

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE  
Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

**Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ  
napříč vyučovacími předměty**  
**Development of the reading literacy in the primary  
school across the subjects**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lenka Hlinovská

Studijní obor: učitelství pro I. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 3. 2014

Podpis:.....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za vedení, pomoc a rady při zpracování diplomové práce.

## **Anotace**

Tato má diplomová práce popisuje čtenářskou gramotnost z širšího hlediska jako empirický pojem, jako prostředek k pochopení různých souvislostí mezi obecnými jevy, jako vstup do různých vzdělávacích oborů, jako prostředek zpřístupnění důležitých informací a nasměrování budoucí osobní životní dráhy a jako určitou kompetenci, která je rozvíjena a užívána v různých školních situacích. Definuje hlavní pojmy gramotnost, čtenářská gramotnost, vyučovací předměty a čtení. Diplomová práce je zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech. V závěru mé diplomové práce jsou uvedeny různé možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi.

### **Klíčová slova:**

gramotnost, čtenářská gramotnost, vyučovací předměty, porozumění textu, čtení, písemné instrukce, rozvoj čtenářské gramotnosti

## **Annotation**

This my thesis describes a reading literacy from a broader perspective as an empirical concept as a means to understand the various relationships between the general phenomena and as an input to various educational fields as a means of access to relevant information and directions future personal career and as a competence. This competence is developed and used in different school situations. This my thesis defines key terms literacy, reading literacy, school subjects and reading. The thesis is focused on the development of the reading literacy in different subjects. At the end of my thesis are the various possibilities of development of the reading literacy across the curriculum and across them.

### **Keywords:**

literacy, reading literacy, school subjects, understanding of the text, reading, written instructions, developmnet of the reading literacy

## **Abstrakt**

Ve své diplomové práci se věnuji rozvoji čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty. Cílem mé diplomové práce je hledat možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti ve všech jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi a identifikovat, případně řešit překážky v tomto procesu. V jednotlivých kapitolách teoretické části tedy definuji hlavní pojmy gramotnost, čtenářská gramotnost, vyučovací předměty a čtení. Snažím se zde prezentovat čtenářskou gramotnost jako prostředek k pochopení různých souvislostí mezi obecnými jevy a jako vstup do různých vzdělávacích oborů. Uvádím zde jednotlivé konkrétní metody k rozvoji čtenářské gramotnosti. V praktické části se zabývám rozvojem čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi. Zaměřuji se především na vyučovací předměty český jazyk a literatura, matematika, člověk a jeho svět, výtvarná výchova a hudební výchova. Praktická část má dvě části. První část obsahuje zpracované odpovědi učitelů z dotazníkového šetření a druhá část obsahuje výsledky práce žáků z vyučovacího procesu. Praktická část mé diplomové práce přináší různé příklady z praxe k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč vyučovacími předměty. Dále přináší možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech a možnosti, jak pomáhat žákům v porozumění písemným instrukcím.

## **Abstract**

In my thesis is focused on the development of the reading literacy to primary school across the curriculum. The aim of my thesis is to explore the possibilities of development of the reading literacy in all school subjects and across them and identify or solve the obstacles in the process. In the individual chapters of the theoretical part it defines the key terms literacy, reading literacy, school subjects and reading. I am trying to present reading literacy as a means to understand the various relationships between the general phenomena and as an input to various educational fields. It presents here the different methods specific to the development of the reading literacy. In the practical part deals with the development of the reading literacy across the curriculum and across them. The focus is mainly on subjects czech language and literature, mathematics, man and his world, art and music. The practical part consists of two parts. The first part

contains processed responses of teachers from the survey and the second part contains the results of the work of pupils from the learning process. The practical part of my thesis provides a variety of examples from practice to the development of the reading literacy across the curriculum. Further, there are the possibilities of the development of the reading literacy in different subjects and ways to help students in understanding written instructions.

# OBSAH

Úvod .....	8
<b>I. Teoretická část.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Čtenářská gramotnost .....</b>	<b>10</b>
1.1 Vymezení pojmu gramotnost .....	10
1.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost .....	11
1.3 Čtenářská gramotnost jako součást ostatních gramotností.....	11
1.4 Složky čtenářské gramotnosti.....	12
1.5 Dělení čtenářské gramotnosti .....	13
1.6 Výzkumy čtenářské gramotnosti .....	14
1.7 Čtení .....	14
1.7.1 Metody výuky čtení v 1. ročníku .....	15
1.7.2 Výchova čtením .....	16
1.8 Čtení s porozuměním.....	17
<b>2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti .....</b>	<b>19</b>
2.1 Faktory vnější a vnitřní.....	19
2.2 Rodina, Domov .....	19
2.3 Škola, školní prostředí.....	20
2.4 Čtenář a čtenářství .....	21
2.5 Motivace, zájem a pozornost.....	22
2.6 Čtenářské dovednosti a strategie .....	24
<b>3 Čtenářská gramotnost a škola.....</b>	<b>26</b>
3.1 Charakteristika dítěte 1. stupně ZŠ.....	26
3.2 Předměty vyučované na 1. stupni ZŠ .....	28
3.2.1 Základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ.....	28
3.2.2 Vyučovací předměty na 1. stupni ZŠ.....	28
3.3 Čtenářská gramotnost v RVP ZV .....	33
3.3.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti v klíčových kompetencích .....	33
3.3.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech.....	34
3.4 Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole .....	38
3.4.1 Sledované a rozvíjené složky čtenářské gramotnosti u žáků.....	38
3.4.2 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti .....	40
3.4.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v projektech, projektové výuce .....	40
3.4.4 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).....	42
3.4.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost .....	43
3.4.6 Další způsoby rozvíjející čtenářskou gramotnost .....	49
3.5 Text a knihy .....	50
<b>II. Praktická část.....</b>	<b>52</b>
<b>4 Výzkum .....</b>	<b>52</b>
4.1 Cíl výzkumu .....	52
4.2 Výzkumný problém .....	52
4.3 Hypotézy .....	53
<b>5 První část výzkumu – Dotazníkové šetření.....</b>	<b>54</b>
5.1 Metody výzkumu.....	54
5.2 Výzkumný vzorek .....	54
5.3 Návržnost dotazníků.....	54

5.4 Zpracování dat .....	54
5.5 Závěr první výzkumné části .....	86
<b>6 Druhá část výzkumu – Experiment .....</b>	<b>88</b>
6.1 Výzkum .....	88
6.2 Výzkumný vzorek .....	88
6.3 Charakteristika výzkumu .....	88
6.4 Zpracování dat .....	89
6.5 Závěr druhé výzkumné části .....	93
<b>Závěr .....</b>	<b>94</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>97</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>99</b>
Příloha číslo 1 – Dotazník pro učitele	
Příloha číslo 2 – Text pro žáky	
Příloha číslo 3 – Obrázky k textu	
Příloha číslo 4 – Myšlenková mapa	
Příloha číslo 5 – Obrázek pro příběh	
Příloha číslo 6 – Tvorba žáků	

## ÚVOD

Intenzivní technický a vědecký vývoj naší doby mění povahu lidské práce a zprostředkovaně mění i nároky na úroveň a obsah školního vzdělávání. Do popředí se dostává restrukturalizace školního učiva, místo mechanického vštěpování vědomostí jde především o osvojování různých metod učení, o hledání souvislostí mezi jednotlivými jevy, o vyhledávání a třídění informací, o vyjádření vlastního názoru a tolerování názoru druhých. Jde o proces, který můžeme vyjádřit stručným heslem – od předávání informací k formování všestranné a harmonicky rozvinuté osobnosti člověka.

Programu výchovy a vzdělání na všech stupních a typech škol je věnována maximální pozornost. Cílem organizace výchovy a vyučování na prvním stupni základní školy v pěti ročnících je dosažení takové úrovně, aby žáci získali prostředky a dovednosti pro další vzdělávání, zejména v oblasti myšlení a samostatné tvořivé činnosti. Základní význam má na tomto stupni vyučování mateřskému jazyku a matematice, které svým pojetím zabezpečují rozvoj logického myšlení žáků. Současné pojetí výuky klade důraz na individuální rozvoj osobnosti. Žáci si osvojují tři základní složky gramotnosti čtení, psaní a počítání. Čtenářská gramotnost je dále rozvíjena i v předmětu člověk a jeho svět, kde žáci v prvouce, vlastivědě a přírodovědě získávají a rozšiřují si své poznatky o životě v přírodě a ve společnosti, o historii naší vlasti, o právech a povinnostech dítěte, o důležitosti zdravé výživy pro náš organismus, o významu lidských povolání, o významných kulturních místech a památkách v naší vlasti, o zákonitostech pohybu planet a různých těles ve vesmíru. Významné místo v systému výchovy mají i esteticko-výchovné předměty, které ovlivňují citovou výchovu žáků a postupně a přirozenou cestou formují jejich vkus a kulturní zájmy.

Úroveň prvního stupně základní školy je zákonitě spojena s programem školy mateřské, která dnes určitě přebírá plnou zodpovědnost za dobrý vstup dětí do počátku systematického vyučování. Školní zralost nebo připravenost dítěte nelze totiž brát jako dispozici, která je nutným předpokladem pro vstup do školy, ale je třeba ji chápat jako výsledek dialektického vztahu mezi rozvojem dítěte a systémem požadavků, které na dítě klade škola.

V posouzení školní zralosti jde o určitý stupeň vyspělosti poznávacích funkcí psychiky, jako je vnímání, myšlení, představivost, pozornost, fantazie a paměť. Všechny tyto psychické procesy patří k faktorům, které významným způsobem



ovlivňují úroveň čtenářských dovedností žáků. Právě schopnost porozumět textu, neboli čtenářská gramotnost žáků se stala předmětem zkoumání mé diplomové práce. Ve své práci se zabývám metodami výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech, které podporují u žáků aktivní práci s textem, schopnost porozumět čtenému textu, vnímat a chápat různá jazyková sdělení, vyjadřovat své vlastní myšlenky, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného, vyhledávat určité informace v textu, třídít je, pracovat s nimi, vyvozovat závěry a logicky myslet.

V dnešní době mají kniha a čtení silné konkurenty, a to televizi, počítač a internet. Děti často říkají, že čtení k ničemu nepotřebují. Na druhé straně je ale současná společnost velmi závislá na čtení a zpracování čtenářských materiálů. Člověk, který se nedokáže zorientovat v textu, vybrat z něj to podstatné, řídit se přečtenými informacemi a vyvodit ze čteného správné důsledky, má velmi ztíženou situaci v životě. Jedná se pak o situace, jako je hledání zaměstnání, správné vyplnění formulářů, budování vlastních názorů a z nich pramenících postojů k aktuální situaci a k aktuálnímu dění. Takový člověk by pak byl funkčně negramotný. Proto je důležité rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost a čtení.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

*Tato kapitola přináší vymezení pojmu gramotnost a čtenářská gramotnost. A dále přináší jistý úvod do čtenářské gramotnosti. Rozebírám zde čtenářskou gramotnost jako základní oblast a součást funkční gramotnosti. Dále zde pojem čtenářská gramotnost definuji a uvádím složky čtenářské gramotnosti. Také zde rozebírám jednotlivé etapy čtenářské gramotnosti, jako je etapa pregramotnosti, etapa čtenářské gramotnosti a etapa funkční gramotnosti. Dále se zde věnuji faktorům ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti, kde se zabývám hlavně domovem, rodinou, školou, školním prostředím, motivací, zájmem a pozorností. Ještě zde rozebírám výzkumy čtenářské gramotnosti, hlavně PISA a PIRLS. Dále se zde věnuji se oblasti čtení, jako důležité činnosti, jako nástroji čtenářské gramotnosti, jako důležité dovednosti pro život. Také se zde zabývám metodami výuky čtení v 1. ročníku ZŠ. Dále zde také vysvětluji, co nám čtení přináší. A ještě se zde věnuji čtení s porozuměním, jak číst s porozuměním.*

### 1.1 Vymezení pojmu gramotnost

*„Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. Ve vyspělých zemích je dosažení gramotnosti u všeho obyvatelstva samozřejmostí, avšak v řadě málo rozvinutých zemích Afriky a Asie je gramotnost nízká.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 85).*

Gramotnost je označováno jako osvojení základů čtení a psaní (případně počítání). Ale výklad tohoto pojmu není zcela jednoznačný. Mezi základní gramotnostní dovednosti patří činnosti čtení, psaní, mluvení a počítání. Gramotnost je tedy jistá dovednost, kterou jedinec potřebuje pro život a pro uplatnění ve společnosti (Havel, Najvarová, 2011).

Mezi hlavní činitele utváření gramotnosti patří sociální činitelé, kultura, politika a ekonomika. Nejdůležitějším problémem i úkolem při utváření gramotnosti je osvojení znalostí a dovedností, které umožňují jedinci podílet se na světě informací. Gramotnost se může tedy také chápat jako vlastnost člověka, která je nositelem a přenašečem kulturního dědictví, otevírá žákům svět vyjádřený verbálními prostředky a umožňuje jim komunikaci s kulturními výtvoři a hodnotami (Metelková, Švrčková, 2010).

Prostřednictvím mluvy, kresby i písma je možné komunikovat s okolním světem, sdělovat něco druhým, ale také od nich informace přijímat. Ten, kdo se chce

zapojit aktivním způsobem do současné informační společnosti, musí získávat a zpracovávat informace čtením, psaním i matematickými operacemi a přemýšlet o nich.

Kvalita osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě je považována za základní znak úrovně vzdělanosti žáků základní školy a také nezbytný prostředek k osvojení různých oborů lidského poznání. Gramotnost je potřeba a rozvíjena ve všech vyučovacích předmětech na prvním stupni ZŠ. Jak už je psáno výše, je označována jako osvojení základů čtení a psaní (případně počítání) a mezi základní gramotnostní činnosti patří čtení, psaní, mluvení a počítání. Tyto činnosti se určitě vyskytují ve všech vyučovacích předmětech. V textu RVP ZV je zmíněna jazyková gramotnost, matematická gramotnost, informační gramotnost, přírodovědná gramotnost a vizuální gramotnost. Jednotlivé gramotnosti se ve vyučovacích předmětech různě prolínají. Důležité je rozvíjet gramotnost téměř ve všech předmětech školního kurikula.

## **1.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost**

*„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“* Definice čtenářské gramotnosti podle mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2009.

*„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“* Definice čtenářské gramotnosti podle Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP).

*„Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 42).

## **1.3 Čtenářská gramotnost jako součást ostatních gramotností**

Čtenářská gramotnost se řadí mezi základní oblasti funkční gramotnosti spolu s matematickou, přírodovědnou, informační, jazykovou a finanční gramotností. Právě

přes čtenářskou gramotnost si každý jedinec vyhledává, osvojuje, transformuje a aplikuje nové poznatky, návyky a dovednosti ze všech ostatních oborů vzdělávání. Důležitý je rozvoj porozumění čtenému, zejména schopnost pracovat s textem jako se zdrojem informací. Stejně důležité je rozvíjet pozitivní vztah k jazyku, jako prostředku získávání informací, k práci s texty různých forem a obsahů, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvoji čtenářských návyků (Havel, Najvarová, 2011).

