší procento získaly v obou školách samozřejmě knihy (odpověď A). V 11. ZŠ to bylo 78% a v Montessori 83%. Odpověď C byla druhou nejčastější. V 11. ZŠ ji zvolilo 17% žáků a v Montessori o něco méně, 11% žáků. Odpověď B v 11. ZŠ nezvolil nikdo, v Montessori to bylo 6% žáků. A naopak odpověď D zvolilo v 11. ZŠ 5% dotazovaných a v Montessori nikdo.

Výrazná procenta u knih jsou velmi potěšující. Možná bych předpokládala o něco vyšší procenta u komiksů, jelikož tato forma četby je pro děti často mnohem lákavější než knihy s menším množstvím ilustrací. Je také vidět, že rozdíl mezi školami byl v tomto případě nepatrný.

Otázka č. 6



Graf 11: 11. ZŠ - Kolik času mimo školu věnuješ čtení?



Graf 12: Montessori - Kolik času mimo školu věnuješ čtení?

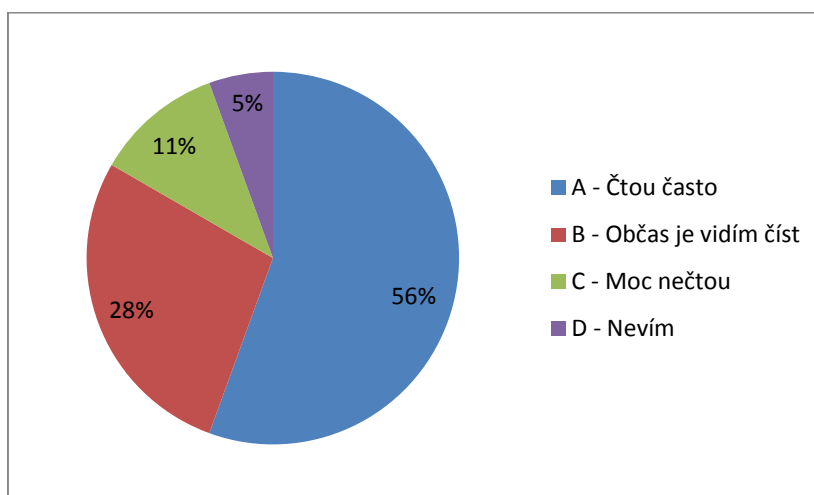
U šesté otázky došlo opět k zásadním rozdílům mezi školami. V 11. ZŠ polovina dětí uvedla, že čtou každý den (odpověď A) a 17%, že čte párkrát v týdnu (odpověď B). Nezanedbatelných 28% zvolilo možnost C a 5% možnost D.

V Montessori byl výsledek naprosto jednoznačný. 39% žáků čte každý den a 61% čte párkrát v týdnu. Odpovědi C a D nikdo neuvedl.

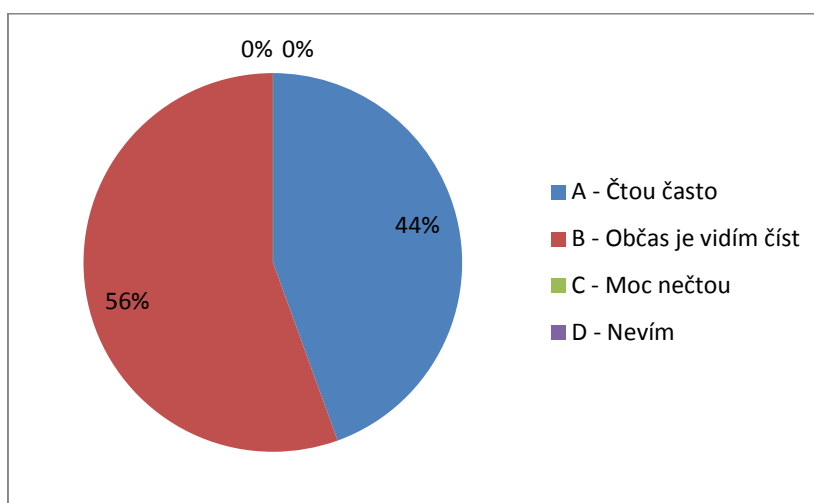
Rozdíl je tedy velmi patrný. Výsledek v obou školách je velmi potěšující. Ale i přesto, že v Montessori nikdo nezvolil možnosti C a D, je třeba vyzdvihnout, že procento žáků, kteří čtou každý den bylo v 11. ZŠ vyšší než v Montessori. Tato skutečnost znovu potvrzuje, že testovaný vzorek v 11. ZŠ je mnohem různorodější než v Montessori.

Otázky na rodinné zázemí

Otázka č. 1



Graf 13: 11. ZŠ - Čtou tvoji rodiče?



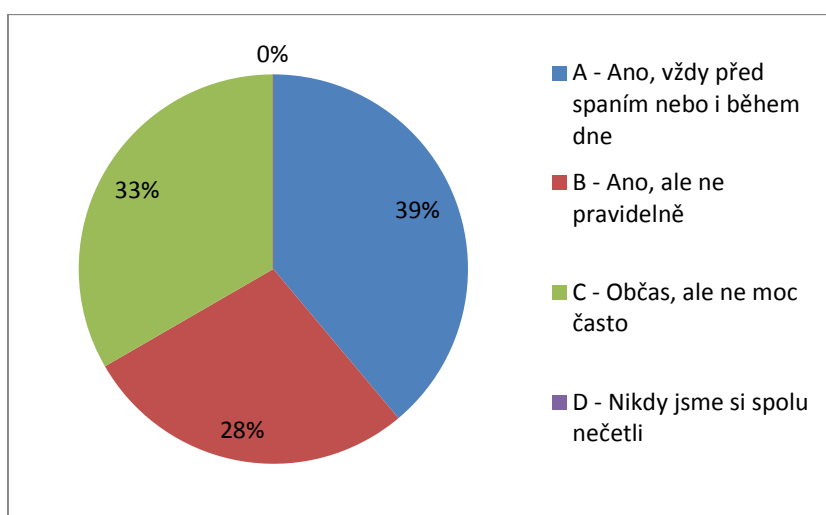
Graf 14: Montessori - Čtou tvoji rodiče?

V první otázce znovu dochází k minimálnímu rozptylu odpovědí u žáků školy Montessori. Žáci opět odpovídali pouze kladně. 44% uvedlo odpověď A a 56% uvedlo možnost B.

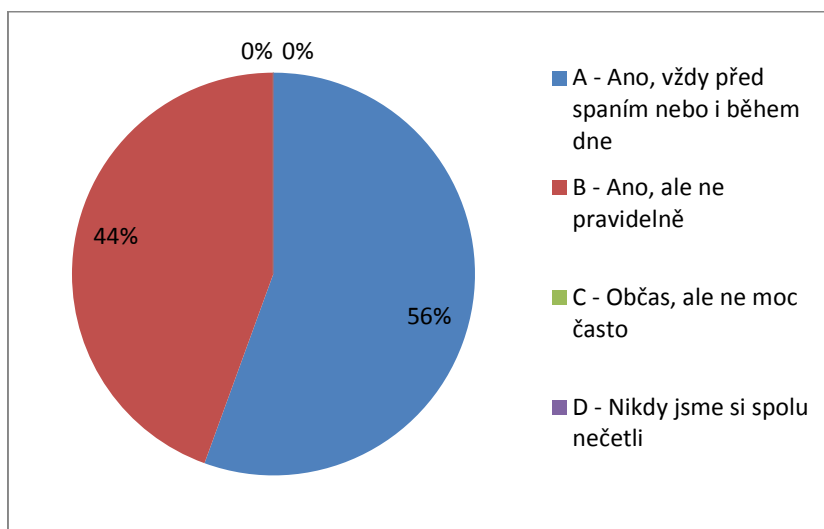
U žáků 11. ZŠ byl rozptýl odpovědí o něco větší. 56% uvedlo, že rodiče čtou často. Odpověď B zvolilo 28%. Odpověď C zvolilo 11% a 5% nebylo schopno posoudit a zvolilo možnost D.

V této otázce se opět vyskytuje zajímavý jev. Žáci Montessori volili pouze kladné odpovědi, kdežto u žáků 11. ZŠ se objevily i odpovědi spíše negativní. Ovšem výhradně pozitivní odpověď A zvolilo v 11. ZŠ vyšší procento žáků než v Montessori.

Otázka č. 2



Graf 15: 11. ZŠ - Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a mladší?

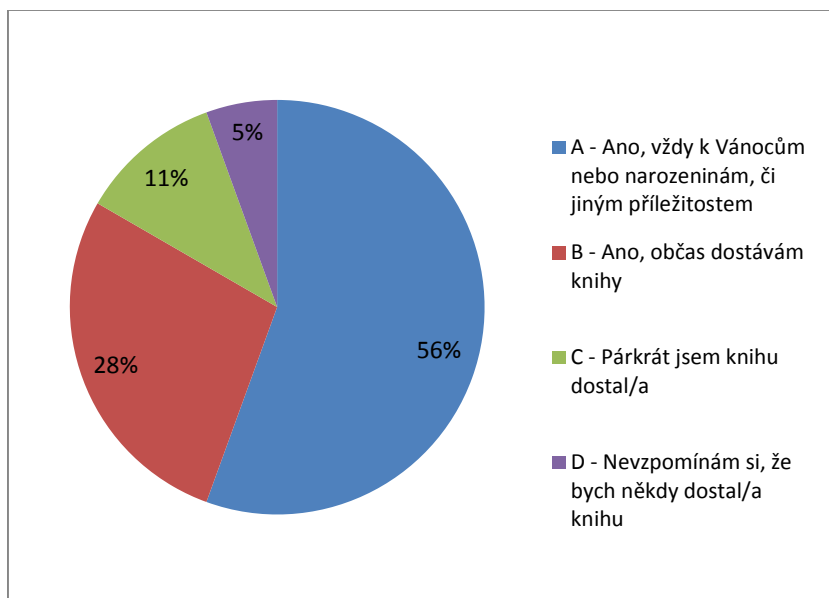


Graf 16: Montessori - Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a mladší?

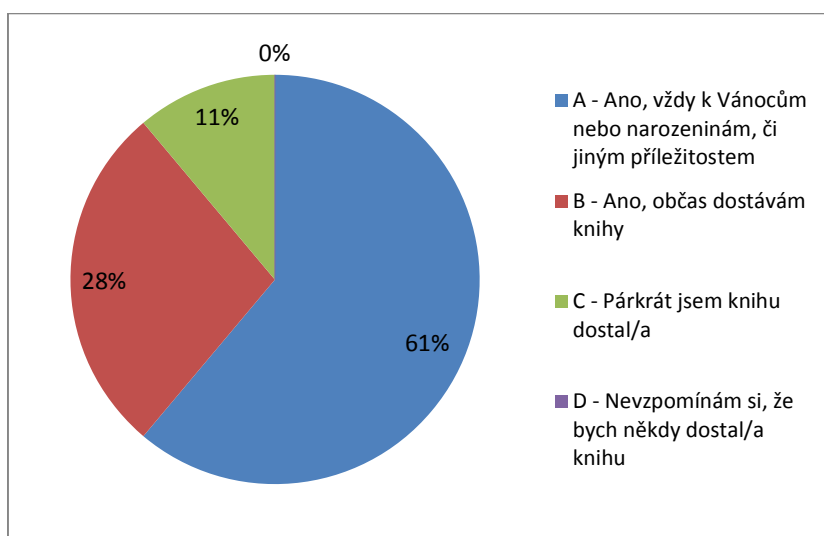
Výsledky druhé otázky byly velmi uspokojivé, protože žáci odpovídali opět spíše kladně. V obou školách nejvíce procent získala možnost A. V 11. ZŠ to bylo 39% a v Montessori výrazných 56%. Odpověď B zvolilo v 11. ZŠ 28% žáků a v Montessori 44%. Možnost C v Montessori nezvolil nikdo, ovšem v 11. ZŠ tato možnost získala poměrně výrazných 33%. Odpověď D nezvolil v obou školách žádný žák.

Výsledky v Montessori jsou velmi pozitivní, žáci zde odpovídali výhradně kladně. V 11. ZŠ byly výsledky také dobré, odpověď C, ale zvolilo jen o 6% méně žáků než odpověď A. Je zde tedy i velký poměr žáků, kterým rodiče čtou spíše výjimečně. Velmi pozitivní je ovšem skutečnost, že v ani jedné škole se nevyskytuje dítě, kterému by rodiče nikdy nečetli.

Otázka č. 3



Graf 17: 11. ZŠ - Dostáváš od rodičů nebo příbuzných knížky?

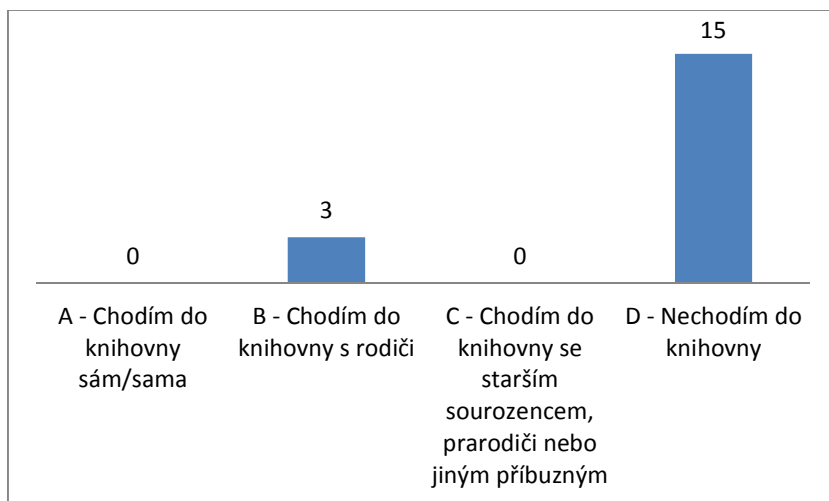


Graf 18: Montessori - Dostáváš od rodičů nebo příbuzných knížky?