Bez dobrého zvládnutí dovedností číst a psát nemůže dítě dále úspěšně a bezproblémově pokračovat v dalším vzdělávání v ostatních oborech školního vzdělávání. Cílem edukace je, aby děti uměly jazyk používat, tj. nejen číst a psát s porozuměním, ale také plynule a výstižně mluvit. Proto je výuka čtení a psaní, která je přirozenou součástí počáteční výuky mateřského jazyka, základním kamenem školního vzdělávání.

Čtenářská gramotnost tedy souvisí s funkční gramotností. Je to schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka. Funkční gramotnost představuje zpracování informací uvedených v textu a jejich použití na řešení určité situace. Je to schopnost zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění (Metelková, Švrčková, 2010).

## **1.4 Složky čtenářské gramotnosti**

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná podle H. Košťálové (2010) několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.

Vztah ke čtení – Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

Doslovné porozumění – Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.

Vysuzování – Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Metakognice – Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení,

sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

Sdílení – Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Aplikace – Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Pojem čtenářská gramotnost má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů. Postoje ke čtení se dobře rozvíjejí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem. Naproti tomu znalosti o čtení, o čtenářství a o sobě jako čtenáři a dovednosti je lépe plánovat v tzv. zvládacím přístupu. Pro tento přístup je potřeba vědět, které dovednosti musí čtenářsky gramotný člověk zvládat, v jaké kvalitě a v jakém vývojovém sledu je rozvíjet.

## **1.5 Dělení čtenářské gramotnosti**

Strukturace čtenářské gramotnosti probíhá podle různých kritérií, didakticky nejvhodnější je zřejmě strukturace ontogenetická, rozlišující pregramotnost, čtenářskou gramotnost a gramotnost funkční. Pregramotnost je gramotnost žáků předškolního věku. Čtenářská gramotnost je gramotnost v období povinné školní docházky se samostatným obdobím počáteční čtenářské gramotnosti. A gramotnost funkční je gramotnost dospělých jedinců (Wildová, 2012).

Druhou etapou je etapa čtenářské gramotnosti. Pro tuto etapu je charakteristické záměrné působení učitele na gramotnostní dovednosti a představy žáků. Počáteční mezník etapy je vymezen nástupem žáka do povinného školního vzdělávání a konec etapy je vymezen ukončením základního vzdělávání. Tato etapa v sobě zahrnuje období počáteční čtenářské gramotnosti. Toto období je charakteristické nácvikem techniky čtení a psaní a jejich procvičováním. Nácvik a procvičování počátečního čtení by mělo být praktikováno na textech určité literární úrovně a mělo by být od počátku využíváno komunikativně (Wildová, 2012, Havel, Najvarová, 2011).

## 1.6 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti je předmětem mezinárodních i národních výzkumů. Mezinárodní projekt PISA (Programme for International Student Assessment) se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků staršího školního věku na konci školní docházky, tedy sleduje čtenářskou gramotnost 15letých žáků základní školy v pravidelných tříletých cyklech. Mezinárodní projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zjišťuje čtenářskou gramotnost. Tento projekt se zaměřuje na zjišťování čtenářské gramotnosti žáků primární školy, tedy žáků mladšího školního věku (9-10letí žáci). Šetření projektu PIRLS bývá realizováno v pravidelných pětiletých cyklech od roku 2001.

Hlavním výzkumným nástrojem šetření PIRLS a PISA jsou písemné testy (formou testových sešitů) a dotazníky (žakovský, školní, rodičovský, učitelský). K zjišťování kvality čtenářské gramotnosti byly stanoveny tyto aspekty čtenářské gramotnosti: Čtenářské záměry (čtení pro literární zkušenost, čtení pro získávání a používání informací), Procesy porozumění (vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu jazyka a prvků textu), Čtenářské chování a postoje.

## 1.7 Čtení

*„Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 42). V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jako součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy. Poruchy v dovednosti čtení se projevují jako dyslexie (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Čtení má jednak konstruktivní povahu (porozumět a používat psané řeči vyžadované společností), ale také funkční povahu (slouží jako nástroj poznání, umožňuje fungování ve společnosti, rozvoj jednotlivce a společnosti. Čtení nezahrnuje tedy pouze porozumění, ale i smysluplné a užitečné použití psané informace pro funkční

(praktické) účely. Je důležitá aktivní role čtenáře při porozumění a při práci s textem. Čtenářská gramotnost má tedy odlišovat novou kvalitu čtení od jeho tradičního chápání čtení jako elementární dovednosti. Čtení tedy již není chápáno jen v tradičním smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je vyzdvihován jeho funkční charakter, to znamená čtení za účelem rychlého a pružného získávání a efektivního zpracování informací. V tomto smyslu prolíná čtenářská gramotnost všemi ostatními oblastmi, z čehož plyne i její důležitost. Získávání znalostí z různých oblastí lidského poznání by bez čtení bylo nemožné i nemyslitelné. Čtenářská gramotnost je významná pro rozvoj jedince, pro jeho úspěšnost ve vzdělávání a v osobním životě. Umožňuje mu rovněž obohacení estetické a etické (Wildová, 2011).

V české škole se věnuje značná pozornost právě rozvoji čtenářských dovedností. V prvních ročnících základní školy patří čtení a psaní mezi základní a stěžejní předměty celého vyučování. Proto většina českých žáků na konci první třídy čte po technické stránce přiměřeně rychle, správně, často s porozuměním, někdy i s patřičným výrazem. Zvládnutí počátečního čtení ovlivňuje úspěšnost žáka v celém dalším vzdělávacím procesu. Proto by se také mělo věnovat více času rozvoji čtení a čtenářství i ve vyšších ročnících. Na druhém stupni by pak měli být žáci schopni pracovat s textem, vybírat podstatné informace a kriticky text zhodnotit. Čtenářská gramotnost je také základem pro celoživotní vzdělávání. Kvalitu čtenářské gramotnosti je možné udržovat na dobré úrovni nebo ji dokonce zvyšovat neustálým kontaktem s textovými materiály. Rozvoj čtenářské gramotnosti je proces dlouhodobý, postupný a složitý.

### **1.7.1 Metody výuky čtení v 1. ročníku**

Pro rozvoj prvopočátečního čtení a psaní se dnes nabízí bohatá nabídka vyučovacích prostředků, zahrnující učebnice další didaktické materiály, nahrávky textů, počítačové programy, CD-romy.

Metodice čtení z psychologického hlediska je nutno přihlížet od samých počátků výuky ke konečnému cíli výuky jakým je proces čtení u dospělého čtenáře. Základem úspěchu v počáteční výuce čtení je dobrá znalost vývojových fází čtení, věkových zvláštností psychických procesů vnímání, paměti, představivosti, obrazotvornosti, myšlení. Již první počátky čtení musí být nevyhnutelně spojovány s porozuměním.

Čtení představuje druh řečové činnosti, která plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce (Křivánek, Wildová, 2011).

Výuka čtení v prvním ročníku probíhá v současnosti analyticko-syntetickou, genetickou a globální metodou. Většina učebnic a dalších materiálů předpokládá analyticko-syntetický postup výuky. První učebnice obsahují obrázkový materiál k rozvoji zrakového vnímání a k provádění sluchové analýzy slov na slabiky a hlásky a zvukové syntézy. Ve vědomí žáků je tak zajištěna identita analyzovaného a syntetizovaného slova. Název analyticko-syntetická metoda vlastně znamená hlásková nebo zvuková.

Při genetické metodě se žáci seznamují s naší abecedou a hůlkovým písmem. K vyvození písmen využívají jmen žáků. Genetická metoda klade velký důraz na rozvoj sluchového vnímání a zapisování čteného rozvíjí velmi dobře zrakové vnímání. Děti ke čtení nepoužívají slabiku, čtou slova najednou. Prvořadý je smysl čteného, tedy důraz na techniku porozumění (Wildová, 2011).

V globální metodě čtenář nečte hlásky a slabiky, ale celá slova a celé části vět. Globální metoda vychází z praxe amerických škol. Jde o získávání myšlenek z celků, vzniklých znázorněním hlásek. Čtení tedy není jen mechanický pochod, ale především myšlenkový.

Genetická metoda je spojována se jménem J. Kožíška, globální se jménem V. Příhody (hlavní ideu přivezl ze studijní cesty po USA) a analyticko-syntetickou metodu nejpodrobněji propracovala J. Hřebejková.

### **1.7.2 Výchova čtením**

Čtení může také rozvíjet mravní výchovu. Texty určené dětským čtenářům hovoří jasně o postavení dobra a zla, o správném a nesprávném chování, o vlastnostech a hodnotách. Je nutné se žáky rozebírat jednotlivé situace v příbězích, srovnávat je se životní realitou, hodnotit správnost a nutnost takového chování.

Čtení také podporuje rozumovou výchovu. Žáci musí číst nejen správně, přiměřeně rychle a s porozuměním, říct svými slovy, co právě četli, ale je také potřeba, aby čtení bylo více používáno pro hledání zdrojů informací, jako prostředek komunikace a nástroj pro rozvoj myšlení.



Také jazyková výchova je nezbytnou složkou rozvoje žáků. Pro fungování člověka ve společnosti je řeč základní dovedností. Jazyk a řeč umožňuje formování a vyjadřování myšlenek, komunikaci s okolím, sebeuplatnění ve společnosti. Je prvořadým úkolem školy rozvíjet jazykové kompetence žáka. Četbou dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby, zautomatizování si slovních obrátů a slovních spojení.

Čtenář se může vychovávat i prostřednictvím výchovy estetické. Žáci čtou o životě a díle významných umělců, příběhy slavných děl, inspirace, které vedly ke vzniku něčeho mimořádného. Žáci mohou vytvářet svoje knížky z informací, které vyhledaly. Nebo žáci mohou využít čtení a psanou kulturu k tvorbě svých vlastních uměleckých děl. Mohou se také pokusit o ilustraci knihy (jméno autora i své), vytvořit scénář a kulisy pro hraní příběhu, napsat libreto pro hudbu, popsat příběh, který daná hudba vypráví, popisky k výkresům. Čtení a psaní by se tak stalo funkčním doplňkem ostatních výchov (hudební, výtvarné, dramatické).

Také ve výchově ke zdravému životnímu stylu lze využít čtení a psaní. Učitel může vhodně volenými texty a následnými diskusemi o nich v žácích pěstovat a formovat postoje ke zdraví a ke zdravému životnímu stylu.

Další výchovnou složkou, kde lze využívat čtení a psaní, je složka pracovní. I potom v zaměstnání bude potřeba umět číst, pracovat s texty a textovými informacemi. Proto je vhodné učit žáky pracovat na základě psaných návodů a postupů, vytvářet plány, myšlenkové mapy, řídit se psanými instrukcemi.

## **1.8 Čtení s porozuměním**

*„Porozumění je schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná, využít zpracovaný obsah. Porozumění může mít různé úrovně, jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby (vysvětlení metafory, ironie, matematického symbolu, grafu), složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného), nejsložitější je extrapolace (formování toho, co je v poznacích či textech obsaženo pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení).*

*Porozumění je základní součástí procesu učení a předpokladem vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, str. 208)

Čtení s porozuměním je záměrná myšlenková činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu. Porozumění textu je individuální, každý čtenář si vytváří své vlastní významy čteného, každý čtenář chápe význam čteného po svém na základě svých zkušeností. Čtení s porozuměním je založeno na dovednostech žáka rozpoznat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi.

Mezi faktory ovlivňující porozumění čtenému patří zejména struktura textu, předchozí znalosti čtenáře a čtení hlasité nebo tiché.

Porozumění textu se projevuje v činnostech žáka, které se dají zaznamenávat a hodnotit. Pro zjišťování a hodnocení porozumění textu se může využít několika metod, například pozorování žáků při čtení, kladení otázek zjišťujících porozumění textu, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování a metody verbalizace (viz podkapitola 3.4.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost). Mezi procesy porozumění patří vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu jazyka a prvků textu.

Jak lze zjišťovat, zda žáci textu porozuměli? Například různým kladením otázek. Při zjištění neporozumění, je třeba hledat nápravu, například opětovné čtení, hledání důležité informace v textu, jiná technika čtení, jiné otázky nebo využití ilustrace. Jde o to, jaké strategie používají zdatní čtenáři, aby porozuměli textu. Čtení je myšlení, a tak jde ve skutečnosti o dovednosti, které zdatní čtenáři provádějí ve své mysli, když čtou. Skutečné porozumění textu není jen to doslovné, na které se můžeme doptat otázkami mířícími k obsahu textu, ačkoli i o to ve škole jde. Skutečné porozumění jde „za“ text a vtahuje čtenáře do interakce s textem. Žáci hledají vazby a propojení mezi tím, co čtou, tedy novými informacemi a myšlenkami, a tím, co znají z dřívějšího. Pokládají si při četbě otázky o sobě samých, o autorovi a o textu, který čtou. Činí úsudky během četby a po četbě. Usuzování je průsečík mezi tím, co je už z textu známé – vodítka v textu, co čtenáři věděli dříve - a z předvídání toho, co bude v textu následovat nebo jak se bude téma vyvíjet. Odlišují to, co je v textu pro ně významnější, od méně významného. Slučují informace napříč čteným textem a také mezi čteným textem a dalšími texty a svou čtenářskou zkušeností (Košťálová, 2010).

## 2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

*V této kapitole uvádím faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti. Jsou to faktory vnitřní a vnější. Rozebírám zde hlavně vliv domova a rodiny na rozvoj čtenářské gramotnosti, dále vliv školy. Také se zde zabývám čtenářstvím, čtenářem, rozvojem čtenářství, četbou a výchovou čtenáře. Dále zde vysvětluji motivaci, zájem a pozornost. A ještě se zde věnuji čtenářským dovednostem a strategiím.*

### 2.1 Faktory vnější a vnitřní

Rozvíjení čtenářské gramotnosti je aktivním, dynamickým, dlouhodobým a mnohvrstevným procesem. V průběhu času na něj působí řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Tyto faktory by se daly rozdělit do dvou skupin, na faktory vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Mezi faktory vnitřní (endogenní) patří genetické predispozice, charakter, intelektové schopnosti, čtenářské dovednosti a strategie, zájem a motivace. Mezi faktory vnější (endogenní) patří rodina, škola, mimoškolní a mimorodinné faktory.

### 2.2 Rodina, domov

Rodinné prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí. Rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte, přivádí dítě ke čtení a ke knize. Rodina a styl její výchovy patří mezi faktory zásadně ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství. Přístup rodičů ke knize, oceňování četby jako plnohodnotné aktivity, čtení dětem, fakt, že dítě vidí své rodiče číst, význam knihy jako dárku, návštěva knihovny rodiče s dítětem, vybírání vhodné knížky pro dítě, to vše jsou ukazatele, které výrazně ovlivňují přístup dítěte ke knize a čtení v pozdějším věku. Rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte. Čtenářské zázemí v rodině je nejdůležitější, protože se přímo dotýká knih a samotného čtení (Havel, Najvarová, 2011).

Dobrý domov je podle Z. Matějčka (1986) jednou z podmínek šťastného dětství. A šťastné dětství je jednou z podmínek pro dobré, zdravé utváření lidské osobnosti.