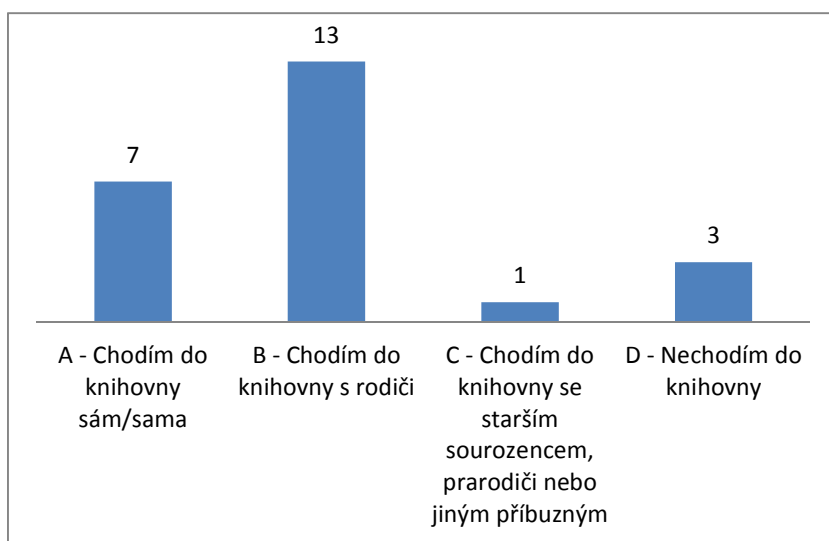
V otázce č. 3 byly rozdíly mezi školami zanedbatelné. Odpovědi byly spíše kladné a nejčastěji žáci volili možnost A. V 11. ZŠ zvolilo tuto možnost 56% žáků a v Montessori 61% žáků. Odpověď B uvedlo v obou školách shodně 28% žáků. Možnost C také shodně 11% žáků. Odpověď D uvedlo v 11. ZŠ 5% a v Montessori nikdo.

V tomto případě byl rozdíl mezi školami patrný pouze v poslední odpovědi. Výhradně zápornou odpověď v Montessori opět nikdo neuvedl. Znovu se zde tedy dostáváme ke skutečnosti, že zkoumaný vzorek v 11. ZŠ je mnohem různorodější.

Otázka č. 4



Graf 19: 11. ZŠ - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihovny?



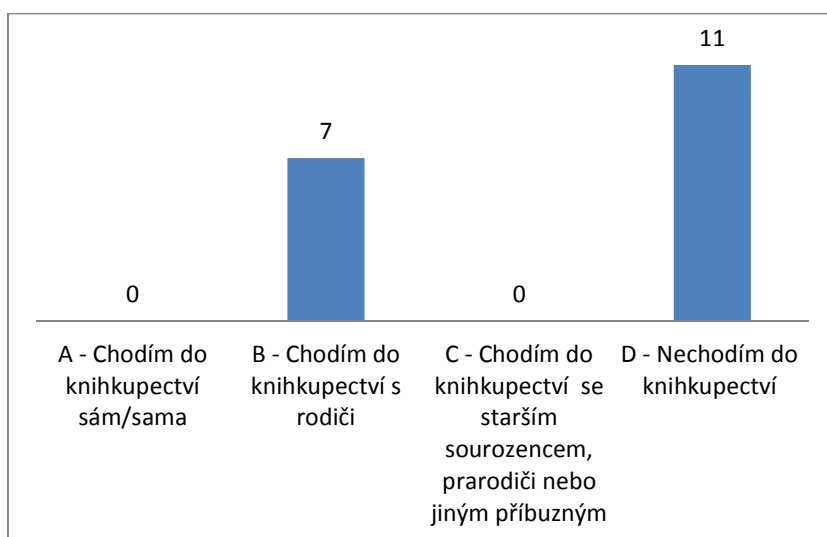
Graf 20: Montessori - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihovny?

U čtvrté otázky měli žáci možnost výběru více odpovědí. V tomto případě byly odpovědi žáků v 11. ZŠ a Montessori naprosto rozdílné a v 11. ZŠ byly téměř alarmující. Možnost A a možnost C nezvolil nikdo. Žáci také nevyužili možnost více odpovědí. Pouze tři dotazovaní uvedli, že chodí do knihovny s rodiči (možnost B), zbylých 17 uvedlo, že do knihovny nechodí (možnost D).

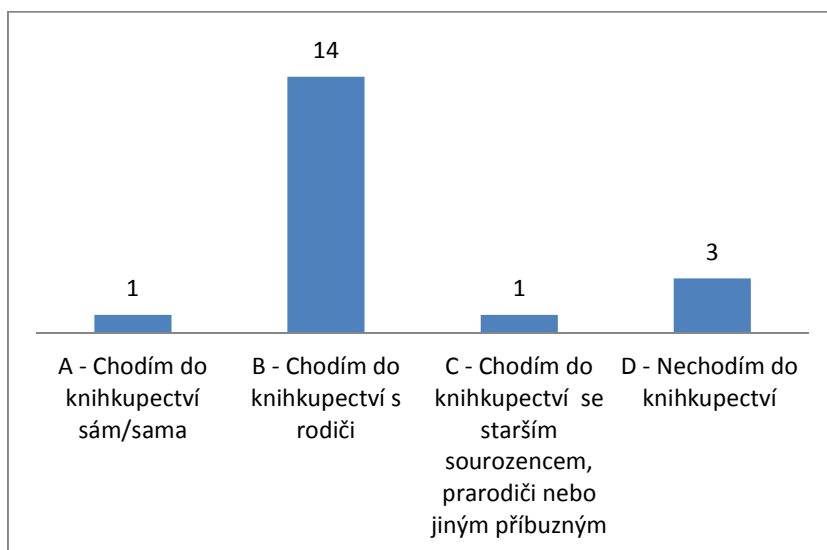
V Montessori žáci nejvíce volili možnost B a to celkem třináctkrát. Sedmkrát zvolili možnost A, jedenkrát možnost C. Pouze 3 žáci zvolili možnost D.

Výsledky v Montessori byly velice pozitivní, vyplývá z nich, že naprostá většina dětí knihovnu navštěvuje, ať už sami nebo v doprovodu někoho dospělého. Oproti tomu v 11. ZŠ naprostá většina knihovnu vůbec nenavštěvuje.

Otázka č. 5



Graf 21: 11. ZŠ - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihkupectví?



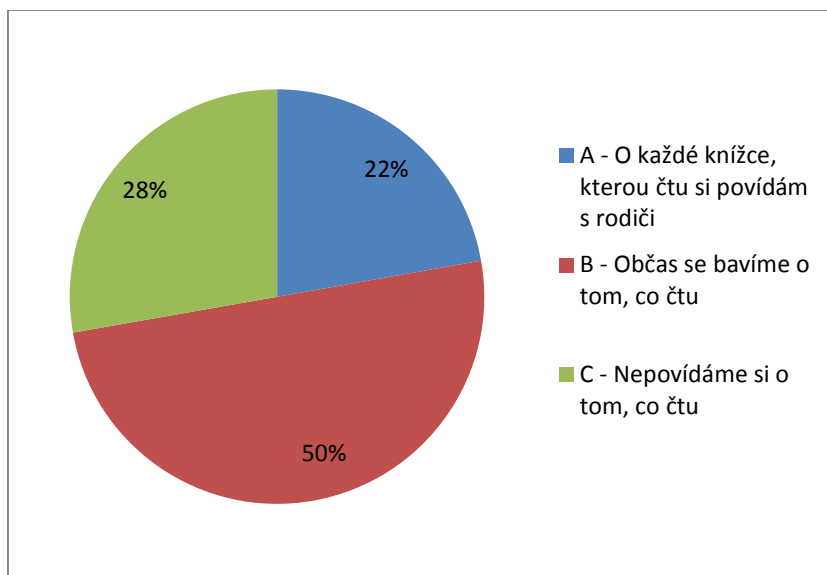
Graf 22: Montessori - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihkupectví?

Odpovědi na tuto otázku byly do značné míry shodné jako u otázky předchozí. V 11. ZŠ došlo ke stejnému jevu. Opět volili pouze odpovědi B a D a nevyužili možnost volby více odpovědí. Do knihkupectví chodí s rodiči o něco více žáků, než do knihovny a to 7 žáků. Možnost D zvolilo 11 žáků. To je znovu nadpoloviční většina.

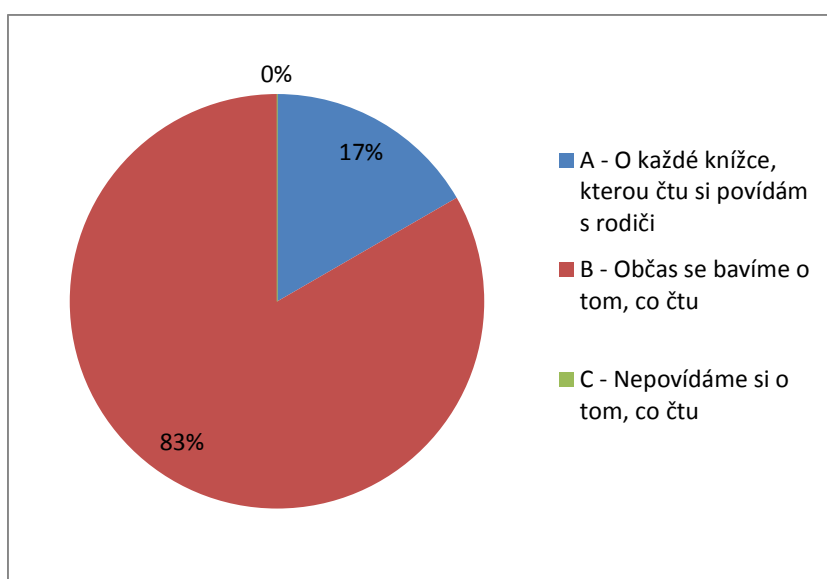
V Montessori byl rozptyl odpovědí podobný jako v předešlé otázce. Možnost A byla zvolena jedenkrát. Odpověď B byla uváděna nejčastěji, celkem čtrnáctkrát. Možnost C jedenkrát a možnost D stejně jako v předchozí otázce třikrát.

Z výsledků čtvrté a páté otázky vyplývá, že žáci Montessori častěji chodí sami do knihovny než do knihkupectví. To bych přisuzovala tomu, že žáci většinou nemají vlastní finanční hotovost a v knihkupectví jim obvykle knihy kupují rodiče, proto ho také častěji navštěvují v jejich doprovodu. Odpovědi žáků 11. ZŠ byly i v tomto případě poněkud znepokojivé.

Otázka č. 6



Graf 23: 11. ZŠ - Povídáš si s rodiči o tom, co čteš?



Graf 24: Montessori - Povídáš si s rodiči o tom, co čteš?

I výsledky poslední otázky dotazníku odpovídají trendu, který se objevil u odpovědí na předchozí otázce. Možnost C, která je vnímána spíše negativně, v Montessori nezvolil nikdo. V 11. ZŠ tuto možnost zvolilo 28% žáků. Výrazně pozitivní možnost A ale v 11. ZŠ zvolilo větší procento žáků než v Montessori. V 11. ZŠ to bylo 22% a v Montessori o 5% méně, tedy 17%.

Nejčastěji uváděnou odpovědí byla odpověď B. V 11. ZŠ ji uvedlo 50% žáků a v Montessori 83%.

Odpovědi na tuto otázku zcela potvrdily přechozí domněnky. Žáci v Montessori odpovídají spíše kladně. Zkoumaný vzorek je tedy konstantnější. V 11. ZŠ se naopak objevují extrémy z obou stran spektra.

5.6.2 Vyhodnocení testu čtenářské gramotnosti

11 ZŠ.

V testu Čtení pro získávání literární zkušenosti byla průměrná úspěšnost žáků 65%. Nejlepší výsledek v testu byl 84%, tohoto výsledku dosáhli tři žáci s 16 správnými odpověďmi z 19. Nejmenší úspěšnost 21% měl jeden žák, který odpověděl správně pouze na 4 otázky z 19.

V testu Čtení pro získávání a používání informací byla úspěšnost poměrně nízká. Průměrná úspěšnost byla 48%. Nejlepšího výsledku 78% dosáhl jeden žák, který odpověděl správně na 14 otázek z 18. Nejhorší hodnocení 11% získali 3 žáci, kteří odpověděli správně pouze na 2 otázky z 18.

Montessori

V testu Čtení pro získávání literární zkušenosti byla průměrná úspěšnost žáků 77%. Nejlepší výsledek v testu byl 89%, takto úspěšných bylo šest žáků s 17 správnými odpověďmi z 19. Nejnižší úspěšnost 53% měli dva žáci, kteří uvedli 10 správných odpovědí z 19.

V testu Čtení pro získávání a používání informací byla i zde úspěšnost nižší, rozdíl ale nebyl tak výrazný. Průměrná úspěšnost byla 72%. Rozdíly mezi výsledky jednotlivých žáků byly ale mnohem markantnější. Dva žáci měli v tomto testu 100% úspěšnost. Nejhoršího výsledku 44% dosáhli také dva žáci s 8 správnými odpověďmi z 18.

5.7 Testování hypotéz

5.7.1 Testování hypotézy o vlivu vzdělávacího programu na čtenářskou gramotnost

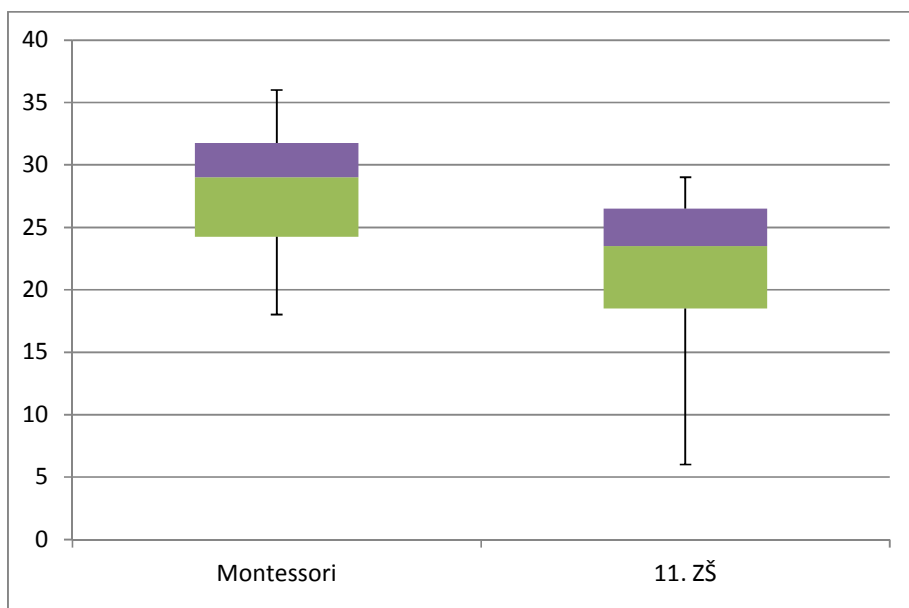
H1: Žáci Montessori školy dosahují lepších výsledků než žáci tradiční základní školy.

Hlavní hypotéza H1 byla potvrzena. Průměrná úspěšnost žáků Montessori v prvním testu byla 77% a v druhém testu 72%. Žáci 11. ZŠ měli v prvním testu průměrnou úspěšnost 65% a v druhém testu 48%. Úspěšnost žáků Montessori byla tedy signifikantně vyšší.

Celková úspěšnost z obou testů dohromady je uvedena v následující tabulce a reprezentována grafem.

H1	Montessori	11. ZŠ
Minimum	18	6
1. kvartil	24,25	18,5
Medián	29	23,5
3. kvartil	31,75	26,5
Maximum	36	29

Tabulka 1: Hypotéza H1



Graf 25: Hypotéza H1

5.7.2 Testování hypotézy o vlivu čtenářského zájmu a sebehodnocení žáka na čtenářskou gramotnost

Základní hypotéza:

H2: Žáci s vysokým čtenářským zájmem a pozitivním sebehodnocením, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci s nízkým čtenářským zájmem a negativním sebehodnocením.

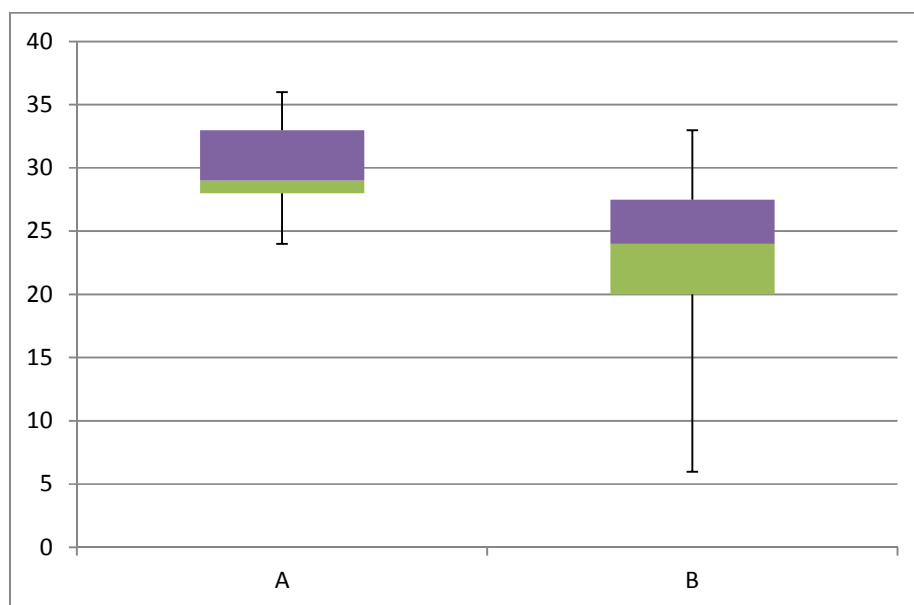
Dílčí hypotézy:

H2.1: Žáci, kteří se ve volném čase věnují čtení, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří se převážně věnují jiným činnostem.

Hypotéza H2.1 byla potvrzena. Žáci, kteří uvádí, že se ve svém volném čase nejčastěji věnují čtení, dosahují statisticky lepších výsledků než žáci, kteří se věnují jiným činnostem.

H2.1	A	B
Minimum	24	6
1. kvartil	28	20
Medián	29	24
3. kvartil	33	27,5
Maximum	36	33

Tabulka 2: Hypotéza H2.1



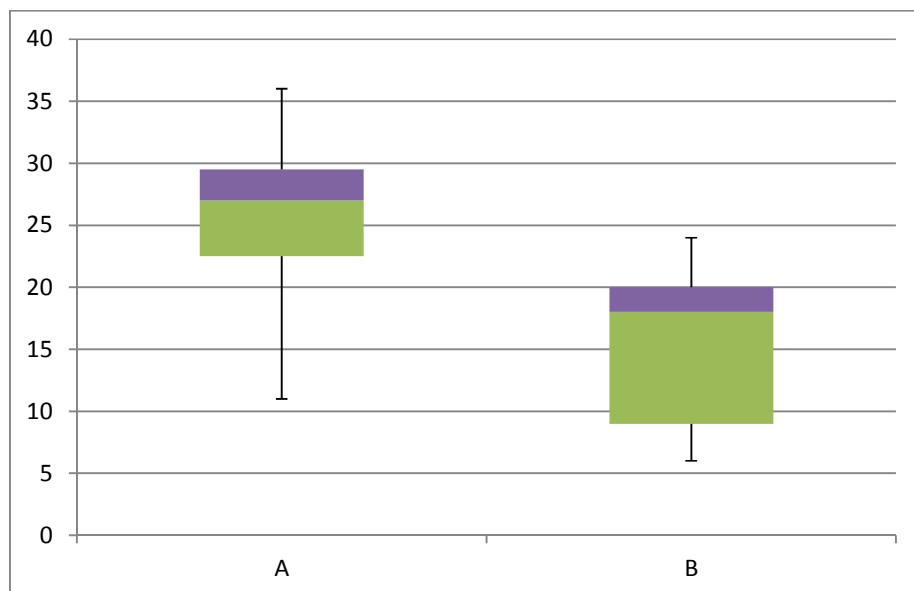
Graf 26: Hypotéza H2.1 (A – žáci, kteří čtou knihy; B – žáci, kteří se věnují jiným činnostem)

H2.2: Žáci, kteří sami sebe hodnotí jako dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří se hodnotí negativně.

Hypotéza H2.2 byla potvrzena. Žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře, dosahují výrazně lepších výsledků než žáci, kteří jsou přesvědčeni, že jim čtení příliš nejde.

H2.2	A	B
Minimum	11	6
1. kvartil	22,5	9
Medián	27	18
3. kvartil	29,5	20
Maximum	36	24

Tabulka 3: Hypotéza H2.2



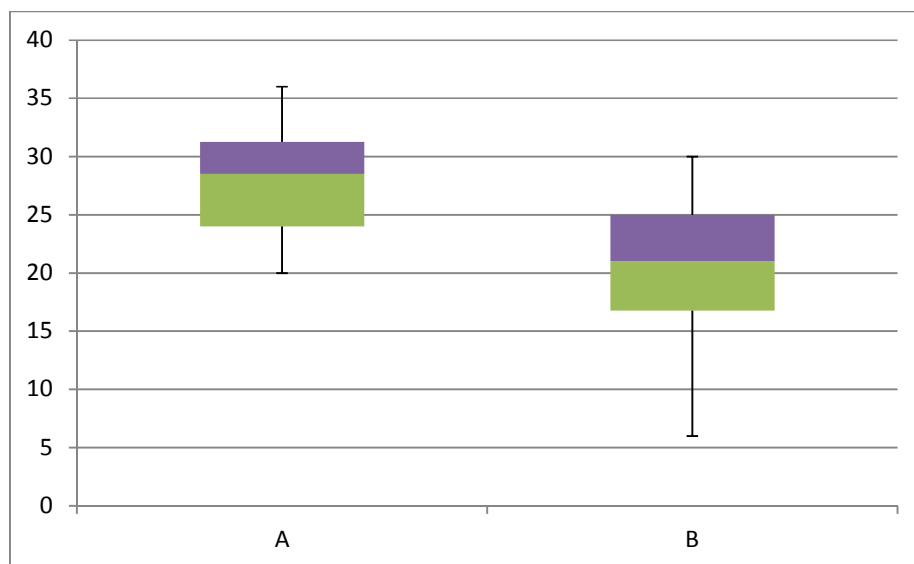
Graf 27: Hypotéza H2.2 (A – žáci, kteří se považují za dobré čtenáře; B – žáci, kteří si myslí, že jim čtení nejde)

H2.3: Žáci, kteří uvádí, že mají v oblíbenosti čtení knih, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří neradi čtou.

Hypotéza H2.3 byla potvrzena. Žáci, které čtení velice baví, měli v testu lepší výsledky než žáci, kteří uvedli, že je čtení baví pouze občas anebo vůbec. Medián výsledků těchto dvou skupin se lišil o 7,5 bodu.

H2.3	A	B
Minimum	20	6
1. kvartil	24	16,75
Medián	28,5	21
3. kvartil	31,25	25
Maximum	36	30

Tabulka 4: Hypotéza H2.3



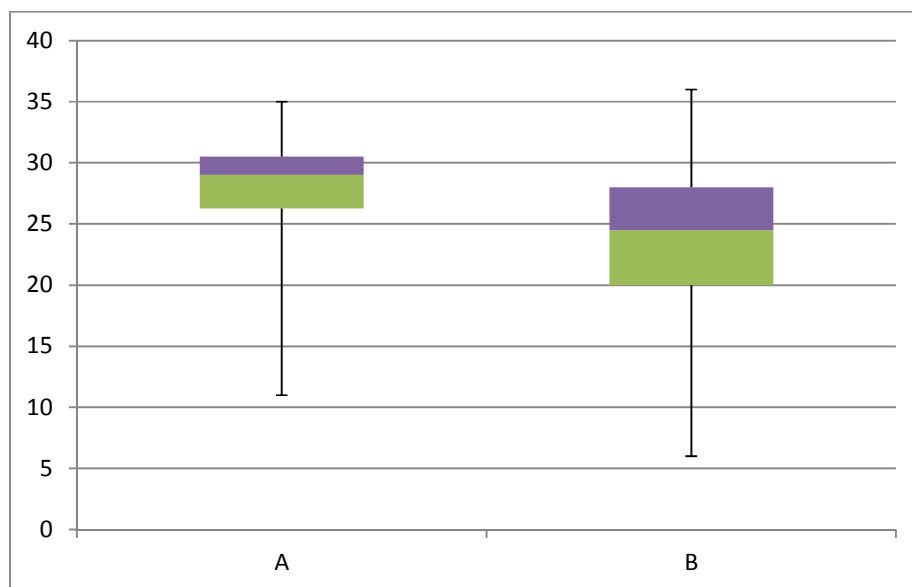
Graf 28: Hypotéza H2.3 (A – žáci, které čtení velice baví; B – žáci, které čtení baví občas nebo vůbec)

H2.4: Žáci, kteří přečtou nadprůměrné množství knih, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří přečtou méně knih.

Hypotéza H2.4 byla potvrzena. Výsledky žáků, kteří uvedli, že přečtou 3 a více knih měsíčně byly lepší než výsledky žáků, kteří přečtou 0-2 knihy. Rozdíl zde nebyl tak výrazný jako u předchozích hypotéz, ale byl patrný. Medián výsledků obou skupin se lišil o 4,5 bodu.