Co to ale „domov“ pro dítě je? Co to znamená „tady jsem doma“? Z čeho zážitek „domova“ vlastně vyrůstá? Psychologicky to znamená především místo, kde se dítě cítí v bezpečí. Je tu chráněno před vším neznámým a nebezpečným, co skrývá okolní svět. Je tu mámina náruč, do které je možno utéci při každém skutečném nebo i

zdánlivém ohrožení. Jsou tu další lidé, na které je spolehnoutí. Táta například je „nejsilnější ze všech lidí na světě,“ je také nejsikovnější, nejodvážnější a nejmoudřejší. U babičky a u dědečka je zase nejspolehlivější útočiště, když se tatínek nebo maminka rozzlobí a trest je na spadnutí.

Za druhé k charakteristice domova patří, že je tam dítěti dobře. Nejenom, že je tam v bezpečí, ale že je to současně i místo učení a poznávání, místo radostných prožitků, místo, kde si do sytosti může vyhrát (Matějček, 1986).

Z toho všeho vyplývá, že domov dítěti vytvářejí především lidé. Jsou to zpravidla rodiče a s nimi pak všichni, kdo ve společné domácnosti žijí nebo jsou s rodinou nějak ve styku. Každý člověk má nějaký svůj vzor, který ho ovlivňuje nejen v postoji k životu, ale také ve vztahu k učení a školním povinnostem.

K domovu patří i určitá stabilita domácího řádu. Každý domov se vyznačuje trochu jiným denním programem, jiným pořádkem, jinou soustavou hodnot, jiným životním stylem. To úzce souvisí i s vymezením pravidelné denní doby pro učení a vzdělávání dítěte. Dítě díky svému pravidelnému dennímu režimu má mít čas určený pro své pracovní povinnosti. Jeho kladný vztah k učební látce vede ke správnému pochopení a zájmu o školu, učivo a chuť se něco naučit a dozvědět.

### **2.3 Škola, školní prostředí**

Při rozvoji čtenářské gramotnosti má své nezastupitelné místo škola. Jedním z jejích hlavních cílů je výchova a vzdělávání všech žáků jí svěřených tak, aby se stali platnými členy společnosti.

Školní prostředí a jeho podmínky zásadně ovlivňují míru osvojení gramotnostních dovedností žáků v jejich funkční podobě, což je hlavním cílem povinného školního vzdělávání podle RVP ZV 2013.

Úkolem školy je poskytovat žákům podnětné prostředí, ve kterém jim bude dán prostor pro vyvážený rozvoj jejich osobnosti. Z hlediska čtenářské gramotnosti by měla škola žákům poskytovat dostatek čtenářských příležitostí (Havel, Najvarová, 2011).

Ve škole je důležitá role učitele. Učitel by měl vyučovat a vzdělávat, měl by řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvoj schopností žáků. Měl by vychovávat žáky, celou třídu i každého jednotlivce, formovat jejich zájmy, postoje a přesvědčení a charakter. Role učitele je také důležitá v rozvoji čtenářské gramotnosti.

Důležité je, jaký je učitelův způsob výuky a přístup k žákům. Učitel by měl žákům dávat různé příležitosti ke čtení, měl by s žáky diskutovat o přečteném a zadávat různé čtenářské úkoly. Učitel by měl mít k dispozici texty různé náročnosti, které by žákům přiděloval podle jejich individuálních čtenářských dovedností. Učitel by měl pro žáky vytvářet příležitosti k mluvení, myšlení, čtení a psaní ve všech předmětech na textech odpovídající obtížnosti a zájmů žáků. Učitel by neměl při výběru textů spoléhat jen na učebnice. Učebnice jsou totiž ve většině případů školním majetkem, není tedy žákům umožněno do nich vpisovat poznámky nebo symboly, podtrhávat, tím je ztížená možnost osvojení čtenářských strategií vhodných pro práci s textem. Pro rozvoj náročnějších myšlenkových operací u žáků a pro získání dovednosti hodnocení zdroje textu by bylo vhodné využívat texty z více zdrojů, včetně internetu. Rozmanité učební činnosti žáků při vyučování a při domácích přípravách vedou nejen k osvojení vědomostí a dovedností, ale také ovlivňují motivaci žáků, jejich schopnosti a rysy osobnosti. Je tedy na učiteli, jaké bude používat metody a postupy k rozvíjení čtenářské gramotnosti.

## **2.4 Čtenář a čtenářství**

Vztah ke čtení se zájmem se projevuje jako čtenářství žáka. Je to definováno například jako aktivní pozitivní vztah k literatuře (Wildová, 2005). Na rozvoj čtenářství dětí má zásadní vliv rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, a školní prostředí. Učitel by měl žákům doporučovat četbu individuálně, a to na základě diagnostiky jejich čtenářských dovedností a specifických zájmů.

Velký význam má společná četba rodičů s dítětem. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku. (Havel, Najvarová, 2011).

Významnou úlohu v rozvoji čtenářství dětí má i škola. Ke čtenářství žáků přispívá i orientované prostředí třídy, jak ostatní čtou. Významní je individuální tichá četba, kdy si všichni žáci čtou texty dle svého zájmu, a následně o nich povídají. Zajímavé jsou například třídní knihovničky, kam knihy přinášejí samotní žáci, předčítání pozvaného rodiče žákům ve třídě, čtenářské soutěže, diskuse o knihách,

interaktivní výstavky knih, výzdoba třídy inspirovaná přečtenými příběhy, návštěvy knihovny.

Koncepce čtenářské propedeutiky si klade za cíl připravit nejmenší děti na literárně výchovnou práci tak, aby se staly aktivními a celoživotními čtenáři. Dětským čtenářstvím je míněna teoretická příprava na soustavnou práci s dítětem a knihou jako průprava k vedení předškolních i mladších školních dětí k aktivnímu přijetí role čtenáře, kterou s sebou nese vstup dítěte do školy a následná školní literární a čtenářská výchova. Četbou je označován proces, ke kterému patří především estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu. Patří sem však i otázky emoční prožitkovosti, vžití se do čteného textu, projevy čtenářské nápodoby, projevy sociálního chování. Čtenářství je pak chápáno jako projev osobnosti čtenáře. Významnou roli při výchově dětského čtenáře hraje literární postava. Literární hrdina vystupuje jako vzor chování a jednání. Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává a čte. Navenek se projevuje zájmem o knihy, zálibou v četbě a čtenářskými aktivitami (Wildová, 2012, Homolová, 2009).

## **2.5 Motivace, Zájem a Pozornost**

Motivace znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Hybným činitelem se míní takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy. Pobídky mohou být například potraviny, oděvy nebo jiné zboží ve výkladní skříni a cíle mohou například být pomoci své rodině nebo pracovnímu kolektivu, vyhrát sportovní utkání a motivy mohou například být potřeba potravy, potřeba činnosti, kladné citové vztahy k lidem. Vnitřní motivy jsou vzájemně spjaty s vnějšími pobídkami a cíli. (Čáp, 1987).

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, str. 159) charakterizuje motivaci jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii, dále zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků a navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.

U žáka se uplatňují dva základní typy motivace, tedy vnější a vnitřní motivace. Vnější motivace přichází ze sociálního okolí jedince, především ze strany učitele, ale

těž spolužáků a zprostředkovaně i rodičů. Vnější motivování žáků ze strany učitele je ve smyslu stanovování cílů výuky, sdělování svých postojů vůči žákovi, třídě, sdělování svého očekávání vůči žákům, probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy), probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě), probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma), využívání odměn a trestů, eliminování pocitu nudy, předcházení strachu ze školy, určitého předmětu a ze zkoušení. Vnitřní motivace přichází od žáka samotného. Vnitřní motivace žáka vychází ze žákova sebepojetí, žákových osobních cílů a aktuálních zájmů, ze žákova hodnocení aktuální situace ve výuce (nebezpečí, šance, výzva), z podoby zadávaných úkolů (zajímavost, obtížnost, užitečnost), z žákovy minulé zkušenosti, z dosavadních úspěchů a neúspěchů a žákovského pohledu na jejich příčiny, z žákova hodnocení postoje spolužáků k výuce.

Vnitřní motivace ke čtení je žádoucí a je často spojena se zájmem o čtení. Když jsou žáci ke čtení motivováni dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému. Aby výuka rozvoje čtení a psaní byla efektivní a pro žáky zábavná a motivující k učení, může učitel využít celou řadu didaktických pomůcek a motivačního materiálu. Vlivem informačních a komunikačních technologií je motivace žáků dnes stále náročnější a vyžaduje větší připravenost učitele, aby udržel žákovu pozornost. Učitel může využívat řadu pomůcek pro výuku čtení a psaní jak k motivaci, tak pro vlastní proces výuky. Například maňásek, loutky, kreslené postavičky či plyšová hračka (na děti mluví, oslovuje, chválí apod.), obrázky či karty s písmeny nebo slabikami se zobrazenými věcmi, nástěnné obrazy či plakáty s abecedou, s motivačními obrázky písmen, písmenkové pexeso (na jedné straně písmeno, na druhé obrázek), kostky s písmeny nebo slabikami (k vyvozování písmen a slabik), stavebnice s písmenky (dřevěná písmenka), molitanová písmenka, skládací abeceda, domino se slovy nebo se slabikami a obrázkem, karty se slovy nebo s větami, pohádkové knížky či jednotliví dětští nebo zvířecí hrdinové, písmenkové pohádky, jednotlivá písmena abecedy, čtecí karty, záložka do knížky (dětí si mohou vyrobit samy), nástěnná abeceda psacího písma (Kolektiv autorů, 2010).

Zájem a motivace patří k nejdůležitějším činitelům v učení. Zájem je formou vnitřní motivace žáka. Zájem je podle J. Čápa (1987) získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti. Projevuje se soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti,

uspokojením z ní, a naopak nelibostí při jejím omezování. Ve vztahu ke čtení se zájem projevuje jako čtenářství žáka. Zájem se mění s věkem a postavením jedince, může být ovlivněn aktuálním děním v rodině, ve škole a ve společnosti.

Pozornost je stav vyznačující se tím, že jsme určitou dobu soustředění na jednu oblast jevů (například na pohyb nástroje při práci nebo na televizní pořad), kdežto ostatní jsou v pozadí, popřípadě si je vůbec neuvědomujeme.

Rozlišuje se pozornost bezděčná a záměrná. Bezděčná pozornost je podnícena změnou v prostředí (například náhlým zvukem, pohybem). Jejím fyziologickým základem je orientační reflex. Záměrná pozornost je důležitá při práci, studiu a podobných činnostech, kdy se sleduje určitý cíl a bývá nezbytné překonávat působení podnětů odvádějících pozornost jiným směrem. Záměrná pozornost se formuje a postupně zdokonaluje v průběhu života, v činnostech a učení (Čáp, 1987).

## **2.6 Čtenářské dovednosti a strategie**

Používání čtenářských strategií závisí na obtížnosti čteného textu. Pokud je text pro jedince snadný, pak jej zpracuje pomocí čtenářských dovedností (tj. postupů, které má již dobře nacvičeny). Pokud je ale text obtížný a čtenářské dovednosti pro porozumění nestačí, pak je nutné využívat rozličných čtenářských strategií (Metelková, Švrčková, 2010).

Metody práce s textem jsou v českém prostředí chápány jako část výukových metod, založených na práci s textovými materiály. Metody práce s textem jsou považovány za činnosti učitele, jenž jich v interakci se žáky využívá k dosažení cíle (např. naučit žáky číst s porozuměním, vyhledávat informace, kriticky hodnotit obsah přečteného). Pokud si žák tyto postupy zvnitřní a začne je uvědoměle a záměrně používat během čtení (respektive před čtením nebo po ukončení čtení), pak je označujeme jako čtenářské strategie. Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a používá je, aniž si je uvědomuje, se stávají čtenářskými dovednostmi.

Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti vycházejí ze stylu učení z textu. Je to proces zpracovávání informací zprostředkovaných textem. Jejich uplatňováním jedinec dosahuje stanoveného cíle, jímž je porozumění textu a jeho následné zpracování.



Čtenářské dovednosti jsou automatické činnosti, které ústí v dekodování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Čtenářská dovednost je dobře nacvičená a používaná vždy stejným způsobem v různých situacích. Mezi čtenářské dovednosti patří rychlost čtení, jeho správnost, plynulost a výraz.

Čtenářské strategie jsou záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu. Při využití čtenářské strategie čtenář při každém čtení zvažuje cíl, jaký typ čtení zvolit a které techniky čtení využít. Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy pracuje s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy, čtenářské dovednosti, selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle. Pokud je čtenářská strategie dlouhodobě uplatňována a procvičována, může se zautomatizovat a stát se čtenářskou dovedností (Chaloupka, 1982).

Mezi čtenářské strategie patří například aktivizace předchozích vědomostí (uvědomění si souvislostí mezi daným tématem a osobními zkušenostmi), kladení otázek k textu (kladení otázek k textu před četbou, při četbě a po četbě), vytváření vizuálních a jiných smyslových představ (smyslové představy o čteném textu), usuzování (rozpoznávání skrytých významů textu, tvoření vlastních závěrů), identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza, předvídaní, shrnování (závěrečné shrnutí), skimming (zběžné čtení, při kterém se text rychle prolétne), scanning (vyhledávání určitých informací v textu), sledování porozumění a zjednání nápravy (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

Čtenářské strategie tedy odpovídají čtenářským dovednostem. Znalost čtenářských strategií pomáhá učiteli volit vhodné metody a prostředky výuky tak, aby byly děti schopné později tyto strategie samostatně vědomě nebo podvědomě, automaticky používat.

### 3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ŠKOLA

*Tato kapitola je nejobsáhlejší, obsahuje několik podkapitol. Je zaměřena hlavně na rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole, v jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi. Myslím, že tato kapitola postupně odpovídá na otázku, jak a jakým způsobem lze v jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi rozvíjet čtenářskou gramotnost. Nejdříve se ale věnuji charakteristice dítěte 1. stupně ZŠ. Charakterizují zde dítě mladšího školního věku, protože je důležité vědět, jak se chová a vypadá dítě na prvním stupni základní školy, abychom u něho dokázali rozvíjet čtenářskou gramotnost. Dále se zde věnuji předmětům vyučovaným na 1. stupni ZŠ, kde charakterizují základní vzdělávání a jednotlivé vyučovací předměty podle RVP ZV. Dále zde také rozebírám čtenářskou gramotnost v RVP ZV, uvádím zde výstupy z RVP ZV, kde se objevuje čtenářská gramotnost. V této kapitole také uvádím různé možnosti, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet. Uvádím zde různé konkrétní projekty, programy a metody. Dále se zde zabývám projektovou výukou a různými způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole i mimo ni. Ještě zde rozebírám, jaké druhy textů by měl učitel ve výuce používat a jaké by měli učitelé a rodiče pro své děti vybírat knihy.*

#### 3.1 Charakteristika dítěte 1. stupně ZŠ

Mladší školní věk, tj. věk mezi šesti až jedenácti lety dítěte, má mnohé znaky období přechodného. V něčem doznívá ještě doba předškolní, ale již se projevují tělesné i psychické znaky období nadcházejícího.

Z hlediska fyziologického v období školní zralosti, tj. období připravenosti dítěte pro školu (podle našich a zahraničních výzkumů je optimální věk pro vstup dítěte do školy šest let a šest měsíců), je spolehlivým ukazatelem tělesné zralosti naznačená druhá dentice. Mléčný chrup vypadává a je postupně nahrazován stálým. Postava se celkově protahuje, prodlužují se končetiny, trup se zužuje, ztrácí válcovitou podobu, zřetelně se začíná odlišovat hrudník od břicha. Hlava je v poměru k tělu relativně menší. U některých dětí dochází k poklesu tělesné váhy. S tím souvisí celkové oslabení nervové soustavy, což má za následek zvýšenou únavnost a neklid. Z toho plyne potřeba celkového uvolnění. Proto v první třídě základní školy je hlavním problémem naučit děti plynule přejít ze stavu uvolněnosti do soustředěné činnosti a udržet je v klidu. Šestileté dítě je žádostivé pohybu, je velmi obratné a rychlé. Jeho pohyby jsou účelnější a úspornější. Dochází k dokonalejší pohybové koordinaci. Zdokonaluje se souhra pohybů ruky s řídicí funkcí zraku, tzv. vizuomotorická koordinace umožňující napodobovat v základních rysech jednoduché psací písmo. Dítě již obvykle píše bez předlohy několik tiskacích písmen (Kuric a kol., 1964).

V oblasti duševního a společenského vývoje dítěte jsou patrné značné pokroky. Dochází k určitému rozvoji důležitých psychických procesů, například vnímání, představivosti, fantazie, myšlení a paměti.

Významnou roli u šestiletého dítěte hraje rozvoj řeči. Slovní zásoba se rozšíří tak, že dítě umí vyjádřit vše, co má na mysli, a to v souvislých větách. Mluvnických chyb je již méně. Řeč se stává nástrojem hbité komunikace, výrazem přání, odmítání, vyjádření myšlenek a citů (Čáp, 1987).

Šestileté dítě je činorodé, dokáže dobře manipulovat s předměty. Jeho zručnost se projevuje v mnoha činnostech, například umí velice přesně vystříhovat obrázky a nalepovat je.

Šestým rokem dítěte se končí významné období pro ontogenezi jeho psychiky. Vyvinuly se u něho základní schopnosti, začlenilo se do společnosti, v níž se uplatňuje, i když mezilidské vztahy plně nechápe. Má již některé názory, počíná projevovat zájem o hlubší otázky života i vesmíru. Dítě tak dozrálo k povinnosti školní docházky a v řazení do širšího kolektivu (Kováliková, 1979).

Před vstupem do školy by dítě mělo dosáhnout takové mentální zralosti, aby znalo barvy, početní řadu do deseti, dobře chápalo pojmy přidat – ubrat, více – méně, větší – menší, apod. Jeho řeč by měla být gramaticky správná a srozumitelná. Dítě má v šesti letech umět správně artikulovat a ovládat všechny jednoduché větné formy, má mít dobrou aktivní i pasivní slovní zásobu.

V posouzení školní zralosti jde tedy o určitý stupeň vyspělosti poznávacích funkcí psychiky, jako je vnímání, myšlení, představivost, paměť atd., funkcí umožňujících vyjadřování – řeč a grafický projev. Dítě by mělo získat takové specifické předpoklady, které podmiňují jeho práce schopnost v podmínkách školního vyučování. Mělo by umět koncentrovat pozornost, být odolné vůči vnějším podnětům, být vytrvalé a mělo by umět i koordinovat míru unavitelnosti (Čáp, 1987).

V oblasti rozumové, tedy v poznávání a vyjadřování reality je považováno za důležité diferencované vnímání, dále záměrné rozdělování pozornosti, analytické myšlení, postižení podstatných znaků mezi jevy. Dítě by mělo být schopno reprodukovat danou předlohu, logicky si zapamatovat určité jevy, zajímat se o činnosti, kde záleží na výsledcích, mělo by se zajímat o nové poznatky.

## **3.2 Předměty vyučované na 1. stupni ZŠ**

### **3.2.1 Základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ**

Základní vzdělávání navazuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2013) na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů (RVP ZV, 2013).

Základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší. Důležitá je přátelská a vstřícná atmosféra, která vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Žákům by měla být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

Čtenářská gramotnost má ve vzdělávacím procesu nezastupitelnou funkci, jež ji staví na specifickou pozici mezi ostatními gramotnostmi v komplexu gramotností člověka. Umožňuje žákovi získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací z různých zdrojů a vzdělávacích oborů (Havel, Najvarová, 2011).

### **3.2.2 Vyučovací předměty na 1. stupni ZŠ**

*„Vyučovací předmět je organizační jednotka obsahu vzdělávání ve školách. V tradičním předmětovém kurikulu se rozlišují podle obsahu předměty jazykové, humanitní, společenskovědní, přírodovědné, esteticko-výchovné, tělovýchovné a technické.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 355).

Předměty vyučované na 1. stupni ZŠ jsou podle RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) rozděleny do sedmi vzdělávacích oblastí. Tyto

vzdělávací oblasti se na 1. stupni nazývají Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Tyto jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jazyk a jazyková komunikace obsahuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Matematika a její aplikace obsahuje vzdělávací obor Matematika a její aplikace. Informační a komunikační technologie obsahuje vzdělávací obor Informační a komunikační technologie. Člověk a jeho svět obsahuje vzdělávací obor Člověk a jeho svět. Umění a kultura obsahuje vzdělávací obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. Člověk a zdraví obsahuje vzdělávací obor Tělesná výchova. Člověk a svět práce obsahuje vzdělávací obor Člověk a svět práce.

**Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem jazykové výuky je hlavně podpora rozvoje komunikačních kompetencí. Jazyková výuka vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

**Český jazyk a literatura** jsou potřebné pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy.

**Cizí jazyk a další cizí jazyk** poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.

Cílem této vzdělávací oblasti je pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání, rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku, rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti, osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků a ke sdělování názorů, zvládnutí pravidel mezilidské komunikace, zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření, kultivovaný projev při vystupování na veřejnosti, individuální prožívání slovesného uměleckého díla, sdílení čtenářských zážitků, rozvíjení

pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění, rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

**Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace** je v základním vzdělávání založena na aktivních činnostech, které jsou typické pro práci s matematickými objekty a pro užití matematiky v reálných situacích. Vzdělávání klade důraz na důkladné porozumění základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky a jejich vzájemným vztahům. Žáci si postupně osvojují některé pojmy, algoritmy, terminologii, symboliku a způsoby jejich užití. Vzdělávací obor Matematika a její aplikace je rozdělen na čtyři tematické okruhy: Čísla a početní operace, Závislosti, vztahy a práce s daty, Geometrie v rovině a v prostoru, Nestandardní aplikační úlohy a problémy.

Cílem této vzdělávací oblasti je využívání matematických poznatků a dovedností v praktických činnostech, rozvíjení paměti žáků, rozvíjení kombinatorického a logického myšlení, rozvíjení abstraktního a exaktního myšlení, provádění rozboru problému a plánu řešení, odhadování výsledků, volba správného postupu k vyřešení problému a vyhodnocování správnosti výsledku, užívání matematického jazyka včetně symboliky, řešení problémových a aplikovaných úloh.

**Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie** umožňuje všem žákům získat elementární dovednosti v ovládnutí výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě.

Cílem této vzdělávací oblasti je poznání úlohy informací a informačních činností, využívání moderních informačních a komunikačních technologií, porozumění toku informací, využívání algoritmického myšlení při interakci s počítačem, využívání výpočetní techniky, tvořivé využívání softwarových a hardwarových prostředků.

**Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět** je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Do této vzdělávací oblasti patří Prvouka, Přírodověda a Vlastivěda. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů a ty jsou Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

Cílem této vzdělávací oblasti je utváření pracovních návyků, orientace v problematice peněz a cen, orientace ve světě informací, poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, samostatné a sebevědomé vystupování a jednání, ohleduplný vztah k přírodě i kulturním výtvorům, přirozené vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí, poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení, poznávání a upevňování preventivního chování a jednání v různých situacích ohrožení, včetně chování při mimořádných událostech.

**Vzdělávací oblast Umění a kultura** umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Vzdělávací oblast Umění a kultura obsahuje vzdělávací obory Hudební výchovu a Výtvarnou výchovu.

**Hudební výchova** vede žáky prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace.

Hudební činnosti jako činnosti, které se vzájemně propojují, ovlivňují a doplňují, rozvíjejí ve svém komplexu celkovou osobnost žáka, především však vedou k rozvoji jeho hudebnosti – jeho hudebních schopností, jež se následně projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými.

**Výtvarná výchova** pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

Cílem této vzdělávací oblasti je pochopení umění jako specifického způsobu poznání, chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné

součástí lidské existence, tolerantní přístup k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností, tvořivý přístup ke světu, překonávání životních stereotypů, obohacování emocionálního života.

**Vzdělávací oblast Člověk a zdraví** přináší základní podněty pro pozitivní ovlivňování zdraví, s nimiž se žáci seznamují, učí se je využívat a aplikovat ve svém životě. Vzdelávání v této vzdělávací oblasti směřuje především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti, aby pochopili hodnotu zdraví, jeho ochrany. Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, chování podporující zdraví, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je realizována ve dvou vzdělávacích oborech – Výchova ke zdraví a Tělesná výchova.

**Tělesná výchova** směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu.

Cílem této vzdělávací oblasti je poznávání zdraví jako důležité hodnoty, pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody, závislost zdraví člověka v jednotlivých etapách života na způsobu vlastního jednání, na úrovni mezilidských vztahů, na kvalitě prostředí, osvojení preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu.

**Vzdělávací oblast Člověk a svět práce** obsahuje pracovní činnosti a technologie, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků. Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech. Tato vzdělávací oblast se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky. Vzdělávací obor Člověk a svět práce je rozdělen na 1. stupni na čtyři tematické okruhy: Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů.

Cílem této vzdělávací oblasti je pozitivní vztah k práci, osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, organizace a plánování



práce, používání vhodných nástrojů, náradí a pomůcek při práci i v běžném životě, vytrvalost a soustavnost při plnění zadaných úkolů, uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti, snaha o dosažení kvalitního výsledku, rozvoj sebedůvěry a seberealizace, orientace v různých oborech lidské činnosti, poučení o formách fyzické a duševní práce, osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění.

### **3.3 Čtenářská gramotnost v RVP ZV**

V RVP ZV (2013) prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi, prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblastí a některé kompetence.

#### **3.3.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti v klíčových kompetencích**

V RVP ZV (2013) jsou uvedeny klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot a jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

V některých klíčových kompetencích se vyskytuje čtenářská gramotnost. Čtenářská gramotnost přispívá k rozvoji klíčových kompetencí.

##### **Kompetence k učení**

Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie. Žák vyhledává a třídí informace. Na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Žák uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Žák porovnává získané výsledky a kriticky je posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti. Žák kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

##### **Kompetence k řešení problémů**

Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému. Žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Žák volí vhodné způsoby řešení problémů. Žák ověřuje prakticky správnost řešení problémů. Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit.

### **Kompetence komunikativní**

Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu. Žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje. Žák se účinně zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje. Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů a jiných informačních a komunikačních prostředků. Žák o nich přemýšlí, reaguje na ně a tvořivě je využívá. Žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

### **Kompetence sociální a personální**

Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy. Žák oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

### **Kompetence občanské**

Žák se rozhoduje zodpovědně podle dané situace. Žák chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví. Žák projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění. Žák chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy.

### **Kompetence pracovní**

Žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost.

## **3.3.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech**

Čtení již není chápáno jen v tradičním smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je vyzdvihován jeho funkční charakter, to je čtení za účelem rychlého a pružného získávání a efektivního zpracovávání informací. V tomto smyslu prolíná čtenářská gramotnost všemi ostatními oblastmi, z toho plyne i její důležitost.

Čtenářskou gramotnost je vhodné rozvíjet ve všech předmětech napříč kurikulem po celou dobu školní docházky. Čtenářská gramotnost se tak stane mostem k rozvoji dalších oblastí funkční gramotnosti (například matematické, přírodovědné, jazykové, informační a dalších).

## **Jazyk a jazyková komunikace**

### **Český jazyk a literatura**

V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu.

Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Žáci porovnávají různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídí je podle určitých hledisek a dospívají k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V Literární výchově žáci vnímají specifické znaky základních literárních druhů, postihují umělecké záměry autora a formulují vlastní názory o přečteném díle. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Prostřednictvím četby žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace.

Čtenářská gramotnost se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.

### **Cizí jazyk**

Osvojování cizích jazyků umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice.

### **Matematika a její aplikace**

Čtenářská gramotnost umožňuje žákům porozumět základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky a jejich vzájemným vztahům.

Dále žáci dokáží pracovat s daty, řeší vztahy mezi nimi. Tyto změny a závislosti analyzují z tabulek, diagramů a grafů, v jednoduchých případech je konstruují a vyjadřují matematickým předpisem.

Zkoumání tvaru a prostoru vede žáky k řešení polohových a metrických úloh a problémů, které vycházejí z běžných životních situací.

V rámci tematického okruhu Geometrie v rovině a v prostoru žáci zkoumají tvary obrazců a těles a to je vede k řešení polohových a metrických úloh a problémů, které vycházejí z běžných životních situací.

V rámci tematického okruhu Nestandardní aplikační úlohy a problémy žáci uplatňují logické myšlení. Žáci se učí řešit problémové situace a úlohy z běžného života, pochopit a analyzovat problém, utřídit údaje a podmínky, provádět situační náčrty, řešit optimalizační úlohy. Řešení logických úloh je závislé na míře rozumové vyspělosti a čtenářské gramotnosti žáků. Žáci se rovněž zdokonalují v samostatné a kritické práci se zdroji informací.

### **Informační a komunikační technologie**

Tato vzdělávací oblast a stupeň čtenářské gramotnosti žákům umožňuje orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě.

Žáci rychle vyhledávají a zpracovávají potřebné informace pomocí internetu a jiných digitálních médií.

### **Člověk a jeho svět**

Žáci na základě stupně čtenářské gramotnosti rozvíjí své poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Učí se pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, poznávají jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří si tak svůj prvotní ucelený obraz světa.

Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi, vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorují, přemýšlejí o nich a chrání je.

Na základě poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům (včetně situací ohrožení), učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti.

Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět žáci vyjadřují své myšlenky, poznatky a dojmy, reagují na myšlenky, názory a podněty jiných.

## **Umění a kultura**

Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření. Poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly, učí se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat, rozpoznávat a interpretovat.

### **Hudební výchova**

Tento vzdělávací obor vede žáky prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako prostředku komunikace.

### **Výtvarná výchova**

Tento vzdělávací obor pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, díky kterým žáci poznávají a prožívají lidský svět. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech žáků – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky. V tvůrčích činnostech (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) žáci uplatňují osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojují se do procesu tvorby a komunikace.