H2.4	A	B
Minimum	11	6
1. kvartil	26,25	20
Medián	29	24,5
3. kvartil	30,5	28
Maximum	35	36

Tabulka 5: Hypotéza H2.4



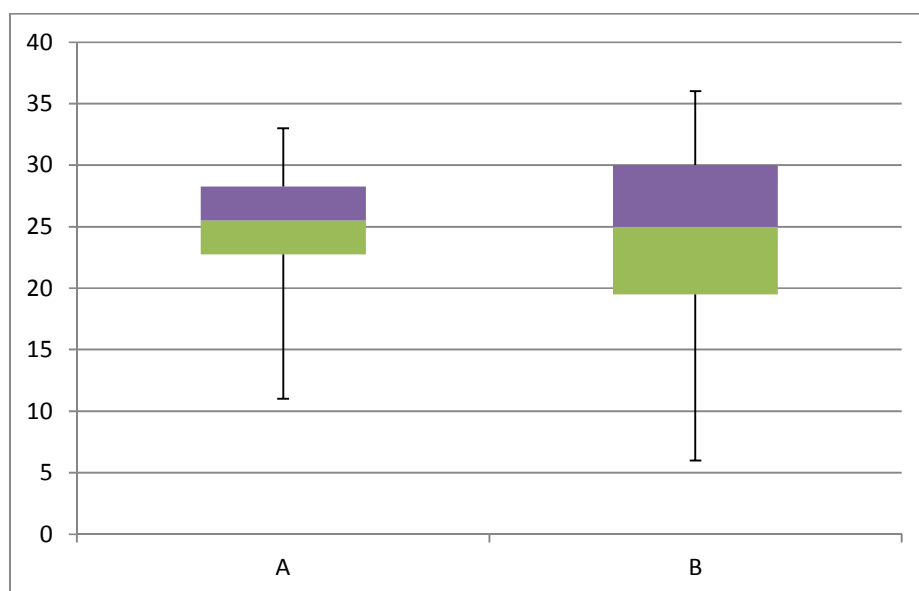
Graf 29: Hypotéza H2.4 (A – žáci, kteří přečtou nadprůměrné množství knih; B – žáci, kteří přečtou méně knih)

H2.5: Žáci, kteří věnují více času čtení, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří se čtení příliš nevěnují.

Hypotéza H2.5 nebyla potvrzena. Nebyl zde zjištěn výrazný rozdíl mezi výsledky žáků. U skupiny žáků, kteří čtou každý den, byl medián výsledků pouze o půl bodu vyšší než u skupiny žáků, kteří se čtení věnují méně často.

H2.5	A	B
Minimum	11	6
1. kvartil	22,75	19,5
Medián	25,5	25
3. kvartil	28,25	30
Maximum	33	36

Tabulka 6: Hypotéza H2.5



Graf 30: Hypotéza H2.5 (A – žáci, kteří čtou každý den; B – žáci, kteří čtou méně často)

Výsledky hypotéz H2.1 – H2.4 potvrdily základní hypotézu. Pozitivní sebehodnocení a čtenářský zájem mají vliv na čtenářskou gramotnost žáků. Nebyl zjištěn výrazný vliv počtu přečtených knih (H2.5). Výsledek testování této hypotézy mohl být ovlivněn více faktory, tuto hypotézu by bylo nutné podrobněji prozkoumat.

5.7.3 Testování hypotéz o vlivu rodinného zázemí na čtenářskou gramotnost

Základní hypotéza:

H3: Žáci s čtenářsky podnětným rodinným zázemím, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci s čtenářsky chudým rodinným zázemím.

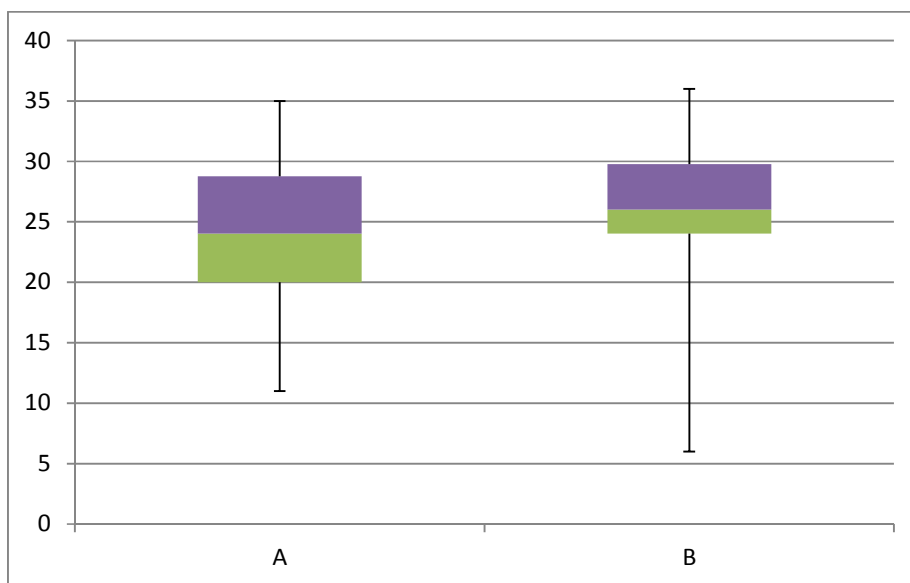
Dílčí hypotézy:

H3.1: Žáci, jejichž rodiče se věnují četbě, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, jejichž rodiče čtou málo nebo vůbec.

Hypotéza H3.1 nebyla potvrzena. Nebyl zjištěn vliv čtenářských návyků rodičů na výsledky žáků. Důvodů může být několik. Je také možné, že rodiče žáků se čtení věnují ve svém volném čase, který ale obvykle nastává, když děti spí. Proto někteří žáci uvedli, že své rodiče nevidí číst. Tato problematika by se musela podrobněji analyzovat.

H3.1	A	B
Minimum	11	6
1. kvartil	20	24
Medián	24	26
3. kvartil	28,75	29,75
Maximum	35	36

Tabulka 7: Hypotéza H3.1



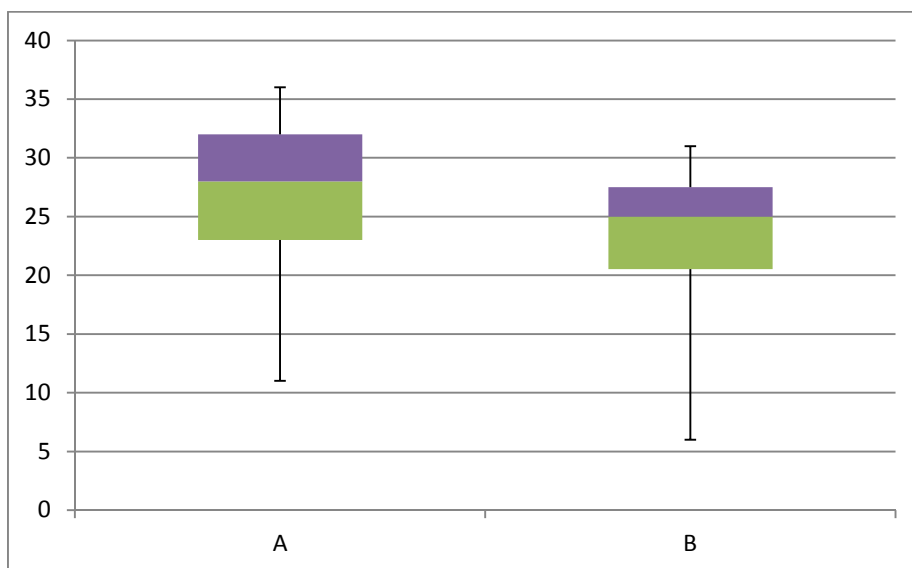
Graf 31: Hypotéza H3.1 (A – žáci, kteří uvedli, že jejich rodiče čtou často; B – žáci, kteří uvedli, že rodiče vidí číst občas nebo vůbec)

H3.2: Žáci, kterým rodiče v dětství předčítali, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kterým rodiče nepředčítali vůbec nebo jen málo.

Hypotéza H3.2 byla potvrzena. Žáci, kterým rodiče pravidelně předčítali, dosáhli v testu viditelně lepších výsledků než žáci, kterým rodiče předčítali jen občas.

H3.2	A	B
Minimum	11	6
1. kvartil	23	20,5
Medián	28	25
3. kvartil	32	27,5
Maximum	36	31

Tabulka 8: Hypotéza H3.2



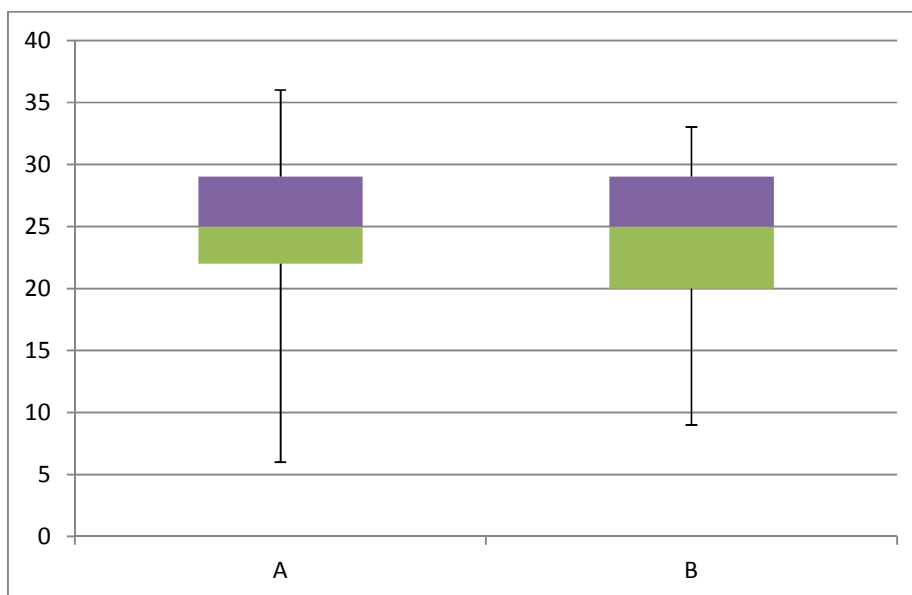
Graf 32: Hypotéza H3.2 (A – žáci, kterým rodiče předčítali pravidelně; B – žáci, kterým rodiče předčítali jen občas)

H3.3: Žáci, kteří od rodičů nebo příbuzných dostávají knihy, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří knihy nedostávají.

Hypotéza H3.3 nebyla potvrzena. Nebyl nalezen signifikantní vztah mezi výsledky žáků a tím, zda dostávají knížky. Odpovědi žáků byly pro účely ověření hypotézy rozděleny do dvou skupin. První skupina byli žáci, kteří knihy dostávají pravidelně, k různým příležitostem a druhá skupiny byli ti, kteří uvedli, že knihy dostávají občas nebo vůbec. Medián výsledků obou skupin byl zcela shodný.

H3.3	A	B
Minimum	6	9
1. kvartil	22	20
Medián	25	25
3. kvartil	29	29
Maximum	36	33

Tabulka 9: Hypotéza H3.3



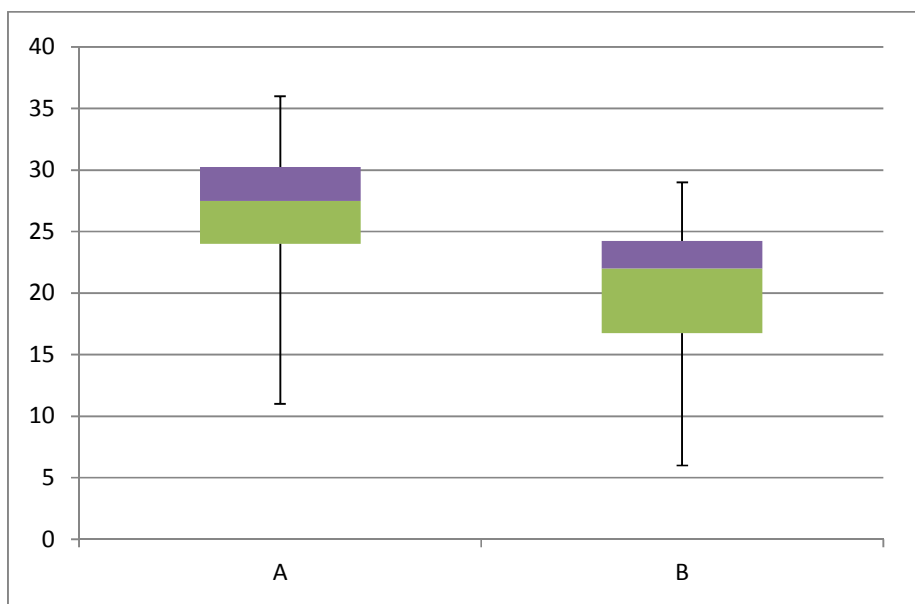
Graf 33: Hypotéza H3.3 (A – žáci, kteří uvedli, že knihy dostávají pravidelně; B – žáci, kteří uvedli, že knihy dostávají jen občas nebo vůbec)

H3.4: Žáci, kteří chodí s rodiči do knihovny či knihkupectví, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří do knihovny či knihkupectví nechodí.

Hypotéza H3.4 byla potvrzena. Žáci, kteří odpověděli, že chodí do knihovny nebo do knihkupectví, dosáhli v testu výrazně lepších výsledků než žáci, kteří uvedli, že nechodí ani do knihovny, ani do knihkupectví.

H3.4	A	B
Minimum	11	6
1. kvartil	24	16,75
Medián	27,5	22
3. kvartil	30,25	24,25
Maximum	36	29

Tabulka 10: Hypotéza H3.4



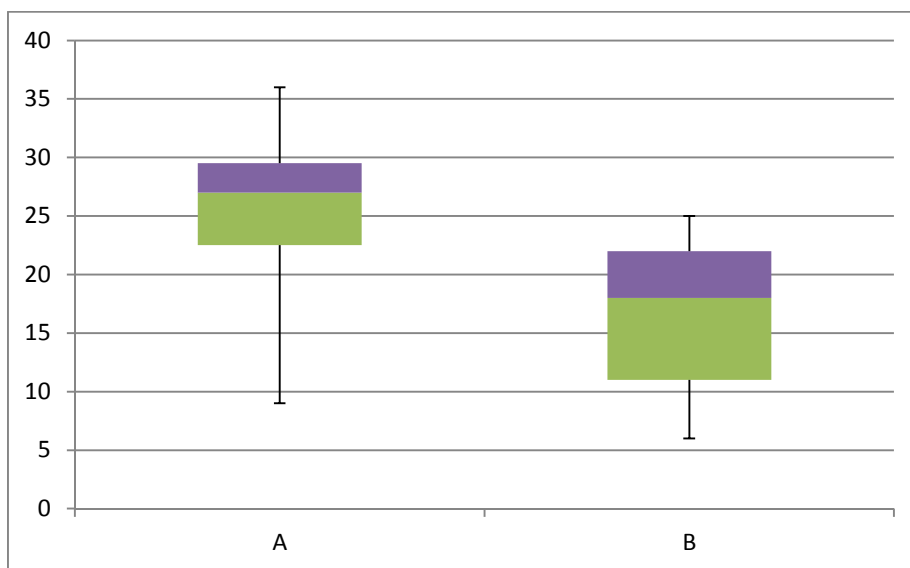
Graf 34: Hypotéza H3.4 (A – žáci, kteří uvedli, že chodí do knihovny nebo knihkupectví; B – žáci, kteří nechodí nikam)

H3.5: Žáci, kteří si s rodiči povídají o tom, co čtou, dosahují v testu čtenářských dovedností lepších výsledků než žáci, kteří si o četbě nepovídají.

Hypotéza H3.5 byla potvrzena. Byl zjištěn zcela signifikantní rozdíl mezi výsledky žáků, kteří si s rodiči povídají o tom, co čtou a výsledky žáků, kteří si s rodiči o četbě nepovídají. Medián výsledků obou skupin se lišil o 9 bodů.

H3.5	A	B
Minimum	9	6
1. kvartil	22,5	11
Medián	27	18
3. kvartil	29,5	22
Maximum	36	25

Tabulka 11: Hypotéza H3.5



Graf 35: Hypotéza H3.5 (A – žáci, kteří si s rodiči povídají o tom, co čtou; B – žáci, kteří si s rodiči o četbě nepovídají)

Hypotézy H3.2 a H3.4 – H3.5 potvrdily základní hypotézu. Čtenářsky podnětné rodinné zázemí má vliv na čtenářskou gramotnost žáků. Nebyl zjištěn vliv čtenářských návyků rodičů (H3.1) a vliv knižních darů od příbuzných (H3.5). Nelze zjistit přesnou příčinu nepotvrzení těchto hypotéz. Hypotézy by se musely podrobněji zanalyzovat.

5.8 Rozbor a shrnutí výsledků výzkumu

Výzkum potvrdil většinu ze stanovených hypotéz. Výrazně se potvrdila zejména hlavní hypotéza. Žáci Montessori školy dopadli v testech výrazně lépe, než žáci klasické základní školy. Tento výsledek může být ovlivněn několika faktory.

Prvním faktorem je způsob výuky a použité vyučovací metody. Rozdílný přístup k výuce může významně působit na motivaci žáků a jejich přístup ke čtení a získávání nových vědomostí.

Druhým významným faktorem může být socio-ekonomická situace v rodinách žáků. Na základě vlastních zkušeností a poznatků se domnívám, že vyšší míra úspěšnosti žáků Montessori školy může být mimo jiné zapříčiněna i vyšším socio-ekonomickým standardem v rodinách žáků. Montessori školu navštěvují ve větší míře děti, které pochází z rodin střední a vyšší třídy a jejichž rodiče mají alespoň střední vzdělání. V klasické základní škole je diferenciací větší a školu navštěvují žáci z celého socio-ekonomického spektra. Tato diferenciací se projevila i na rozptylu odpovědí v dotazníku. Na klasické základní škole byl rozptyl odpovědí mnohem větší, od nejzápornějších k nejkladnějším. V dotaznících na Montessori škole se nejzápornější odpovědi vyskytovaly velmi zřídka. Otázky na socio-ekonomické zázemí jsem ale do dotazníku z etických důvodů nezařadila. Proto chci zdůraznit, že se jedná pouze o domněnku založenou na vlastním pozorování.

Na základě ověření dalších hypotéz jsem došla k závěru, že úroveň čtenářské gramotnosti je významně ovlivňována čtenářským zájmem a sebehodnocením. Je to zejména tím, že žáci, kteří více čtou, si i ve svém volném čase rozšiřují slovní zásobu a procvičují si porozumění textu. Proto pak v testu dosahují výrazně lepších výsledků. Pokud je čtení baví, věnují se tak testu mnohem pečlivěji, a to má také vliv na jejich výsledky.

Rodinné zázemí se také ukázalo jako významný faktor vlivu. Důležité je zejména to, zda rodiče svým dětem předčítají, povídají si s nimi o knihách a vodí je do knihovny nebo knihkupectví. Dávají tím svým dětem najevo, že čtení je důležitá a prospěšná činnost a podporují je v něm. Děti mají tendenci napodobovat chování svých rodičů a přejímat jejich zvyky. Čtenářsky podnětné rodinné zázemí tak může zásadně ovlivnit vztah ke knihám a četbě. V dobré

kombinaci s kvalitní a zajímavě koncipovanou školní výukou lze u dětí dosáhnout nadprůměrné úrovně čtenářské gramotnosti.

Při vyhodnocování testů jsem narazila na zajímavý fakt. Dívky si v testech vedli lépe než chlapci. Nejvýrazněji se tento fakt projevil v Montessori škole, kde měly všechny dívky nadprůměrné výsledky. Všechny testy, které se jevily jako mírně slabší, patřily chlapcům. V 11. ZŠ byly občas slabší výsledky zaznamenány i u dívek a některé nadprůměrné naopak i u chlapců. Ovšem všechny výrazně podprůměrné testy zde patřily také chlapcům. Domnívám se, že je to částečně také tím, že dívky bývají pečlivější a intenzivněji se věnovaly vypracování testu. Tento jev se ale ukázal jako velmi častý a vyskytl se i u mezinárodních výzkumů.

Závěrem bych výsledky výzkumu zhodnotila jako uspokojivé. Výzkum dopadl podle očekávání a většina hypotéz byla potvrzena. Vzhledem k velikosti zkoumaného vzorku ale nelze tyto výsledky aplikovat na celou populaci. Došlo ale k jistým shodám s mezinárodními výzkumy.

5.9 Rozbor strukturovaných rozhovorů s učiteli

5.9.1 Rozhovor s třídní učitelkou 4.B 11.ZŠ Mgr. Martou Koubovou

Jaké pomůcky a metody využíváte při výuce čtení?

Bylo mi sděleno, že ve škole se používá analyticko-syntetická metoda výuky čtení. Někteří pedagogové testovali i metodu genetickou, ale posléze se vrátili zpět k analyticko-syntetické metodě. Jako vyučovací pomůcky používají zejména interaktivní tabule, dále také čtecí obrázky, knihy ze školní knihovny a časopisy.

Jak často se s žáky věnujete čtení?

Žáci věnují čtení pouze jednu vyučovací hodinu týdně, což paní učitelka považuje za nedostačující, ale nemá možnost tuto situaci změnit. Sama zmiňuje, že žáci se mimo školu čtení věnují málo, a proto je úroveň čtenářské gramotnosti některých žáků nízká. To má za následek

zdržování ostatních žáků při hodinách čtení. Celkově tedy zhodnotila situaci jako nevyhovující a přiklonila by se k většímu počtu hodin čtení.

Povídáte si s žáky o knihách, které čtou?

Paní učitelka uvedla, že snaží s žáky hovořit na toto téma a ptá se jich, co čtou. Také při té příležitosti zmínila, že se asi polovina žáků její třídy účastní charitativního projektu *Čtení pomáhá*. Žáci čtou doporučené knihy a po jejich přečtení odpovídají na otázky na stránkách projektu. Za každou přečtenou knihu zde dostanou 50 Kč, které mohou věnovat na charitativní účely. Ve třídě si také vyvěšují seznam přečtených knih a vzájemně se podporují v jejich čtení.

Má škola vlastní knihovnu?

Škola knihovnu má, ale paní učitelka zdůraznila, že z finančních důvodů není její úroveň taková, jaká by měla být. Knižní fond zastarává, postupně se vyřazuje a tím tedy ztenčuje. Knihovnu ale využívají především pedagogové, žáci do knihovny nechodí. Knihovnu pro žáky s aktuální knižní produkcí tedy škola neprovozuje.

Jaké doplňkové aktivity spojené s čtením škola provozuje?

Kromě již zmíněného projektu *Čtení pomáhá* také škola zprostředkovává nákup knih z knihkupectví Albatros. Tuto aktivitu má na starosti jeden z pedagogů. Pravidelně žákům zprostředkovává aktuální letáky s nabídkou a zajišťuje nákup knih. Jak ale paní učitelka zmínila, jedná se tu o určitou finanční zátěž pro rodiče, proto těch dětí, které si knížky objednávají, není mnoho a jejich nákupy jsou spíše sporadické.

Spolupracuje škola s místní knihovnou? Pokud ano, jak?

Každá třída na 1. stupni navštěvuje městskou knihovnu jednou za školní rok. Žáci sami si mohou vybrat na jaké téma nebo o jakém knižním žánru se budou bavit. Knihovna poté na toto téma připraví besedu, po které následuje vyplňování kvízu nebo pracovních listů. Ty se pak vyhodnocují v hodinách a paní učitelka se na to ve výuce snaží navázat.

5.9.2 Rozhovor s vedoucí učitelkou Montessori Kladno Mgr. Zdenou Čížkovou

Jaké pomůcky a metody využíváte při výuce čtení?

Většina žáků Montessori základní školy před nástupem navštěvuje Montessori mateřskou školu. Takže při nástupu do základní školy ovládají některé učební postupy a základy poznávání písmen. Již v mateřské škole se učí poznávat písmena, dávat je dohromady a složená slova přiřazovat k odpovídajícím předmětům. Po nástupu na základní školu probíhá výuka čtení metodou genetickou. Mezi pomůckami, které používají, jsou na příklad čtecí obrázky a tzv. čtecí komody. Také se propojuje výuka čtení s výukou psaní. Paní učitelka také zmínila používání hlásek i v běžné komunikaci, kdy učitel děti oslovuje a dává jim pokyny hláskovaně. Tím pozná, zda už žák jednotlivá písmena chápe a dokáže si je spojit do slov. Veškerá zadání pro jednotlivé úkoly také dostávají v psané podobě, čímž si rozvíjí čtení s porozuměním. Také se dbá na to, aby jako primární zdroj pro vyhledávání informací žáci používali encyklopedie.

Jak často se s žáky věnujete čtení?

Vzhledem k velmi otevřené výuce bez pevného rozvrhu hodin se žáci věnují čtení kdykoliv je to potřeba. Paní učitelka také upozornila na čtenářské dílny, které jsou nadstavbou k běžné výuce čtení. V těchto dílnách se žáci věnují rozborům textu, vyhledávání informací, rozvoji kritického myšlení apod. V podstatě se jedná o rozvoj přesně těch shodných dovedností, které byly požadovány v mnou předložených testových úlohách.

Povídáte si s žáky o knihách, které čtou?

Žáci hovoří o knihách ve čtenářských dílnách a jednou za pololetí mají za úkol připravit si prezentaci o knize, kterou přečetli, a představit ji spolužákům. Prezentace má stanovená kritéria a na základě jejich splnění žáci získají slovní hodnocení od svých spolužáků.

Má škola vlastní knihovnu?

Každá třída má vlastní knihovnu, z které si žáci mohou půjčovat knihy a využívat je při výuce. Paní učitelka mi také sdělila, že v rámci rekonstrukce je momentálně připravována samostatná knihovna pro celou školu. Ta bude mít i vlastní knihovní systém a umožní žákům půjčit si knihu domů. Škola by také chtěla zajistit dobrovolného knihovníka z řad rodičů, který bude do knihovny docházet a pravidelně zprostředkovávat výpůjčky. Fond knihovny byl zřízen ze sponzorských darů rodičů.

Jaké doplňkové aktivity spojené s čtením škola provozuje?

Škola se účastní pasování prvňáčků na čtenáře. U této příležitosti pořádá noční přespání ve škole spojené s četbou a tematickými hrami. Učitelé se snaží četbu začlenit do všech úrovní výuky.

Spolupracuje škola s místní knihovnou? Pokud ano, jak?

Paní učitelka hovořila o spolupráci s městskou knihovnou, která probíhá stejně jako v případě 11. ZŠ. Ovšem žáci jednotlivých ročníků Montessori základní školy navštěvují městskou knihovnu dvakrát až třikrát za školní rok.