## **Člověk a zdraví**

### **Tělesná výchova**

Tento vzdělávací obor prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej obohacují, a do života školy.

### **Člověk a svět práce**

V této vzdělávací oblasti se žáci učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu.

## **3.4 Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole**

### **3.4.1 Sledované a rozvíjené složky čtenářské gramotnosti u žáků**

Tyto sledované složky čtenářské gramotnosti jsou podle H. Košťálové (2010):

Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti. Například při nabídce různých činností žák často volí četbu, vybírá si k četbě vlastní knihu, hledá si texty podle vlastní volby, nezapomíná si donést knihu/y (např. do dílny čtení nebo do projektu, v němž se s knihami má pracovat), zajímá se o to, co čtou druzí, některé z doporučených knih si vyhledá a přečte, využívá příležitost k tomu, aby mohl referovat o tom, co právě čte nebo co dočetl (např. v ranním kruhu po víkendu vypráví o svých čtenářských zážitcích, po tichém čtení v dílně čtení sdílí svoje zápisky z podvojného deníku), čte i doma, bere si rozečtenou knihu domů, zapisuje si do deníku nebo portfolia i knihy přečtené mimo školu, pokud žák knihu odloží nedočtenou, vysvětlí svoje důvody.

Žák se soustředí na četbu. Například tiše čte po celou stanovenou dobu (např. v dílně čtení), nechá se vtáhnout do příběhu nebo výkladového textu (neraduje se z ukončení četby), nereaguje na rušivé chování spolužáků.

Žák vyhledá v textu informace. Například odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informace na jednom místě v textu (nižší úroveň), odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informací z různých míst textu a jejich sdružením v odpovědi (náročnější úroveň), vyhledá informace v textu, který je zřetelně členěn a informace jsou graficky zvýrazněné (např. v učebnici), vyhledá informace v autentickém textu (text stažený z internetu, z populárně naučného časopisu apod.), hledá informace v textu samostatně nebo se spolužáky (bez vedení učitelkou) na základě činností, které proběhly před čtením (evokace), nebo pomocí nějaké k tomu určené metody, nebo podle toho, jaké informace potřebuje ke splnění úkolu, žák se rozhoduje o tom, které informace jsou důležité, do jaké míry jsou důvěryhodné, které potřebují ověřit nebo doplnit, vyhledává informace k určitému úkolu a účelu ve více zdrojích a slučuje je, využívá získané informace.

Žák shrnuje. Například odliší hlavní sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli čtení, formuluje shrnutí vlastními slovy, zaměřuje se jen na podstatné, dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek, formulace obsahuje klíčová slova ze shrnované

pasáže, při samostatné četbě delšího textu čas od času rekapituluje, co už přečetl, a tím si ověřuje porozumění (vyšší úroveň).

Žák si vyjasňuje při čtení. Například rozpozná, že slovu nebo myšlence nebo pasáži textu neporozuměl, pozná, zda vyjasnění potřebuje, nebo může číst dál i bez něho, význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, z kontextu, smysl nesrozumitelné myšlenky vyjasňuje vyslovením domněnek, odhadů o smyslu, domněnky, odhady prozkoumává a využívá při tom vodítka v textu, svou dosavadní čtenářskou či životní zkušenost.

Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu. Například si pokládá různé druhy otázek – jak otázky „kontrolního typu“, na které lze najít odpověď přímo v textu, tak otázky, na které v textu odpověď není, otázky mívají na širší souvislosti – jdou „za text“ (propojují čtený text s jinými texty, s myšlenkami a zkušenostmi čtenáře).

Žák předvídá. Například formuluje, jak se bude text dál vyvíjet (obsah, dějová linie), předpovědi zdůvodňuje, a to vodítky z textu, svou čtenářskou nebo životní zkušeností, odhaduje z obálky, žánru, jména autora, titulu, z ilustrací, zda se mu bude kniha líbit a zda si ji má vybrat k četbě.

Žák zachytí základní složky příběhu. Například převypráví příběh tak, že jeho vyprávění správně vystihuje místo, postavy, zápletku, rozuzlení (případně příběh zachytí obrázky ve správném pořadí, vytvoří osnovu přečteného příběhu, nakreslí mapu příběhu), odliší to, co o postavách říká příběh, od (své) interpretace (např. vyplní tabulku postav), vystihne hlavní myšlenku příběhu, vyjádří, jaké poučení si z textu pro sebe odnáší.

Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje. Například odpovídá na otázky učitele, na které v textu nelze přímo najít odpověď a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text apod. (na otázky nemusí existovat jediná správná odpověď), i bez otázek formuluje závěry, které ho nad textem napadly, mohou to být i otázky, domněnky, hypotézy, hodnocení textu, rozlišuje fikci od skutečnosti, rozpozná přiznané autorovy záměry – chtěl nás pobavit, informovat, přesvědčit, instruovat k něčemu, odhaduje zastřené autorovy záměry a svoje závěry zdůvodňuje, odhaduje, jak textu budou (mohou) rozumět různí čtenáři.

Žák hledá a nalézá souvislosti. Například rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s poznatky a zkušenostmi, které již má, případně jim odporuje, rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s jinými texty, případně jim odporuje.

Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu. Například vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo, jaké obdobné příběhy nebo životní situace mu příběh připomíná apod. (vyjadřuje se ústně i písemně, např. podvojný deník, čtenářské dopisy, čtenářské portfolio), vyjadřuje, co se mu na textu líbí a proč, a co se mu nelíbí a proč, vyjadřuje se tak i o žánrech, knihách určitého autora, tématech, určitých postupech, ilustracích, adaptacích literárních děl (ty porovnává s předlohou), když vypráví o přečtené knize, činí tak se zaujetím, zprvu používá vyjadřování předvedeného učitelem, postupně se vyjadřuje samostatně, neomezuje se na fráze, pokud na četbu reaguje kresbou, vyjádří v ní nejen doslova to, co je v textu, ale své pocity z četby a reakci na ni.

### **3.4.2 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti**

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou důležité konkrétní aktivity pro školní i mimoškolní činnost i pro péči v rodinách. Významnou součástí rozvoje čtenářské gramotnosti jsou také různé projekty.

V České republice je realizována celá řada různě rozsáhlých dílčích projektů, podporujících čtenářskou gramotnost, které jsou zaměřeny na různé druhy aktivit a pro různé cílové skupiny. Mezi nejznámější s celostátním rozšířením patří například Čtení pomáhá, Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, „Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka“. K zajímavým a efektivním projektům patří i různé regionální projekty a aktivity podporované například MŠMT (Wildová, 2012).

### **3.4.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v projektech, v projektové výuce**

Činnosti v projektu také rozvíjí všechny základní oblasti funkční gramotnosti: čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, jazykovou a informační. Ne všechny jsou v průběhu projektu rozvíjeny rovnoměrně a souběžně. Je to dáno vždy typem projektu a výstupem, k němuž žáci směřují (Kratochvílová, 2006 in Havel, Najvarová, 2011, str. 66). Také jsou rozvíjeny složky počáteční gramotnosti: mluvení, čtení, psaní, naslouchání, komunikování i myšlení. I tyto složky jsou v průběhu projektu používány a rozvíjeny rozdílně.



Ve fázi plánování projektu je kladen důraz na rozvoj komunikace, mluvení a naslouchání spojený s psaním. Je to v souvislosti se záznamem úkolu, problému, svých zkušeností, pojmového mapování a plánu realizace projektu.

Ve fázi realizace projektu se uplatňuje především čtení a psaní, které je samozřejmě spojené s komunikací a vzájemným nasloucháním a schopností myšlenkově informace zpracovávat.

Ve fázi prezentace výstupu a hodnocení se více uplatňují složky jazykové výchovy zaměřené na rozvoj řeči. Hodnocení může mít podobu ústní i písemné formy.

Děti by měly psaný projev chápat jako nový způsob komunikace a možnost dalšího sociálního kontaktu. Učitelé musí hned od prvního dne školní docházky chápat zájmy a potřeby dítěte, využívat přirozených přístupů k rozvoji počáteční gramotnosti. Neměli by ji rozvíjet pouze na základě článků ve slabikáři a vypisováním písanek.

Při projektech vznikají důležité závěrečné produkty. Jsou to například dopisy, knihy, časopisy, pozvánky, brožury, internetové stránky, elektronické prezentace, také výstavy, besedy a konkrétní výrobky. Tím je vším je obohacováno prostředí třídy, podporován zájem o čtení a psaní a tedy významně rozvíjena gramotnost dětí. Důležité je výsledky práce dětí vždy dobře ohodnotit.

V projektové výuce hrají důležitou roli informační zdroje. Patří sem nejen pohádky, pověsti, encyklopedie, dětské časopisy, ale i videonahrávky, počítačové výukové programy, internetové stránky, přístup do knihovny, muzeí, návštěva výstavy. Mají-li děti ke studiu vhodný text, pak je možné při projektové výuce u dětí rozvíjet různé strategie učení při práci s textem.

Projekty propojují přirozený zájem žáka o určitou problematiku s obsahem a cíli vzdělávání. Umožňují žákům osvojit si, rozvíjet, využívat a sdílet různé postupy řešení zvoleného problému na textech rozdílného charakteru. Projekt vybízí žáky k získávání a zpracování informací takovým způsobem, kterým účelně dospějí k řešení zvoleného problému (výstupu) a završí smysluplnost svého konání. V projektové výuce je naplňován funkční charakter čtení, kdy žáci využívají informace z různých zdrojů, které třídí, posuzují, vybírají a dle svého účelu zpracovávají a předávají. Projekt vyžaduje připravené prostředí a připraveného učitele (Wildová, 2011).

V projektové výuce žáci poznávají věci a jevy smysluplně přirozeným způsobem, který je motivuje k rozvoji gramotnostních dovedností – rozvoji jejich vůle,

chtění číst, psát, ptát se, získávat, zpracovávat, třídít informace, komunikovat různým způsobem, předávat získané výsledky a využívat je pro svůj osobnostní rozvoj. Projektová výuka je vhodnou metodou pro rozvoj čtenářství žáků.

#### **3.4.4 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)**

Termín kritické myšlení je spojován s řadou významů a souvislostí. Mohl by být považován za určitý stupeň myšlení, tedy schopnost logicky uvažovat a argumentovat.

Kritické myšlení ve významu určitého druhu myšlení výstižně charakterizoval David Klooster, který uvádí pět základních znaků. Jako první uvádí, že kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné. Říká, že každý člověk si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení, rozhoduje se za sebe, tzn. nikdo nemůže kriticky myslet za nás. Jako druhé uvádí, že získání informace je výchozím bodem kritického myšlení, ne jeho cílem. Říká, že kritické myšlení nechce nahrazovat tradiční učení se faktům, ale pouhé učení se faktům není dostatečné. Kritické myšlení učí děti o faktech pocházejících z různých zdrojů přemýšlet, chápat je, spojovat je do souvislostí. Jako třetí uvádí, že kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Je třeba u dětí podporovat, ne potlačovat, lidskou zvědavost. V procesu učení je proto nutné umožnit žákům klást otázky, hledat odpovědi a učit je řešit zejména ty problémy, se kterými se setkávají v běžném životě. Jako čtvrté uvádí, že kritické myšlení hledá rozumné argumenty. Velký důraz je kladen na používání rozumu při složitém rozhodování. Kritické myšlení je spojeno s dovedností vhodné argumentace. Jako páté uvádí, že kritické myšlení je myšlením ve společnosti. O své myšlenky je třeba se dělit s ostatními lidmi. Je třeba diskutovat, nesouhlasit, zveřejňovat práce žáků, předávat a přijímat myšlenky. Tím se prohlubují a propracovávají vlastní postoje a názory.

Ve výuce je u žáků sledován zejména rozvoj následujících procesů: usuzování, analýzu, řešení problémů, vytváření prekonceptů, atd. Prekoncepty lze chápat jako to, co máme v hlavě na samém začátku učení, tedy dosavadní znalosti a domněnky o tématu.

Kriticky myslet tedy znamená například být zvědavý, volit různé postupy pro zjišťování informací, nebát se klást otázky a soustavně hledat odpovědi, pochybovat o předkládaných poznacích a zkušenostech a zároveň být schopný dospět k vlastnímu

rozhodnutí. Zahrnuje také schopnost argumentovat a pečlivě zvažovat cizí argumenty, umět naslouchat a respektovat názory jiných lidí ([www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)).

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking ) je inovativní program, mezinárodní projekt, který cíleně rozvíjí kritické myšlení, klíčové kompetence a čtenářskou gramotnost žáků. Probouzí vnitřní zájem žáků o poznávání a o učení. Čtení a psaní jsou v programu cílem i prostředkem učení. Žáci se učí pracovat s různými druhy textů za pomoci široké škály metod. V programu jde o rozvíjení konkrétních čtenářských dovedností a o vytváření pozitivního vztahu žáků ke čtení a knížkám. Je to účinný model konstruktivistického vyučování a aktivního učení žáků v podobě evokace – uvědomění si významu informací a reflexe. Třífázový model učení se považuje za základní rámec programu RWCT. Jak je tento model důležitý pro efektivní učení, a jak tento model vypadá, a co se při něm děje vysvětlují například O. Hausenblas a H. Košťálová. Třífázový model učení skládající se tedy z Evokace – Uvědomění – Reflexe (E – U – R) není metoda, ale je to rámec učení, který se teprve metodami a strategiemi naplňuje.

### **3.4.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost**

V programu RWCT existují různé metody a techniky rozvíjející čtenářskou gramotnost. Při plánování hodin s cílem rozvíjet kritické myšlení a čtenářskou gramotnost vychází učitel ze znalosti třífázového modelu učení a ten se snaží naplnit co nejvhodnějšími metodami a strategiemi. Vždy by měl ale učitel pamatovat na to, že než metodu využije ve výuce, musí nejdříve promyslet, jak žáky naučí touto metodou pracovat. V České republice se metodám pro rozvíjení kritického myšlení a čtenářské gramotnosti věnuje soustavně časopis *Kritické listy*, kde je publikována řada konkrétních ukázek.

Zde uvádím několik metod rozvíjejících čtenářské dovednosti podle O. Hausenblase a H. Košťálové.

#### **Čtení s otázkami**

Metoda, která je vhodná do fáze při čtení. Žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno. Metodou si žáci navykají, že nad textem se

vždy vynořují otázky, žáci se učí formulovat otázky zkoumavé a uvědomit si účel čtení, rozvíjí se samostatnost v porozumění.

### **Čtení s předvídáním**

Metoda, která propojuje v krátkých cyklech všechny tři fáze: před čtením, při něm i po něm. Žáci čtou společný text postupně po částech. K nim vždy každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst, pak svoje předpovědi probere ve dvojici nebo ve skupině nebo v celé třídě (podle konkrétní situace), pak čte a po čtení si spolu se třídou ujasní, jak se text rozvíjel a jak se to shoduje nebo rozchází s předpověďmi.

### **Čtení s tabulkou předpovědí**

Tabulka předpovědí propojuje tři fáze čtení podobně jako čtení s předvídáním, slouží mu jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci tabulku naplňují ve dvojici svým tempem, ale po zpracování celého textu své poznatky sdílí celá třída.