6. Spolupráce knihovny a škol - aktuální stav a nápady na inovace (na příkladu základních škol ve městě Kladně)

Programy pro školy i rodiny zajišťuje dětské oddělení Městské knihovny Kladno. Knihovna sama pořádá řadu besed a lekcí a zároveň se i účastní celostátních projektů. Besedy a lekce, které knihovna pořádá, jsou tematicky rozmanité. Jedná se nejčastěji o besedy na určitá literární témata, ale také se tematicky věnuje i výrobě knih, fungování knižního trhu a knihoven. Besedy a lekce jsou vytvářeny pro žáky prvního stupně ZŠ. Celý seznam aktuálních programů je k nahlédnutí na stránkách knihovny.⁶⁹ Knihovna se účastní těchto celostátních projektů – *Kde končí svět*, *Noc s Andersenem*, *Březen měsíc čtenářů*, *Týden knihoven*, *Poprvé do školy - poprvé do knihovny - pasování prvňáků na čtenáře*.⁷⁰

Jak je patrné, Městská knihovna Kladno je poměrně aktivní a nabízí mnoho možností spolupráce. Přesto ne všechny školy tyto možnosti plně využívají. Z rozhovorů jsem se ale dozvěděla, že žáci 11. ZŠ navštěvují knihovnu v rámci výuky pouze jednou do roka. Tento stav není příliš vyhovující. Za ideální bych považovala alespoň tři návštěvy během školního roku. Tyto služby knihovna poskytuje školám bezplatně a i školy s pevně stanoveným rozvrhem mohou najít čas na návštěvu knihovny. Jedna beseda v knihovně plně nahradí hodinu literatury a žáci si z této besedy odnesou více poznatků. Hravá forma ve spojení se zajímavými fakty a aktivním zapojením dětí má mnohem intenzivnější dopad.

Problém bych tedy viděla primárně ve vedení školy a učitelích. Bylo by dobré, kdyby se aktivně chopili těchto možností. Je třeba, aby nevníмали návštěvu knihovny jako narušení běžné výuky, ale jako její nadstavbu. Městská knihovna Kladno je velice flexibilní a ochotná přizpůsobit program podle požadavků učitele. Proto je snadné aktuálně probíranou látku vhodně začlenit do besedy v knihovně. Žáci také ocení změnu prostředí a výuce se tak budou věnovat s větším nadšením a nebudou to brát jako nudnou povinnost.

⁶⁹ Besedy a lekce. MĚSTSKÁ KNIHOVNA KLADNO. *Městská knihovna Kladno* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.mklkldno.cz/cz/knihovnicke-lekce/>

⁷⁰ Oddělení pro děti. MĚSTSKÁ KNIHOVNA KLADNO. *Městská knihovna Kladno* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.mklkldno.cz/cz/detske-oddeleni>

Problémem na straně knihovny může být také nedostatek propagace. Knihovna by měla školám nabízet své služby přímo. Ideálně oslovit ředitele nebo učitele českého jazyka a literatury. Vytváření besed a lekcí na míru konkrétním školám je také atraktivní nabídka. Knihovnice by mohly i docházet do škol a pořádat besedy přímo ve třídách. Tuto možnost by školy možná využily častěji.

Učitelé by měli podporovat žáky v návštěvách knihovny například prostřednictvím domácích úkolů. Mnoho dětí do knihovny nezavítá ani s rodiči, a tak často nemají představu, co všechno knihovna nabízí. Pokud jim učitel zadá úkol na hodinu literatury, měl by se pokusit do jeho splnění zapojit návštěvu knihovny. Žáci si například musí na další hodinu vypůjčit knihu v knihovně. Tím se návštěva knihovny stane nezbytnou a dětem se v knihovně může zalíbit, což povede k pravidelným návštěvám i ve volném čase.

Knihovna by se také měla pokusit zapojit rodiče a děti předškolního věku. Práce s přečtenáři může významně ovlivnit jejich vztah k četbě a knihovně v pozdějším věku. Dítě, které bylo zvyklé chodit do knihovny již od útlého věku, bude v tom zvyku velmi pravděpodobně pokračovat i nadále. Jak se můžeme dočíst na stránkách knihovny, nabízí programy pro mateřské a základní školy. Existují ale i programy pro děti batolecího věku. Děti v tomto věku sice ještě neumí ani rozeznávat písmena, ale je jim předčítáno a seznamují se s prostředím knihovny. V tomto věku už si mnoho vjemů dokáží zapamatovat a vytvořit si ke knihovně vztah. Je ovšem otázkou, zda by rodiče byli ochotni knihovnu s dětmi navštěvovat. Jako řešení se nabízí vytvoření „mateřského“ klubu. Pravidelné schůzky matek s dětmi v knihovně by mohly být úspěšné. Knihovna by si tak vychovávala budoucí čtenáře, rodiče by si také do knihovny zvykli chodit a podporovali své děti v jejich návštěvách i nadále.

Ve školách by se kromě spolupráce s knihovnou mělo zapracovat i na lepší spolupráci s různými čtenářskými projekty. Mnohem prospěšnější než školní návštěva kina je třeba projekt LiStOVáNí.⁷¹ Každá škola si může objednat představení a vybrat variantu podle ročníku. Jedná se o scénické čtení, které je pro žáky mnohem zajímavější a udrží si jejich pozornost.

⁷¹ *LiStOVáNí: cyklus scénických čtení* [online]. 2015 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz>

Základem pro kvalitní spolupráce je hlavně ochota škol spolupracovat, snaha zlepšit podmínky žáků pro výuku a přizpůsobit se tam, kde je to potřeba. Knihovna by měla zachovat a dále rozvíjet pestrou nabídku programů pro školy. Zároveň je ale důležité zapracovat na propagaci a zviditelnit knihovnu na všech úrovních. A v neposlední řadě také zapojit rodiče a věnovat se i rozvoji programů pro přečtenáře.

Nejvíce by se v tomto směru měly zapojit klasické základní školy, jejichž zástupcem je i 11. ZŠ. Montessori škola Kladno se téměř blíží ideálnímu příkladu dobré spolupráce a intenzivního zaměření na výuku čtení. Stále je ale co zlepšovat.

7. Závěr

V diplomové práci jsem zpracovala problematiku čtenářské gramotnosti v souvislosti se školním prostředím a výukou čtení. V první kapitole jsem se věnovala teoretické analýze pojmu čtenářská gramotnost a současnému stavu čtenářské gramotnosti v České republice. V druhé kapitole jsem podrobně analyzovala možnosti a prostředky rozvoje čtenářské gramotnosti a roli rodičů, knihoven a škol v tomto procesu. Další kapitola byla věnována školám a výuce čtení. Představila jsem základní rozdíly mezi alternativním a klasickým školstvím a dále rozčlenila a popsala jednotlivé typy alternativních škol. Následně jsem popsala veškeré metody výuky počátečního čtení. Následující kapitola byla věnována výzkumu, jeho metodice a podrobné analýze výsledků. V závěrečné kapitole jsem zhodnotila úroveň spolupráce knihovny a škol ve městě Kladně.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých poznatků. Většina hypotéz se potvrdila a výsledky se ve značné míře shodovaly s mezinárodními výzkumy. Došla jsem k závěru, že na rozvoji a úrovni čtenářské gramotnosti se ve značné míře podílí motivace a sebehodnocení žáků a také rodinné zázemí, které je nejdůležitějším faktorem zejména v primární fázi rozvoje čtenářské gramotnosti. Stejně tak třetí faktor, kterým je škola, má značný vliv jak na rozvíjení čtenářské gramotnosti, tak na motivaci žáků.

Rozdílné přístupy a vzdělávací programy mohou zásadně ovlivnit čtenářskou gramotnost. Alternativní vzdělávací programy také umožňují věnovat výuce četby mnohem více času a ve větší míře ji začlenit i do výuky ostatních předmětů. Alternativní způsob výuky má také vliv na motivaci žáků a vytváří přívětivé prostředí k výuce hravou formou.

Knihovny mají v tomto procesu také nezaměnitelnou roli, ale je důležité, aby vzájemně spolupracovaly s rodiči i školami. Jejich úspěch a zapojení do rozvoje čtenářské gramotnosti je přímo závislý na kvalitě této spolupráce.

Čtenářská gramotnost byla, je a vždy bude důležitou součástí vzdělání a plnohodnotného vývoje dětí. Na jejím rozvoji by se měli všichni stejnou měrou podílet a věnovat jí dostatek

pozornosti. Knihovny by měly zapracovat na pestrém programu pro všechny věkové skupiny od těch nejmladších až po nejstarší. Školy by se měly snažit vytvořit co nejpřívětivější a nejpodnětnější prostředí, které bude žáky stimulovat, motivovat a podporovat v rozvoji všech znalostí a dovedností. Rodiče by se měli svým dětem věnovat, zajímat se o ně a nabízet jim další podnětné možnosti trávení volného času. Jen tak lze vychovat budoucí generace, které budou gramotné, schopné samostatného uvažování a kritického myšlení a budou mít větší šanci na společenské uplatnění.

Seznam použitých zdrojů

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Waldorfské školy* [online]. © 2008 [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

Besedy a lekce. MĚSTSKÁ KNIHOVNA KLADNO. *Městská knihovna Kladno* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.mkkk.cz/cz/knihovnicke-lekce/>

Číst a psát neumí málokdo. Jenže řada lidí nechápe text. *Týden.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/cist-a-psat-neumi-malokdo-jenze-rada-lidi-nechape-text_281960.html#

DAHLGREEN, MaryKay. Ready to Read in Oregon: Building Best Practice in Library Service to Children. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*. 2004, roč. 2, č. 3, s. 4-10.

Dalton. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/dalton/>

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

Doporučená literatura. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-06-30].

Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/doporucena-literatura/>

FAQ - často kladené dotazy. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-07-08].

Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/faq-casto-kladene-dotazy/>

Genetická metoda čtení. ZÁKLADNÍ ŠKOLA KOMENSKÉHO II. *Základní škola Komenského II* [online]. 2014 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.zskom2.cz/geneticka-metoda-cteni.html>

GUERNSEY, Lisa. Are Ebooks Any Good?. *School Library Journal*. 2011, roč. 57, č. 6, s. 28-32.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-802-1057-142.

HOŠTIČKA, Jan. Rozvoj čtenářské gramotnosti v praxi. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2014-05-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12985/ROZVOJ-CTENARSKÉ-GRAMOTNOSTI-V-PRAXI.html/>

Integrovaná tematická výuka. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. ©2001-2014 [cit.2014-06-30].

Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/integrovana-tematicka-vyuka/>

JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 119 s. ISBN 978-809-0537-064.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 213 s. Dětská naučná edice. ISBN 80-211-0486-4.

LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. Sevenoaks, Kent: Hodder, 1993, 200 p. ISBN 03-405-3179-7.

Montessori. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001-2014 [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>

Montessori pedagogika a české země. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

Montessori školy v ČR. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2014 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/montessori-skoly-v-cr>

NEMEC, Jenna. It's (Still) Never Too Early to Start!. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*. 2011, roč. 9, č. 3, s. 15-21.

Oddělení pro děti. MĚSTSKÁ KNIHOVNA KLADNO. *Městská knihovna Kladno* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.mkkk.cz/cz/detske-oddeleni>

PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J.: *Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010.

PREISLER, Daniel. Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí. In: *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2014 [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>

Principy daltonské výuky a dalton na naší škole. *Základní škola Brno, Horácké náměstí 13* [online]. 2014 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.zshoracke.org/drupal6/node/305>

Principy Montessori pedagogiky. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SPOLEČNOST MONTESSORI. *Společnost Montessori, o.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-07-08]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-862-5114-4.

RÝDL, K.: Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: *Vedení školy*. Praha, Nakl. Raabe, 1999, s. 1-36.

ŠÁRKÖZI, Radek. Inovativní pedagogické programy – 2. díl – Integrovaná tematická výuka. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. © 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-2>

Section III: Parents' Role and the Power of Choice. *AASL Hotlinks*. 2010, roč. 9, č. 8, s. 30-37.

Seznam daltonských škol v ČR. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2014 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>

Seznam škol Začít spolu. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA. *Step by Step ČR, o.s.* [online]. 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://sbscr.cz/?t=01&c=67>

SCHAUB, Horst a Karl G. ZENKE. *Wörterbuch Pädagogik*. 5. Aufl., Orig.-Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl, 2002, 200 p. ISBN 978-342-3325-219.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, 55 s.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 242, [55] s. ISBN 978-807-4640-209.

The Children's Library: a gift of love from the community. *IFLA Conference Proceedings*. 2001, s. 1-11.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-807-0505-540.

TRÁVNÍČEK, Jiří. Jak se čte v České republice: knižní chování. In: *Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo : přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s. 20-39. Aktuality SKIP. ISBN 978-80-85851-18-2.

TumbleBookLibrary. *TumbleBooks* [online]. [cit. 2013-05-09]. Dostupné z: http://www.tumblebooks.com/library/asp/customer_login.asp

Vzdělávací program Začít spolu. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA. *Step by Step ČR, o.s.* [online]. 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://sbscr.cz/?t=1&c=82>

Waldorf. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorf/>

Waldorf World List: 2014. In: *Bund der Freien Waldorfschulen* [online]. 2014 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Weltschulliste_2014.pdf

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, roč. 62, č. 1-2, s. 10-21.

Začít spolu. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zacit-spolu/>

Zdravá škola. *Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství* [online]. © 2001- 2014 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zdrava-skola/>

Zdravá škola. *Výchova ke zdraví* [online]. © 2009 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/zdrava-skola.html>

ZŠ MONTESSORI KLADNO. *Montessori: ZŠ & MŠ Kladno* [online]. 2014 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <http://www.montessori-kladno.cz/>

Životopis. SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA MONTESSORI. *Slovenská asociácia Montessori: transformujúce vzdelávanie* [online]. © 2011 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <http://www.montessoria.sk/zivotopis>

Seznam grafů

- Graf 1: 11. ZŠ - Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?**
- Graf 2: Montessori - Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?**
- Graf 3: 11. ZŠ - Jak dobrý jsi čtenář?**
- Graf 4: Montessori - Jak dobrý jsi čtenář?**
- Graf 5: 11. ZŠ - Čteš rád/a**
- Graf 6: Montessori - Čteš rád/a?**
- Graf 7: 11. ZŠ - Kolik knih přečteš za měsíc?**
- Graf 8: Montessori - Kolik knih přečteš za měsíc?**
- Graf 9: 11. ZŠ - Co nejčastěji čteš?**
- Graf 10: Montessori - Co nejčastěji čteš?**
- Graf 11: 11. ZŠ - Kolik času mimo školu věnuješ čtení?**
- Graf 12: Montessori - Kolik času mimo školu věnuješ čtení?**
- Graf 13: 11. ZŠ - Čtou tvoji rodiče?**
- Graf 14: Montessori - Čtou tvoji rodiče?**
- Graf 15: 11. ZŠ - Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a mladší?**
- Graf 16: Montessori - Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a mladší?**
- Graf 17: 11. ZŠ - Dostáváš od rodičů nebo příbuzných knížky?**
- Graf 18: Montessori - Dostáváš od rodičů nebo příbuzných knížky?**
- Graf 19: 11. ZŠ - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihovny?**
- Graf 20: Montessori - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihovny?**
- Graf 21: 11. ZŠ - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihkupectví?**
- Graf 22: Montessori - Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihkupectví?**
- Graf 23: 11. ZŠ - Povídáš si s rodiči o tom, co čteš?**
- Graf 24: Montessori - Povídáš si s rodiči o tom, co čteš?**
- Graf 25: Hypotéza H1**
- Graf 26: Hypotéza H2.1** (A – žáci, kteří čtou knihy; B – žáci, kteří se věnují jiným činnostem)
- Graf 27: Hypotéza H2.2** (A – žáci, kteří se považují za dobré čtenáře; B – žáci, kteří si myslí, že jim čtení nejde)
- Graf 28: Hypotéza H2.3** (A – žáci, které čtení velice baví; B – žáci, které čtení baví občas nebo vůbec)

Graf 29: Hypotéza H2.4 (A – žáci, kteří přečtou nadprůměrné množství knih; B – žáci, kteří přečtou méně knih)

Graf 30: Hypotéza H2.5 (A – žáci, kteří čtou každý den; B – žáci, kteří čtou méně často)

Graf 31: Hypotéza H3.1 (A – žáci, kteří uvedli, že jejich rodiče čtou často; B – žáci, kteří uvedli, že rodiče vidí číst občas nebo vůbec)

Graf 32: Hypotéza H3.2 (A – žáci, kterým rodiče předčítali pravidelně; B – žáci, kterým rodiče předčítali jen občas)

Graf 33: Hypotéza H3.3 (A – žáci, kteří uvedli, že knihy dostávají pravidelně; B – žáci, kteří uvedli, že knihy dostávají jen občas nebo vůbec)

Graf 34: Hypotéza H3.4 (A – žáci, kteří uvedli, že chodí do knihovny nebo knihkupectví; B – žáci, kteří nechodí nikam)

Graf 35: Hypotéza H3.5 (A – žáci, kteří si s rodiči povídají o tom, co čtou; B – žáci, kteří si s rodiči o četbě nepovídají)

Seznam tabulek

Tabulka 12: Hypotéza H1

Tabulka 13: Hypotéza H2.1

Tabulka 14: Hypotéza H2.2

Tabulka 15: Hypotéza H2.3

Tabulka 16: Hypotéza H2.4

Tabulka 17: Hypotéza H2.5

Tabulka 18: Hypotéza H3.1

Tabulka 19: Hypotéza H3.2

Tabulka 20: Hypotéza H3.3

Tabulka 21: Hypotéza H3.4

Tabulka 22: Hypotéza H3.5

Příloha 1 – Dotazník pro žáky

Čtenářská gramotnost - Dotazník pro žáky 4. třídy

Pohlaví

Muž / Žena

Věk

Otázky část 1:

1) Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Koukám na televizi
- B. Hraji si s hračkami
- C. Hraji si na počítači / mobilu / tabletu
- D. Čtu si
- E. Sportuji

2) Jak dobrý jsi čtenář? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Patřím mezi nejlepší ve třídě
- B. Čtu docela dobře
- C. Čtení mi moc nejde
- D. Jsem nejhorší ve třídě
- E. Nevím

3) Čteš rád/a? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Čtení mě velice baví
- B. Občas rád/a čtu
- C. Čtení mě vůbec nebaví
- D. Nevím

4) Kolik knih přečteš za měsíc? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. žádnou
- B. 1-2
- C. 3
- D. 4 a více

5) Co nejčastěji čteš? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Knihy
- B. Časopisy
- C. Komiksy
- D. Noviny

6) Kolik času mimo školu věnuješ čtení? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Čtu každý den
- B. Čtu párkrát v týdnu
- C. Čtu párkrát za měsíc
- D. Mimo školu vůbec nečtu

Otázky část 2:

1) Čtou tvoji rodiče? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Čtou často
- B. Občas je vidím číst
- C. Moc nečtou
- D. Nevím

2) Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a mladší? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Ano, vždy před spaním nebo i během dne
- B. Ano, ale ne pravidelně
- C. Občas, ale ne moc často
- D. Nikdy jsme si spolu nečetli

3) Dostáváš od rodičů nebo příbuzných knížky? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. Ano, vždy k Vánocům nebo narozeninám, či jiným příležitostem
- B. Ano, občas dostávám knihy
- C. Párkrát jsem knihu dostal/a
- D. Nevzpomínám si, že bych někdy dostal/a knihu

4) Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihovny? (zakroužkuj jednu nebo více možností)

- A. Chodím do knihovny sám/sama
- B. Chodím do knihovny s rodiči
- C. Chodím do knihovny se starším sourozencem, prarodiči nebo jiným příbuzným
- D. Nechodím do knihovny

5) Chodíš sám/sama nebo s rodiči do knihkupectví? (zakroužkuj jednu nebo více možností)

- A. Chodím do knihkupectví sám/sama
- B. Chodím do knihkupectví s rodiči
- C. Chodím do knihkupectví se starším sourozencem, prarodiči nebo jiným příbuzným
- D. Nechodím do knihkupectví

6) Povídáš si s rodiči o tom, co čteš? (zakroužkuj jednu možnost)

- A. O každé knížce, kterou čtu, se bavím s rodiči
- B. Občas se bavíme o tom, co čtu
- C. Nepovídáme si o tom, co čtu

Příloha 2 – Test čtenářské gramotnosti I

Koláč pro nepřitele

Derek Munson

Ilustrace Tara Calahan King

Než se hned vedle mého nejlepšího kamaráda Standy nastěhoval Jakub Rouček, vypadalo to jako prima léto. Jakuba jsem neměl rád. Když pořádal oslavu, ani mě na ni nepozval. Zato mého nejlepšího kamaráda Standu ano.

Než se sem Jakub nastěhoval, nikdy jsem neměl žádného nepřitele. Táta mi řekl, že když mu bylo tolik jako mně, měl taky nepřátele. Věděl ale, jak se jich zbavit.

Táta vytáhl z kuchařské knížky pomačkaný list papíru.

„Koláč pro nepřitele,“ prohlásil spokojeně.

Možná byste rádi věděli, co v takovém koláči pro nepřitele vlastně je. Táta mi řekl, že ten recept je tak tajný, že ho nemůže prozradit ani mně. Prosil jsem ho, aby mi řekl aspoň něco – cokoli.

„Povím ti jedno, Tome,“ řekl mi. „Koláč pro nepřitele je ten nejrychlejší způsob, jak se zbavit nepřátel.“

Začal jsem o tom přemýšlet. Jaké nechutné věci bych dal do koláče pro nepřitele? Donesl jsem tátovi žížaly a kamení, ale on mi to hned vrátil.



2 KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – TEXT



Šel jsem si hrát ven. Celou tu dobu bylo slyšet, že táta něco dělá v kuchyni. Nakonec by to přece jen mohlo být bezva léto.

Zkoušel jsem si představit, jak strašně asi musí koláč pro nepřítele smrdět. Ale ono to vonělo opravdu hezky. A zdálo se mi, že to vychází z naší kuchyně. To mě zmátlo.

Šel jsem dovnitř, abych se táty zeptal, co se stalo. Koláč pro nepřítele by přece takhle hezky vonět neměl. Ale táta byl chytrý. „Kdyby ten koláč smrděl, tvůj nepřítel by ho přece nejedl,“ řekl mi. Bylo mi jasné, že už ten koláč někdy dělal.

Ozval se zvonek trouby. Táta si vzal chňapky a koláč z trouby vytáhl. Vypadal dobře – jen se do něj pustit! Začínal jsem chápat.

Pořád jsem si ale nebyl úplně jistý, jak koláč pro nepřítele vlastně funguje. Co přesně s nepřítelem udělá? Možná mu po něm vypadají všechny vlasy, nebo mu bude smrdět z pusy. Zeptal jsem se na to táty, ale nic mi neprozradil.

Zatímco koláč chladnul, táta mi vysvětlil můj úkol.

Šeptal: „Aby to fungovalo, musíš se svým nepřítelem strávit celý den. A co je ještě horší, musíš se k němu chovat hezky. To není vůbec jednoduché. Ale jinak koláč nebude fungovat. Chceš se do toho opravdu pustit?“

Jasně že jsem chtěl.

Jediné, co jsem musel udělat, bylo strávit jeden den s Jakubem, pak už od něj budu mít navždy pokoj. Dojel jsem na kole k jejich domu a zazvonil na zvonek u dveří.

Když Jakub otevřel, vypadal trochu překvapeně.



„Nechceš si jít ven hrát?“ zeptal jsem se ho.

Vypadalo to, že jsem ho zaskočil. „Zeptám se mámy,“ řekl. Vrátil se a začal se obouvat.

Chvilí jsme jezdili na kole, pak jsme si dali oběd. Po jídle jsme šli k nám domů.

Bylo to zvláštní, ale užil jsem si se svým nepřítelem docela dost legrace. Tátovi jsem to ale nemohl říct, protože se s tím koláčem dost nadřel.

Hráli jsme různé hry a pak nás táta zavolał k večeři.

Táta uvařil moje nejoblíbenější jídlo. A bylo to i Jakubovo nejoblíbenější jídlo! Mežná že Jakub nakonec není tak hrozný. Začínal jsem si myslet, že bychom možná měli na koláč pro nepřítele zapomenout.

„Tati,“ řekl jsem, „je fajn mít nového kamaráda.“ Snažil jsem se mu tím naznačit, že Jakub už není můj nepřítel. Ale táta se jen usmál a přikývl. Myslím, že si myslel, že to jen předstírám.

Ale po večeři táta přinesl ten koláč. Dal ho na tři talířky, jeden postavil přede mě a jeden před Jakuba.

„Jů!“ řekl Jakub, když koláč uviděl.

Zatrnulo mi. Nechtěl jsem, aby Jakub ten koláč pro nepřítele jedl! Byl to přece můj kamarád!

„Nejez to!“ vykřikl jsem. „Není vůbec dobrý!“

Jakub ustrnul s vidličkou těsně před pusou. Udiveně se na mě podíval. Ulevilo se mi. Zachránil jsem mu život.



4 KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – TEXT

„Jestli je tak špatný,“ řekl Jakub, „tak proč už ho tvůj táta půlku snědl?“

Opravdu! Táta se už do koláče pro nepřitele dávno pustil.

„To je dobrota,“ zamumlal táta. Seděl jsem tam a díval se, jak si dávají do nosu. Ani jednomu z nich nevyplul ani vlásek! Vypadalo to bezpečně, tak jsem taky trošku ochutnal. Byl vynikající!

Když jsme dojedli, Jakub mě pozval, abych si druhý den přišel hrát k nim.

Co se týče koláče pro nepřitele, pořád nevím, co se do něj dává. Zajímalo by mě, jestli nepřítelům fakticky nechutná, nebo jestli jim po něm vypadají vlasy, nebo jim je pak cítit z pusy. Nevím ale, jestli se to vůbec někdy dozvim, protože jsem o svého největšího nepřitele právě přišel.

1. Kdo vypráví tuto povídku?

- A Jakub B Táta C Standa D Tom

2. Proč si na začátku povídky Tom myslel, že je Jakub jeho nepřítel?



.....

.....

1
0
8
9

3. Napiš *jednu* přísadu, o které si Tom myslel, že bude v koláči pro nepřítele.



.....

.....

1
0
8
9

4. Najdi tu část povídky, která je vedle obrázku s kouskem koláče:
Proč si Tom myslel, že by to nakonec přece jen mohlo být bezva léto?



- A Protože si rád hrál venku.
B Protože ho nadchl tatínkův plán.
C Protože získal nového kamaráda.
D Protože chtěl ochutnat koláč pro nepřítele.

5. Jaký měl Tom pocit, když poprvé ucítil koláč pro nepřítele?
Vysvětli, proč měl takový pocit.



.....

.....

2
1
0
8
9

6. Co si Tom myslel, že se stane, když jeho nepřítel sní koláč pro nepřítele?
Napiš *jednu* věc.



.....

.....

1
0
8
9

7. Jaké *dvě* věci musel Tom podle svého tatínka udělat, aby koláč pro nepřítele fungoval?



.....

.....

2
1
0
8
9

8. Proč jel Tom k Jakubovi domů?

- A Aby pozval Jakuba na večeři.
B Aby řekl Jakubovi, ať nechá Standu na pokoji.
C Aby pozval Jakuba, ať si s ním jde hrát.
D Aby řekl Jakubovi, jestli nechce být jeho kamarád.