### **Debata s autorem (QtA)**

Metoda, která je vhodná jak ve fázi při čtení, tak po čtení. Vhodná k čtení společného textu. Žáci zkoumají, co se jim autor – podle toho, jak je text (úsek) napsán – snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil.

### **Dílna čtení**

Komplexní metoda, která je vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokládá pravidelný systém práce, zařazuje se pravidelně nejméně jednou týdně. Dílna čtení je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení zvolené knihy; záznamy osobních reakcí na četbu) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami, konzultace učitele se žáky). Žák si po stanovený čas tiše čte, zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojného deníku (třídílného zápisníku) nebo jinou formou, sdílí se spolužáky dojmy z četby, konzultuje s učitelem, informuje různými formami o přečtené knize spolužáky.

### **Literární dopisy**

Metoda, která je vhodná pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy při četbě úseku knihy nebo po dočtení celého textu, společného i individuálně

vybraného. O motivu, problému, postavě nebo vývoji děje mohou vést i vícedílnou korespondenci po celou dobu četby. Metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovu zodpovědnost za porozumění.

### **Podvojný deník**

Metoda, která je vhodná pro osobní záznamy z četby. Žák si doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář vyjadřující dojem nebo vlastní čtenářovu myšlenku. Metoda ho učí reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se ve čtení, rozpoznat, jak je dojem nebo myšlenka nad textem vyvolávána docela určitými výrazy v textu.

### **Grafická schémata (grafické organizátory) různých typů**

Nástroj grafického uspořádávání informací, jakým je myšlenková či pojmová mapa a cluster, Vennův diagram, diamant, srovnávací tabulka, tabulka postav a řada dalších umožňuje žákovi, aby pohotově spatřil na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte, a přitom nemusel formulovat a zapisovat věty. Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky atd.

### **I.N.S.E.R.T.**

Metoda, která je vhodná hlavně pro naučné texty, rozvíjí kritické čtení. Žáci čtou text, odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné. Svůj pohled na důležitost a utřídění informací sdílejí s ostatními. Metoda se později stane rutinním nástrojem při prostudování i individuálně vybraných věcných textů.

### **Literární kroužky**

Žáci ve skupině samostatně zpracovávají každý svůj úkol k textu (pro skupinu nebo pro celou třídu), a to podle role, kterou si vybrali z nabídky (např. výběrčí úryvků, vykladač slov, ilustrátor, vedoucí diskuse). Po samostatném vypracování úkolu se skupina sejde a diskutuje o textu a jeho smyslu podle toho, co členové skupiny v rolích vypracovali.

### **Poslední slovo patří mně**

Žáci samostatně čtou společný text. Při četbě si každý udělá výpisek závažného místa a k němu napíše souvislý osobní komentář o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho cítí. Po dočtení jednotlivý žák nabízí v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Vybírající žák až nakonec doslovně přečte svůj komentář – má poslední slovo. Učí se tak precizovat své porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení.

### **QAR (Question answer relationship)**

Metoda, která je vhodná při četbě společného textu. Žáci se učí pokládat otázky, které zkoumají nejen doslovné porozumění větám a slovům, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené jen mezi řádky, nebo i jdoucí vně textu – k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře. Metoda posiluje žakovu důvěru v to, že se dobere smyslu textu i jeho významu pro sebe sama.

### **Řízené čtení a myšlení (DRTA)**

Metoda, která je vhodná během četby společného textu. Učitel řídí četbu a přemýšlení o ní tím, že čtený text předem rozdělil do částí. Mezi jednotlivými částmi textu dává čtenářům otázky a úkoly. Těmi je vede k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály (motivy i vyjadřovací, umělecké prostředky), podle kterých se postupně staví smysl a celkové pochopení textu. Rozvíjí tak nejen čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení, ale také čtenářskou důvěru v to, že nad izolovanými poznatky z textu se dají najít vyšší souvislosti, a to jak uvnitř textu, tak mezi textem a dalšími texty i životem.

### **Skládkové čtení**

Metoda, která je vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející. Nakonec při porovnávání výtvorů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu.

### **Skládkové učení**

Metoda kooperativního učení, která je vhodná při četbě a po četbě společného textu, zejména naučného, nebo celé série textů k podobnému tématu. Podporuje čtenářskou gramotnost tím, že klade na žáka zodpovědnost za porozumění určité části textu a za předání tohoto porozumění spolužákům, kteří četli a druhým zprostředkovali zase ostatní úseky. Učí se tím nejen porozumět textu, ale také udržet pochopené v paměti a sdělovat to srozumitelně druhým.

### **Učíme se navzájem**

Komplexní metoda, která propojuje tři fáze četby u textu společného skupině nebo třídě. Žáci se ve čtveřici učí čtyřem strategiím čtení (předvídání, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování), ze kterých se u zkušeného čtenáře skládá vlastní proces čtení s porozuměním.

### **Tvorba vlastní knížky**

Vytvářením vlastních knih se žák učí sám nebo ve skupině poznávat důležitost formální organizace knihy a tím si zvyká vnímat a do svého porozumění zapojit i obálku s titulem, titulní stranu, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, grafickou úpravu stránky atd. Aktivita posiluje postoj autorské zodpovědnosti a tím i žákův respekt k autorskému záměru a sdělení druhých lidí.

### **Vyhledávání klíčových slov**

Aktivita je využívána ve dvou podobách: před čtením jako nástroj pro předvídání, a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při využití před čtením učitel promyšleně vybírá z nachystaného společného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby na jejich základu mohl každý žák zkusit odhadnout možný obsah a rozvoj příběhu nebo pojednání. Různé návrhy se porovnávají a posléze konfrontují s originálním textem, například při čtení s předvídáním. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhnou klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli, od kterých bodů (výrazů) se děj nebo problém rozvíjel, připravují se tak na dovednost shrnování.

## **Čtenářské portfolio**

Portfolio napomáhá žáku k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje vlastní osobnosti. Žákovské portfolio umožňuje dokumentovat a integrovat dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Výběrem a obhajobou svých nejlépejších prací žákovi umožňuje spolupodílet se na hodnocení.

## **Volné psaní**

Metoda, která se může zadávat před čtením textu, aby si žáci vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže nebo po přečtení textu, aby žáci shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky. Žáci píší k danému tématu (na základě čteného textu) po stanovenou dobu (nejčastěji 5 – 10 minut, jsou ale možné kratší i delší časové limity). Žáci se snaží nezvedat tužku z papíru, píší pokud možno stále. Žáci zapisují všechno, co je napadá – fakta, názory, domněnky, dotazy, pocity. Během psaní se žáci nevrací k napsanému a nic neopravují. Cílem je vydat ze sebe co nejvíce myšlenek a dokázat bez přerušení psát. Texty se po uplynutí limitu dobrovolně předčítají ve dvojicích, skupinách či před celou třídou.

## **Brainstorming**

Metoda brainstormingu spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací. Cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek nebo projednat nějaké téma ze všech možných úhlů. V počáteční fázi brainstormingu je důležité podporovat u žáků produkci jakýchkoliv nápadů bez hodnocení, teprve v další fázi výuky se nápady a informace třídí, opravují, hodnotí či vylučují. Je třeba dbát na to, aby téma (otázka) bylo dostatečně jasně formulováno. Žáci si evokují asociace týkající se stanoveného tématu, uvědomí si, co o něm již vědí, jsou motivováni se jím dále zabývat. Brainstorming je užitečný v počátečních fázích aktivit, kdy učitel vybízí žáky k vybavení si informací, které již o tématu vědí, případně k vyjádření postojů, jaké k dané problematice zaujmají. Shromážděné údaje se pak stávají východiskem další činnosti, ať už to bude výklad, diskuse či jiná metoda vyučování.

## **Pětilístek**

Metoda, která je vhodná před čtením textu, nebo po jeho ukončení. Vyžaduje stručné a jasné vyjadřování. Jedná se také o prostředek tvůrčího zachycení myšlenek,



formálně vypadá jako básnička o pěti řádcích. Na první řádek se píše slovo (téma čteného textu), o kterém chceme přemýšlet. Na druhý řádek to slovo popíšeme pomocí dvou přídavných jmen (Jaké je?). Na třetí řádek se píše tři slovesa, která odpovídají na otázky – Co dělá? Co se s ním děje? Čtvrtý řádek by měl obsahovat souvislou větu o čtyřech slovech, která podává nějakou další podstatnou informaci o tématu. Na pátý řádek se píše jedno slovo, které shrne podstatu celého jevu (synonymum slova na prvním řádku).

### **3.4.6 Další způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti**

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je také důležité setkávání dětí různého věku a to je také velmi dobrým prostředkem učení. Dobrou příležitostí spolupráce dětí dávají školy pracující projektovými způsoby, kdy skupiny žáků pracují na společném díle, jsou vstřícní k ostatním a respektují jejich názory nebo dětské věkově heterogenní skupiny vytvořené při volnočasových aktivitách v rámci různých organizací (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

Spolupráce je v rámcových vzdělávacích programech nejen cílem, ale i prostředkem učení. Dovednost spolupracovat je součástí klíčových kompetencí. Patří sem mluvit tiše, střídat se v mluvení, aktivně naslouchat, nechat domluvit, neskákat do řeči, oceňovat druhé, dělit se o materiál a pomůcky, přesně se vyjadřovat, ověřovat si porozumění, nabídnout nápad, obhajovat svůj nápad, nabídnout pomoc, žádat o vysvětlení, uvolňovat napětí ve skupině. Toto vše ovlivňuje vztahy mezi žáky, kvalitu prostředí pro učení, kvalitu samotného učení žáků. K dalším učebním činnostem založeným na spolupráci žáků patří společné vyhledávání informací, vzájemné kladení otázek, porovnávání odpovědí, vzájemná kontrola. Spolupráce tedy hraje určitě velmi významnou roli při rozvoji čtenářské gramotnosti.

Při skupinové práci s knihou se žáci setkávají nad textem, společně s ním pracují, sdílí společný zážitek, obohacují a propojují své dosavadní vědomosti. K takovým činnostem patří ranní čtení, autorská čtení, práce s informacemi, aktivity ke společnému tématu, vyprávění příběhů, diskuse nad textem, předvídání na základě indicií, dopisování si dětí, společný výběr tématu, zvukové záznamy, výtvarná tvorba na základě literárních textů, beseda o knize, křeslo pro autora, kooperativní hry s literární tematikou, společné hry s písničkami a zhudebněnými texty. Tyto činnosti mohou

probíhat nejen ve škole, ale i v knihovně, v kavárně. Spolupracovat spolu mohou žáci stejného věku nebo starší děti připravují program pro mladší. Žáci mohou spolupracovat se svými učiteli nebo s externími odborníky, knihovníky (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

K rozvoji čtenářské gramotnosti také přispívají metody dramatické výchovy a dalších esteticko-výchovných předmětů – výtvarná výchova a hudební výchova. Propojení dramatické výchovy a literárního uměleckého textu je zcela přirozené. Literatura poskytuje pro takovéto činnosti velmi bohatý materiál. Metody dramatické výchovy pak nabízejí cestu k hlubšímu a procítěnějšímu pochopení textu. K pochopení uměleckého textu mohou být využívány i prostředky jiných umění – báseň se maluje, text se ilustruje, text se zhudebňuje, vyjadřuje se pohybem. Častými metodami z dramatické výchovy, které děti využívají, jsou živé obrazy (situace znázorněná kompozicí postav bez pohybu), dialogy a přednesová četba, rozehrávání jednoduchých situací plnou rolou hrou (hráči jednájí za postavu, využívají slovo i pohyb), pantomimicky nebo jen zvukově – slovně (dialogy, rozhlasová hra), hledání možností řešení problémové situace a jejich prezentace v drobných etudách. Jsou to cesty k porozumění a pochopení textu.

### **3.5 Texty a knihy**

Zabývat se čtenářskou gramotností a jejím rozvíjením znamená přemýšlet nejen o strategiích a metodách, ale přemýšlet také o tom, s jakými texty se bude pracovat.

Je důležité, aby repertoár textů, s nimiž lze při rozvoji čtenářské gramotnosti pracovat, byl co nejširší. Je třeba pracovat s texty uměleckými, ale i mimouměleckými. Je třeba používat texty odborné, pro práci s dětmi tedy spíše texty odborně-praktické a popularizační. Dále je možné používat i texty publicistické, od textů, ve kterých se uplatňuje styl zpravodajský k textům úvahovým. Dále by také děti měly pracovat i s texty administrativními (úředními) nebo i s texty, v nichž dominuje funkční styl propagační, reklamy (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

Text lze spojit ještě s dalšími druhy umění: divadlo a dramatické činnosti (dramatizace epických textů), hudba a zpěv (zhudebňování básní), pohybové činnosti a tanec inspirované literárními texty, výtvarné činnosti (ilustrace textů, zpracování textu v podobě knihy), fotografování a filmování (vytváření videoprogramů).

Texty mohou být zprostředkovávány živým vyprávěním příběhů, předčítáním, přednesem, tvorbou nových textů na základě slovesných her (básničky, povídky, pohádky). Texty mohou být také součástí školních časopisů.

Aktivní čtení je samostatné tiché čtení žáků, které je spojené s následnou diskusí o přečteném a s dalšími čtenářskými úkoly. Učitel by měl mít k dispozici texty různé náročnosti, které by žákům přiděloval podle jejich individuálních čtenářských dovedností.

Práce s textem zahrnuje nejen kompetenci jedince s hotovými texty zacházet, zpracovávat je, ale také dovednost různé typy textů vytvářet (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Knihy pro nás mají velký význam. Orientují nás tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, socializují nás, starají se o naše sebeuvědomění.

První setkání dítěte s knihou se děje prostřednictvím leporela a knížky-hračky. Za dominantu slovesnosti pro předškolní věk je pokládáno říkadlo. Oblast textu prozaických reprezentují nejlépe pohádky (Wildová, 2012).

Je důležité, aby učitelé nebo rodiče vybírali pro děti takové knihy, které jsou pro ně zaměřeny a jsou pro ně zajímavé, pojednávají o něčem, co je pro jejich zdravý rozvoj podstatné nebo díky čemu se naučí něco důležitého pro život, jsou napsány či přeloženy vytříbeným mateřským jazykem, učí je racionálně myslet, poskytují jim znalosti, případně smysluplnou zábavu, rozvíjejí jejich dobrý vkus a smysl pro humor, šíří úctu k jiným dětem, lidem a ostatním živým bytostem, zvířatům, přírodě, zemi, uznávaným společenským normám a zákonům, jsou přiměřené jejich věku a citlivosti, nesmějí v nich vzbuzovat strach a neklid, obsahují pozitivní morální odkaz a propagují vzorce správných postojů a chování, rozvíjejí jejich estetické vnímání, formují jejich optimistický postoj k životu, sebedůvěru a kladný přístup ke světu, neutvrzují v nich negativní stereotypy chování související s pohlavím, nevzbuzují v nich sklony k zápornému společenskému chování a předsudky.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 VÝZKUM

#### 4.1 Cíl výzkumu

Ve výzkumné části své práce jsem se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti jako celku ve výuce na 1. stupni ZŠ. Problém byl zkoumán na základě osobních názorů učitelů 1. stupně ZŠ a dále na základě výsledků práce s dětmi 1. a 2. třídy ZŠ ve vyučovacích hodinách.