6 KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – OTÁZKY

9. Co překvapilo Toma na společně stráveném dni s Jakubem?



.....
.....

10. Proč si u večeře začal Tom myslet, že by s tatínkem měli na koláč pro nepřítel zapomenout?

- A Tom se nechtěl o zákusek s Jakubem dělit.
- B Tom si myslel, že koláč pro nepřítel nebude fungovat.
- C Tom začínal mít Jakuba rád.
- D Tom chtěl, aby koláč pro nepřítel zůstal jeho tajemstvím.

11. Jak se Tom cítil, když tatínek před Jakuba postavil kousek koláče pro nepřítel?

- A vylekaně
- B spokojeně
- C překvapeně
- D zmateně

12. Co nechtěl tatínek o koláči pro nepřítel prozradit?

- A Že to byl obyčejný koláč.
- B Že chutnal odporně.
- C Že to bylo jeho nejoblíbenější jídlo.
- D Že byl koláč otrávený.

13. Přečti si tuto větu ze závěru povídky:
„Když jsme dojedli, Jakub mě pozval, abych si druhý den přišel hrát k nim.“
Co tato věta o chlapcích napovídá?

- A Že jsou stále přátelé.
- B Že si nechtějí hrát u Toma doma.
- C Že si chtěli dát ještě kousek koláče pro nepřítel.
- D Že by se z nich mohli stát kamarádi.

14. Na základě toho, co sis přečetl/a, vysvětli, proč Tomův tatínek ve skutečnosti upek l koláč pro nepřítel.



.....
.....

15. Jaký je Tomův tatínek? Uved' příklad toho, co tatínek v povídce udělal a co ukazuje, jaký je.



.....
.....

16. Jaké ponaučení si můžeš odnést z tohoto příběhu?



.....
.....



Příloha 3 – Test čtenářské gramotnosti II

1 ZÁHADA OBŘÍHO ZUBU – TEXT

Záhada **OBŘÍHO** zubu

Zkameněliny jsou zbytky rostlin nebo živočichů, kteří žili na Zemi před mnoha a mnoha lety. Lidé už tisíce let nacházejí zkameněliny ve skalách, na útesech a v blízkosti jezer. Dnes víme, že některé z těchto zkamenělin pocházejí od dinosaurů.



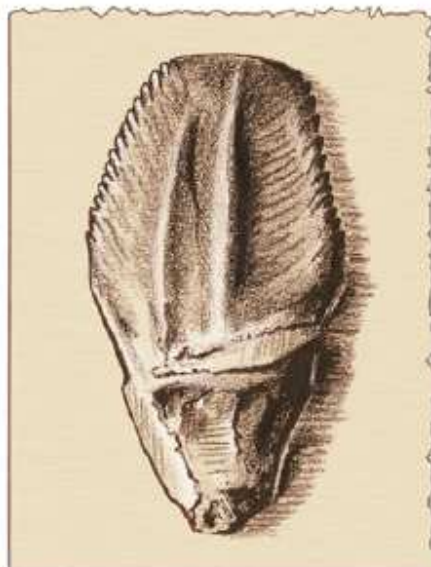
Lidé, kteří kdysi dávno nacházeli obrovské zkameněliny, nevěděli, co to vlastně je. Někteří si mysleli, že tyto velké kosti pocházejí z ohromných zvířat, jako jsou hroši nebo sloni, která znali nebo o nich četli. Ale některé kosti, které lidé našli, byly příliš velké na to, aby mohly pocházet i z toho největšího hrocha nebo slona. Díky těmto ohromným kostem začali někteří lidé věřit v obry.

Před několika sty lety přišel ve Francii muž jménem Bernard Palissy s jiným názorem. Palissy byl známý výrobce keramiky. Když vyráběl své hrnky, nacházel v hlině spoustu drobných zkamenělin. Zkoumal je a napsal, že to jsou zbytky živých tvorů. To nebyl nový názor. Bernard Palissy však také napsal, že někteří z těchto živočichů už na Zemi nežijí. Zeela vymizeli. Vyhynuli.

Byl Bernard Palissy za svůj objev odměněn? Nebyl! Za své názory byl uvězněn.

Postupem času se někteří lidé stávali přístupnějšími novým názorům na to, jak asi svět v dávné minulosti mohl vypadat.

A pak někdy kolem roku 1820 byl v Anglii nalezen obrovský zkamenělý zub. Má se za to, že Mary Ann Mantellová, žena odborníka na zkameněliny Gideona Mantella, spatřila na procházce cosi, co připomínalo obrovský kamenný zub. Mary Ann Mantellová poznala, že ten velký zub je zkamenělina, a přinesla ho domů svému muži.



Když si Gideon Mantell zkamenělý zub poprvé prohlédl, domníval se, že patří zvířeti, které se živilo rostlinami, protože byl plochý a měl rýhy. Zub byl opotřebovaný od žvýkání potravy. Byl skoro tak velký jako zub slona. Ale slonímu zubu se vůbec nepodobal.

Kresba zkamenělého zubu ve skutečné velikosti

Gideon Mantell rozpoznal, že kousky horniny, které se nacházely kolem zubu, jsou velmi staré. Věděl, že jde o druh horniny, v jaké se nacházejí zkameněliny plazů. Patřil snad zub obřímu plazu, který se živil rostlinami a potravu žvýkal? Nějakému druhu plazů, který už na Zemi nežije?

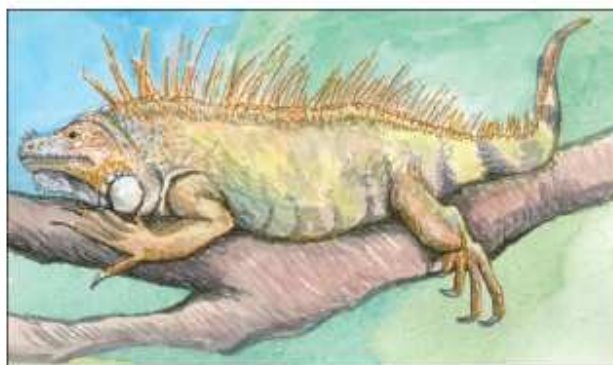
Pro Gideona Mantella byl ten velký zub skutečnou záhadou. Žádný plaz, kterého znal, potravu nežvýkal. Plazi potravu hltají, a jejich zuby se tedy neopotřebovávají. Byla to záhada.

Gideon Mantell vzal zub do muzea v Londýně a ukázal ho ostatním vědcům. Nikdo z nich nesouhlasil s Gideonem Mantellem, že by to mohl být zub obrovského plaza.

Gideon Mantell se snažil najít plaza, který by měl zub podobný tomuto obrovskému zubu. Dlouhou dobu nemohl nic objevit. Pak se jednoho dne setkal s vědcem, který zkoumal leguány. Leguán je velký plaz živící se rostlinami, který se vyskytuje ve Střední a Jižní Americe. Může dosáhnout velikosti přes dva metry. Vědec ukázal Gideonu Mantellovi leguání zub. Konečně! Tady měl před sebou zub žijícího plaza, který vypadal jako ten záhadný zub. Zkamenělý zub byl jen mnohem a mnohem větší.

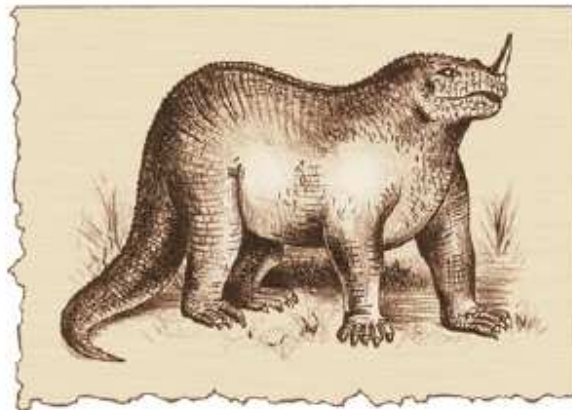
Leguán

 Kresba leguáního zubu ve skutečné velikosti ze zápisníku Gideona Mantella



Nyní Gideon Mantell věřil, že zkamenělý zub patřil zvířeti, které vypadalo jako leguán. Jen neměřilo dva metry. Gideon Mantell si myslel, že měřilo třicet metrů! Svěho tvora pojmenoval *iguanodon*. To znamená „leguání zub“.

Gideon Mantell neměl celou kostru *iguanodona*. Ale z kostí, které během let nashromáždil, se snažil přijít na to, jak mohl vypadat. Kostí podle něj napovídaly, že se tvor pohyboval po čtyřech. Domníval se, že zašpičatělá kost je roh. Nakreslil tedy *iguanodona* s rohem na nose.



Jak vypadal *iguanodon* podle Gideona Mantella

Po letech bylo nalezeno několik celých koster *iguanodona*. Měřily jen kolem devíti metrů. Kostí prozradily, že se zvíře občas pohybovalo jen po zadních končetinách. A to, co Gideon Mantell považoval za roh na jeho nose, byl ve skutečnosti bodec na „palci“! Díky těmto objevům vědci změnili názor na to, jak *iguanodon* vypadal.

Gideon Mantell se dopustil několika omylů. Udělal však také důležitý objev. Od chvíle, kdy ho poprvé napadlo, že zkamenělý zub patřil plazu živícímu se rostlinami, strávil mnoho let shromažďováním faktů a důkazů, aby dokázal, že jeho názory jsou správné. Gideon Mantell opatrně přicházel se svými domněnkami a stal se jedním z prvních lidí, kteří dokázali, že kdysi dávno žili na Zemi obří plazi. A že později vyhynuli.

Několik století předtím byl Bernard Palissy uvržen do vězení za to, že říkal skoro totéž. Gideon Mantell se však stal slavným. Jeho objev vzbudil zájem lidí dozvědět se více o těchto obrovských plazech.

V roce 1842 došel vědec jménem Richard Owen k názoru, že tyto vyhynulí plazi musí získat své vlastní pojmenování. Nazval je *dinosauria*. To znamená „hrozně velká ještěrka“. Dnes je nazýváme dinosauri.



Jak vypadal *iguanodon* podle dnešních vědců

1. Co jsou to zkameněliny?

- A povrch skal a útesů
- B kosti obrů
- C zbytky kdysi živých organismů
- D sloní zuby

2. Proč podle tohoto článku někteří lidé kdysi dávno věřili v obry?

.....

.....

**3. Kde Bernard Palissy nacházel zkameněliny?**

- A na útesech
- B v hlíně
- C u řeky
- D na cestě

4. Jaký byl nový názor Bernarda Palissyho?

.....

.....

**5. Proč byl Bernard Palissy uvězněn?**

- A Lidé nebyli přístupni novým názorům.
- B Převzal své názory od Gideona Mantella.
- C Nechal drobné zkameněliny ve své keramice.
- D Zkoumání zkamenělin bylo ve Francii zakázáno.

6. Kdo v Anglii našel zkamenělý zub?

- A Bernard Palissy
- B Mary Ann Mantellová
- C Richard Owen
- D Gideon Mantell

7. Co z toho, co Gideon Mantell věděl o plazech, udělalo ze zkamenělého zubu záhadu?

- A Plazi nemají zuby.
- B Plazi se nacházeli pod skalami.
- C Plazi žili kdysi dávno.
- D Plazi svou potravu hltají.

7 ZÁHADA OBŘÍHO ZUBU – OTÁZKY

8. Gideon Mantell se domníval, že zub mohl patřit různým druhům zvířat. Doplň tabulku tak, aby bylo vidět, proč si to myslel.

Druh zvířete	Proč si to myslel
Zvíře živící se rostlinami	Zub byl plochý a měl rýhy.
Obrovský tvor	
Plaz	

9. Proč vzal Gideon Mantell zub do muzea?

- A Aby se zeptal, jestli zkamenělina nepatří muzeu.
- B Aby dokázal, že je odborník na zkameněliny.
- C Aby si vyslechl, co si vědci myslí o jeho názoru.
- D Aby zub porovnal s jinými zuby v muzeu.

10. Vědec ukázal Gideonu Mantellovi leguánův zub. Proč to bylo pro Gideona Mantella důležité?

.....

.....

11. Co Gideon Mantell využil, když se snažil přijít na to, jak *iguanodon* vypadal?




- A kosti, které nashromáždil
- B názory jiných vědců
- C obrázky v knihách
- D zuby jiných plazů

12. Podívej se na dva obrázky *iguanodona*. Co ti pomáhají pochopit?

.....

.....

13. Pozdější objevy ukázaly, že se Gideon Mantell mýlil v tom, jak *iguanodon* vypadal. Doplň prázdná místa v tabulce.

Jak vypadal <i>iguanodon</i> podle Gideona Mantella.	Jak vypadal <i>iguanodon</i> podle dnešních vědců.
 <p><i>Iguanodon</i> se pohyboval po čtyřech.</p>	<div data-bbox="1321 613 1359 757"> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div>
	<p><i>Iguanodon</i> měl na palci bodec.</p> <div data-bbox="1321 777 1359 920"> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div>
 <p><i>Iguanodon</i> měřil 30 metrů.</p>	<div data-bbox="1321 947 1359 1090"> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div>

14. Co z následujícího dokázalo, že se Gideon Mantell mýlil v tom, jak *iguanodon* vypadal?

- A další zkamenělé zuby
- B vědecké kresby
- C žijící *iguanodon*i
- D celé kostry