Vycházela jsem ze současné koncepce na školách, kdy čtenářská gramotnost se má rozvíjet již v mladším školním věku ve všech vyučovacích předmětech a napříč jimi. Dítě na tomto stupni fyziologického, psychického i rozumového vývoje je schopno začít pracovat s textem, poznávat jednotlivá písmena, číst slova, věty, rozumět jim. V tomto věku se dále velmi rozvíjí dětská fantazie, představivost a myšlenkové procesy. Učitel musí volit nejen správný druh literatury, správné druhy uměleckých žánrů, ale i vhodné metody při práci s textem. Jedná se především o motivační metody nebo i jiné metody, například kladení otázek, čtení s předvídáním, dílna čtení, čtenářský deník, volné psaní, volba nadpisu k textu, ilustrace textu, zhudebnění textu, básně, říkadla, (viz teoretická část, kapitola 3).

Cílem mého výzkumu bylo hledat možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti ve všech jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi a identifikovat, případně řešit překážky v tomto procesu.

#### 4.2 Výzkumný problém

V této práci jsem si vymezila tyto výzkumné problémy:

1. Jak učitelé 1. stupně ZŠ rozvíjejí čtenářskou gramotnost v jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi a jak zjišťují, že žáci porozuměli jejich instrukcím?
2. Na jaké úrovni je čtenářská gramotnost žáků 1. a 2. ročníku, rozumí žáci 2. ročníku ZŠ lépe čtenému textu?

### **4.3 Hypotézy**

**H1:** V českém jazyce je učiteli rozvíjena čtenářská gramotnost více než v ostatních vyučovacích předmětech.

**H2:** Úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníku po 1. pololetí školního roku je na nižší úrovni než u žáků 2. ročníku ve stejném časovém období.

## **5 PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU – Dotazníkové šetření**

### **5.1 Metody výzkumu**

Výzkum byl prováděn prostřednictvím dotazníku učitelům (viz příloha číslo 1). Tedy cílem bylo sesbírání písemných odpovědí a jejich zpracování.

Dotazník zahrnoval 3 oblasti:

- 1) Čtenářská gramotnost v jednotlivých vyučovacích předmětech
- 2) Sbírání konkrétních příkladů z dobré praxe
- 3) Porozumění instrukcím

Na první oblast byla zaměřena dotazníková otázka číslo 1. Na druhou oblast byla zaměřena dotazníková otázka číslo 2 a na třetí oblast byla zaměřena otázka číslo 3.

Výzkum byl prováděn celkem na pěti základních školách. Z toho byly tři pražské fakultní školy a dvě mimopražské fakultní školy.

### **5.2 Výzkumný vzorek**

Za výzkumný vzorek jsem vybrala učitele 1. stupně ZŠ ze tří pražských fakultních základních škol a ze dvou mimopražských základních škol.

### **5.3 Návratnost dotazníků**

Celkem z 61 dotazníků bylo vyplněno 26 dotazníků. Návratnost byla 42,6 %.

### **5.4 Zpracování dat**

Pro svůj kvantitativní výzkum jsem zvolila dotazníkové šetření. Dotazník pro učitele obsahoval 3 otázky s otevřenými odpověďmi. V 1. otázce učitelé popisovali, ve kterých jednotlivých vyučovacích předmětech rozvíjí čtenářskou gramotnost a s jakými texty se žáky pracují. Jednalo se o vyučovací předměty český jazyk a literaturu, matematiku, člověk a jeho svět, hudební výchovu, výtvarnou výchovu a jiné vyučovací předměty, projekty, akce napříč vyučovacími předměty, aktivity mimo vyučování. Popisovali jaké spatřují překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti. Ve 2. otázce učitelé vybrali a popisovali jeden konkrétní příklad ze své praxe, který vedl k rozvoji čtenářské

gramotnosti. Ve 3. otázce učitelé popisovali, jak v hodině ověřují, zda žáci rozumí písemným instrukcím při zadávání úkolů.

**1. Dotazníková otázka:**

**Rozvíjíte čtenářskou gramotnost ve všech vyučovacích předmětech? Jestli ano, napište k jednotlivým předmětům, jak ji rozvíjíte a s jakými texty s žáky pracujete. Jestli ne, zamyslete se, jak byste ji v jednotlivých vyučovacích předmětech mohli rozvíjet.**

## ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

### MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI UVEDENÉ UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

PÍSMENO	MOŽNOSTI ROZVOJE
<b>A</b>	PRÁCE SE SLOVNÍKY
<b>B</b>	PRÁCE S TEXTEM, PODVOJNÝ DENÍK
<b>C</b>	VYHLEDÁVÁNÍ V TEXTU VYHLEDÁVÁNÍ ZADANÝCH INFORMACÍ DOKONČENÍ DANÉHO TEXTU
<b>D</b>	MIMOČITANKOVÁ ČETBA – ČTENÁŘSKÁ DÍLNA PREZENTACE VLASTNÍ KNIHY ČTENÁŘSKÝ DENÍK KRESBY K TEXTŮM
<b>E</b>	PRÁCE S TEXTEM, HLAVNÍ MYŠLENKA VÝPISKY, OSNOVA, PŘIŘAZOVÁNÍ OBRÁZKŮ KRITIKA, ZHODNOCENÍ ČTENÉHO TEXTU
<b>F</b>	ČTENÍ S POROZUMĚNÍM KŘÍŽOVKY, OTÁZKY, PŘESMYČKY, SOUTĚŽE, KVÍZY ILUSTRACE
<b>G</b>	SPOLEČNÁ ČETBA SAMOSTATNÁ ČETBA TICHÉ A HLASITÉ ČTENÍ
<b>H</b>	VYPRÁVĚNÍ OBSAHU, REPRODUKCE ČTENÉHO TEXTU DOKONČENÍ PŘÍBĚHU ODPOVĚDI NA OTÁZKY Z ČETBY
<b>I</b>	PĚTILÍSTEK
<b>J</b>	I.N.S.E.R.T.
<b>K</b>	MYŠLENKOVÁ MAPA
<b>L</b>	PRÁCE S POČÍTAČEM, INTERAKTIVNÍ TABULÍ VÝUKOVÉ PROGRAMY VYHLEDÁVÁNÍ DAT NA INTERNETU
<b>M</b>	VYMÝŠLENÍ VLASTNÍ POHÁDKY, PŘÍBĚHU BÁSNĚ
<b>N</b>	VOLNÉ PSANÍ O PŘEČTENÝCH KNIHÁCH
<b>O</b>	DRAMATIZACE POHÁDKY
<b>P</b>	DISKUSE O TEXTU



<b>R</b>	<b>PRÁCE VE SKUPINĚ, VE DVOJICÍCH – PLNĚNÍ ÚKOLŮ K DANÉMU TEXTU</b>
<b>S</b>	<b>POROVNÁVÁNÍ INFORMACÍ Z RŮZNÝCH ZDROJŮ</b>

## ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

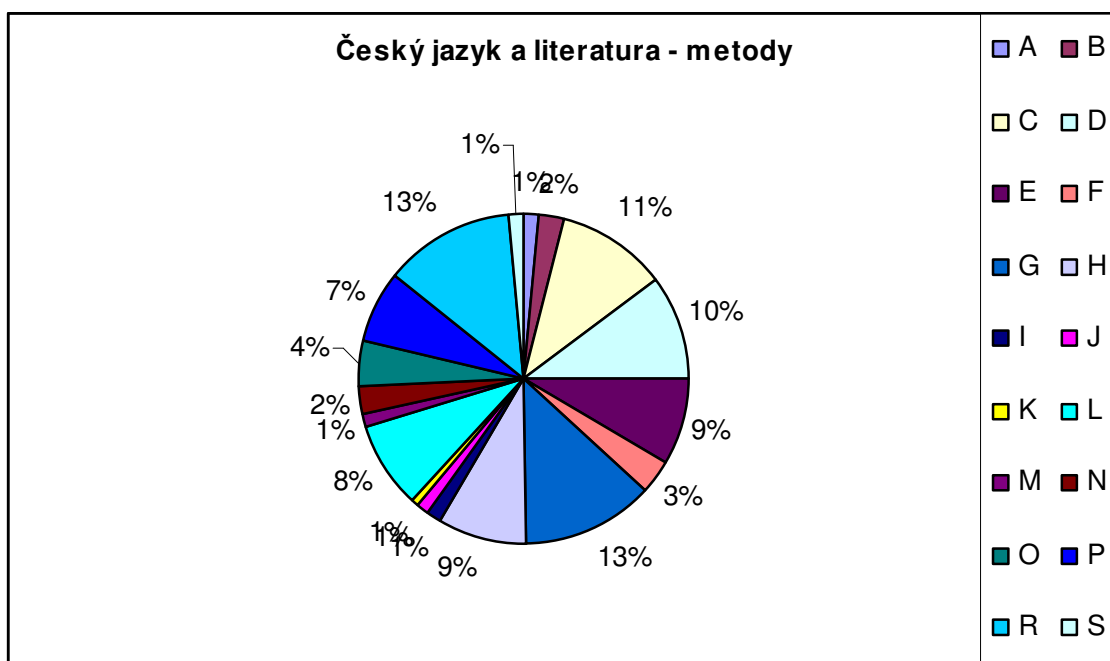
### Možnosti rozvoje (A – S)

UPŠ – učitelé pražských škol

UMPŠ – učitelé mimopražských škol

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S
UPŠ	2	2	7	7	7	0	8	5	1	1	0	7	2	2	2	4	8	0
UMPŠ	1	3	15	14	11	7	18	13	2	1	2	10	1	3	7	10	18	3
CELKEM	3	5	22	21	18	7	26	18	3	2	2	17	3	5	9	14	26	3

## GRAF - METODY



Uvedená tabulka ukazuje četnost používaných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v českém jazyce a literatuře a rovněž počet učitelů z pražských škol a mimopražských škol, kteří tyto metody uvedli. Z tabulky vyplývá, že všichni sledovaní

učitelé v tomto předmětu rozvíjejí jistým způsobem čtenářskou gramotnost. Každý používá různý počet metod. K nejvíce používaným metodám, používaným na sledovaných pražských školách, patří společná a samostatná četba, tiché a hlasité čtení, vyhledávání zadaných informací v textu, dokončení daného textu, čtenářská dílna, prezentace vlastní knihy, vedení čtenářského deníku, kresby k textům, přiřazování obrázků, hledání hlavní myšlenky v textu, výpisky z textu, osnova k textu, čtení s předvídáním, vyprávění, reprodukce čteného textu, odpovědi na otázky z četby. Téměř všichni sledovaní pražští učitelé používají metodu práce ve skupině, ve dvojicích. Většina z nich využívá v hodinách práci s počítačem a interaktivní tabulí. Pracuje s výukovými programy a podporuje vyhledávání dat na internetu. K méně používaným metodám patří podvojný deník, pětílístek, I.N.S.E.R.T., volné psaní o přečtených knihách. Žádný ze zkoumaného vzorku pražských učitelů nevedl, že používá metodu myšlenkové mapy a čtení s porozumění formou křížovek, přesmyček, soutěží a kvízů.

V porovnání s pražskými školami se sledovaní mimopražští učitelé moc neliší. Možná mimopražští učitelé používají více zábavné formy učení jako křížovky, přesmyčky, soutěže, kvízy, ilustrace k porozumění textu. Tři učitelé uvedli, že používají podvojný deník, dva učitelé pětílístek a myšlenkovou mapu. Tři mimopražští učitelé uvedli, že porovnávají informace z různých zdrojů. Více než polovina sledovaných učitelů mimopražských škol využívá diskusi o textu.

Výsledný celkový graf ukazuje, že v českém jazyce a literatuře jsou využívány nejrůznější metody rozvíjející čtenářskou gramotnost a jsou ve vyučovacím procesu rovnoměrně rozptýleny.

Učitelé ve výuce využívají především společnou a samostatnou četbu žáků, tiché a hlasité čtení, využívají práci ve skupině při plnění úkolů k danému textu. Důraz kladou na mimočítankovou četbu, spojenou s vedením čtenářského deníku a prezentací vlastní knihy. Všichni sledovaní učitelé využívají práci s počítačem a internetem. Většina z nich také uvedla často používanou metodu reprodukce čteného textu, dokončení příběhu, vyprávění obsahu, čtení s otázkami a čtení s předvídáním.

Ve sledovaných pražských i mimopražských školách nejsou tolik využívány podvojný deník, pětílístek, I.N.S.E.R.T., myšlenková mapa, volné psaní o přečtených knihách.

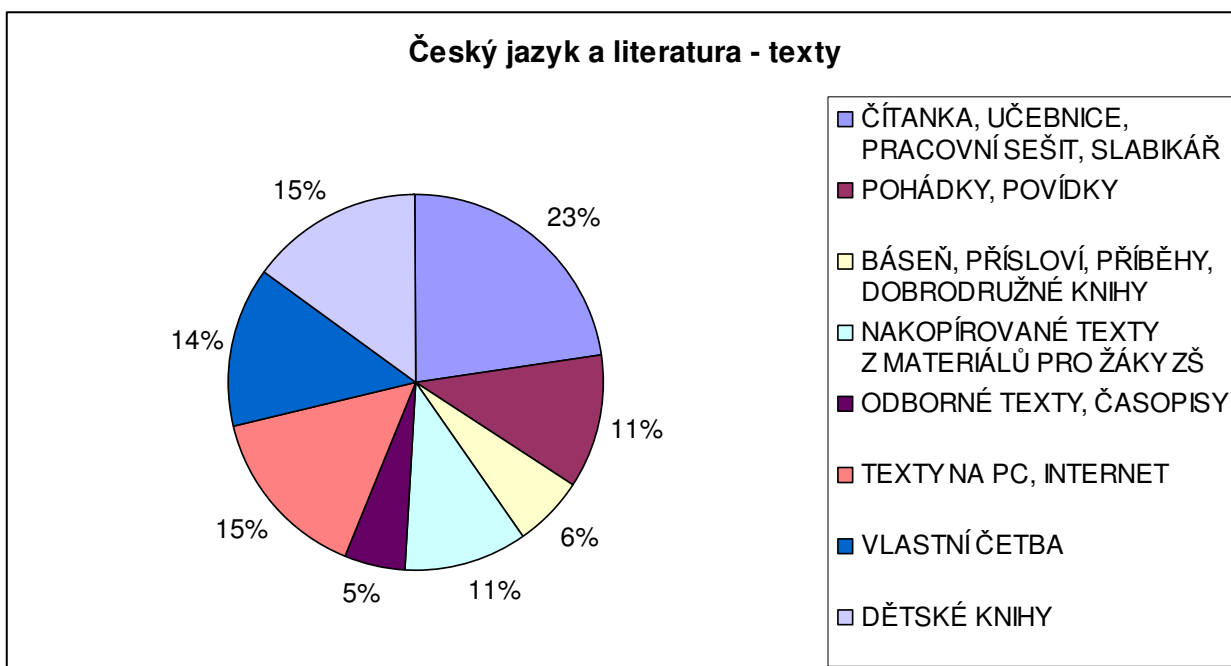
Žádný ze zkoumaného vzorku učitelů nevedl, že používá metodu debata s autorem, literární dopisy, skládkankové čtení a tvorba vlastní knížky.

## ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

### POUŽÍVANÉ TEXTY UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI V DOTAZNÍKU

DRUHY TEXTŮ	PRAŽSKÉ ŠKOLY	MIMOPRAŽSKÉ ŠKOLY	CELKEM
ČÍTANKA, UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠIT, SLABIKÁŘ	8	18	26
POHÁDKY, POVÍDKY	4	9	13
BÁSEŇ, PŘÍSLOVÍ, PŘÍBĚHY, DOBRODRUŽNÉ KNIHY	3	4	7
NAKOPÍROVANÉ TEXTY Z MATERIÁLŮ PRO ŽÁKY ZŠ	3	9	12
ODBORNÉ TEXTY, ČASOPISY	2	4	6
TEXTY NA PC, INTERNET	7	10	17
VLASTNÍ ČETBA	3	13	16
DĚTSKÉ KNIHY	4	13	17

### GRAF – TEXTY



Tabulka a graf znázorňují četnost používaných druhů textů. Tabulka ukazuje, že sledovaní učitelé v českém jazyce a literatuře využívají především čítanku, učebnici českého jazyka, slabikář a pracovní sešit. Polovina učitelů používá také pohádky a povídky. Skoro všichni sledovaní učitelé využívají texty z internetu pro práci s počítačem. Pražští sledovaní učitelé více využívají báseň, přísloví a také dobrodružné příběhy. Sledovaní učitelé z mimopražských škol používají více nakopírované texty z doplňkových materiálů pro žáky ZŠ a texty z vlastní četby žáků.

Celkový výsledný graf používaných druhů textů potvrzuje zjištění, že k nejvíce využívaným textům pro rozvoj čtenářské gramotnosti patří čítanky, učebnice a pracovní sešity, dále texty z internetu, texty z vlastní četby žáků a pohádky a povídky. Velmi málo sledovaných učitelů využívá odborné texty a časopisy.

## MATEMATIKA

MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

PÍSMENO	MOŽNOSTI ROZVOJE
<b>A</b>	POROZUMĚNÍ ZADÁNÍ SLOVNÍCH ÚLOH
<b>B</b>	HLASITÉ ČTENÍ SLOVNÍCH ÚLOH
<b>C</b>	TICHÉ SAMOSTATNÉ ČTENÍ SLOVNÍCH ÚLOH A ÚKOLŮ V PS
<b>D</b>	VYTVÁŘENÍ SAMOSTATNÝCH SLOVNÍCH ÚLOH
<b>E</b>	TVORBA MATEMATICKÝCH PŘÍBĚHŮ
<b>F</b>	VÝUKOVÉ PROGRAMY NA PC VYHLEDÁVÁNÍ MATEMATICKÝCH DAT NA INTERNETU
<b>G</b>	STRUČNÝ ZÁPIS ÚLOHY, SESTAVENÍ ODPOVĚDI
<b>H</b>	VYJÁDŘENÍ POSTUPU SLOVNÍ ČI GEOMETRICKÉ ÚLOHY
<b>I</b>	VYSVĚTLENÍ ÚLOHY OSTATNÍM
<b>J</b>	KOOPERACE VE DVOJICI, SKUPINĚ

## MATEMATIKA

### Možnosti rozvoje (A – J)

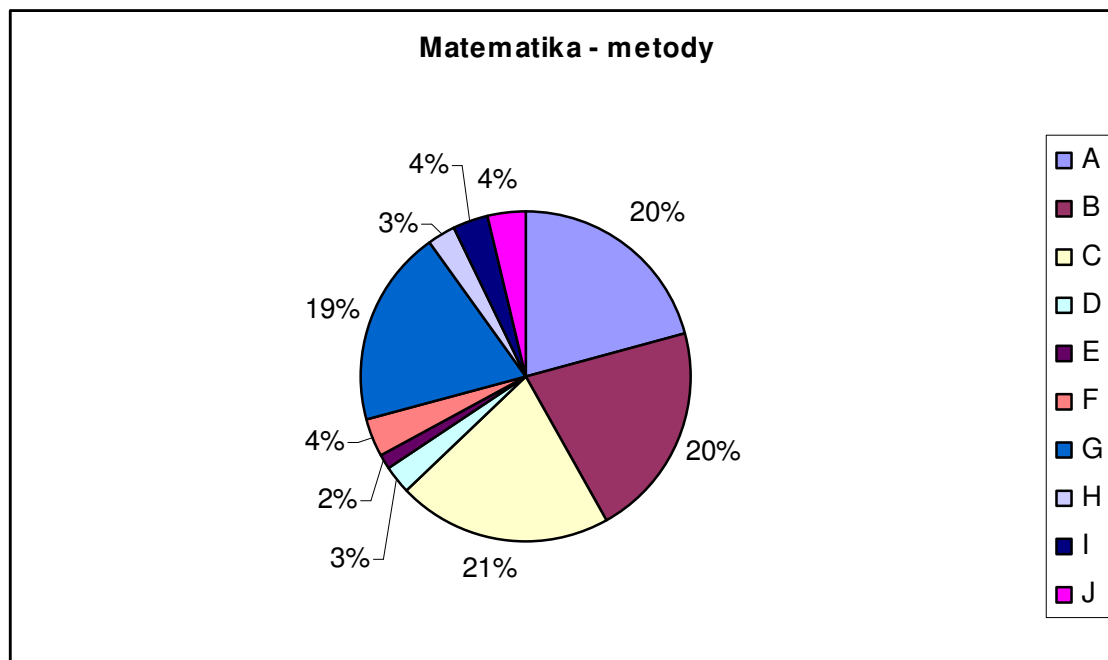
UPŠ – učitelé pražských škol

UMPŠ – učitelé mimopražských škol

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>
UPŠ	6	6	6	1	0	0	5	1	0	0
UMPŠ	17	17	17	2	2	4	16	2	4	4
CELKEM	23	23	23	3	2	4	21	3	4	4

## MATEMATIKA

### GRAF – METODY



Uvedená tabulka ukazuje četnost používaných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v matematice a rovněž počet učitelů z pražských a mimopražských škol, kteří tyto metody uvedli. Tři učitelé ze sledovaných základních škol čtenářskou gramotnost v matematice nerozvíjejí, neboť v dotazníku žádné metody neuvedli. Ostatní sledovaní učitelé z pražských a mimopražských základních škol (23) rozvíjejí v matematice jistým způsobem čtenářskou gramotnost. Každý používá různý počet metod. K nejvíce používaným metodám na sledovaných pražských školách patří porozumění zadání slovních úloh, hlasité i tiché samostatné čtení slovních úloh a úkolů v pracovních sešitech. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je také důležitá schopnost stručně zapsat slovní úlohu a sestavit odpověď. Jeden učitel uvedl, že učí žáky vytvářet vlastní slovní úlohy. A jeden učitel klade důraz na vyjádření postupu slovní úlohy.

V porovnání s pražskými školami se metody uvedené mimopražskými sledovanými učiteli mnoho neliší. Opět k nejvíce používaným patří porozumění zadání slovních úloh a úkolů v pracovních sešitech a jejich hlasité a tiché samostatné čtení. Velký důraz klade většina sledovaných učitelů z mimopražských škol na stručný zápis

úlohy a sestavení odpovědi. Čtyři učitelé uvedli, že využívají výukové programy na počítači a vyhledávání matematických dat na internetu. Čtyři jiní sledovaní učitelé napsali, že je důležitá schopnost žáků umět vysvětlit úlohu ostatním a téměř stejní učitelé využívají pro rozvoj čtenářské gramotnosti v matematice kooperaci ve dvojici či skupině. Dva učitelé rádi se žáky vytvářejí vlastní samostatné slovní úlohy a další dva sledovaní učitelé se žáky tvoří matematické příběhy. Rovněž dva sledovaní mimopražští učitelé považují za důležité vyjádření postupu slovní či geometrické úlohy.

Výsledný celkový graf ukazuje, že v matematice jsou využívány různé metody rozvíjející čtenářskou gramotnost a ve vyučovacím procesu nejsou rovnoměrně rozptýleny.

Učitelé ve výuce nejvíce využívají práci se slovními úlohami, tedy porozumění jejich zadání prostřednictvím hlasitého a tichého čtení. Dále kladou důraz na stručný zápis úlohy a sestavení odpovědi. V menší míře využívají vyjádření postupu slovní či geometrické úlohy, vytváření samostatných slovních úloh a matematických příběhů. Stejně tak sledovaní učitelé často nevyžívají výukové programy na PC a vyhledávání matematických dat na internetu. Nepatrné procento učitelů klade důraz na vysvětlení úlohy a ostatním a kooperaci ve dvojici či skupině.

Žádný ze zkoumaného vzorku učitelů neuvedl, že používá v matematice metodu myšlenkové mapy, skládkového učení a brainstormingu.

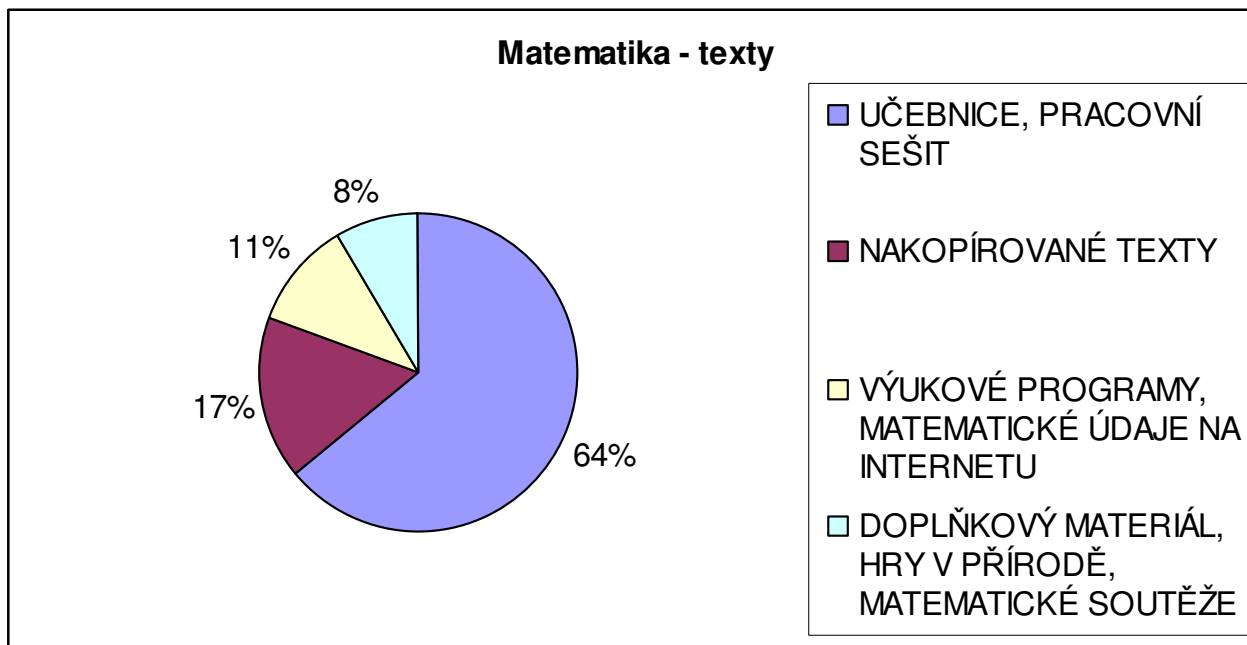
## MATEMATIKA

### POUŽÍVANÉ TEXTY UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

DRUHY TEXTŮ	PRAŽSKÉ ŠKOLY	MIMOPRAŽSKÉ ŠKOLY	CELKEM
UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠIT	6	17	23
NAKOPÍROVANÉ TEXTY	0	6	6
VÝUKOVÉ PROGRAMY, MATEMATICKÉ ÚDAJE NA INTERNETU	0	4	4
DOPLŇKOVÝ MATERIÁL, HRY V PŘÍRODĚ, MATEMATICKÉ SOUTĚŽE	0	3	3

## MATEMATIKA

### GRAF – TEXTY



Tabulka a graf znázorňují četnost používaných druhů textů v matematice. Tabulka ukazuje, že sledovaní učitelé využívají především učebnice a pracovní sešity.



Výzkumný vzorek učitelů ukázal, že sledovaní učitelé z Prahy jiný učební materiál nepoužívají. Sledovaní učitelé mimopražští využívají nakopírované texty, výukové programy na PC, matematické údaje na internetu a doplňkový materiál, například hry v přírodě či matematické soutěže.

Celkový výsledný graf používaných druhů textů potvrzuje zjištění, že k nejvíce využívaným textům pro rozvoj čtenářské gramotnosti v matematice patří učebnice a pracovní sešity.

## ČLOVĚK A JEHO SVĚT

### MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

PÍSMENO	MOŽNOSTI ROZVOJE
<b>A</b>	POROZUMĚNÍ TEXTU V UČEBNICI VYHLEDÁVÁNÍ V TEXTU TŘÍDĚNÍ INFORMACÍ
<b>B</b>	POSOUZENÍ OBSAHU
<b>C</b>	ČTENÍ ZADÁNÍ V PS A PLNĚNÍ ZADANÝCH ÚKOLŮ PRÁCE VE SKUPINĚ ČI VE DVOJICÍCH
<b>D</b>	VYHLEDÁVÁNÍ A TŘÍDĚNÍ INFORMACÍ NA INTERNETU REFERÁTY, PREZENTACE PRÁCE SAMOSTATNĚ ČI SKUPINY
<b>E</b>	PRÁCE S ENCYKLOPEDIÍ, DĚTSKÝMI ČASOPISY VYHLEDÁVÁNÍ INFORMACÍ, PLNĚNÍ ZADANÝCH ÚKOLŮ
<b>F</b>	VÝPISKY Z TEXTU, KRITIKA TEXTU
<b>G</b>	SDÍLENÍ PŘEČTENÝCH INFORMACÍ A PRÁCE S NIMI
<b>H</b>	MYŠLENKOVÉ MAPY
<b>I</b>	PĚTILÍSTEK
<b>J</b>	I.N.S.E.R.T.
<b>K</b>	PŘÍBĚH DLE POSLOUPNOSTI, DLE OBRÁZKOVÉ OSNOVY
<b>L</b>	DRAMATIZACE DĚTSKÝCH PŘÍBĚHŮ
<b>M</b>	PRÁCE S ODBORNÝM TEXTEM VYHLEDÁVÁNÍ CIZÍCH, SPECIFICKÝCH SLOV VYSVĚTLENÍ ODBORNÝCH SLOV
<b>N</b>	TVORBA PLAKÁTŮ TVORBA PROPAGAČNÍCH LETÁKŮ
<b>O</b>	POZVÁNKA NA RODINNOU OSLAVU, VÝSTAVU, DIVADLO
<b>P</b>	PROVÁDĚNÍ POKUSU DLE NÁVODU
<b>R</b>	POROZUMĚNÍ NÁČTRŮM, PLÁNŮM, MAPÁM

## ČLOVĚK A JEHO SVĚT

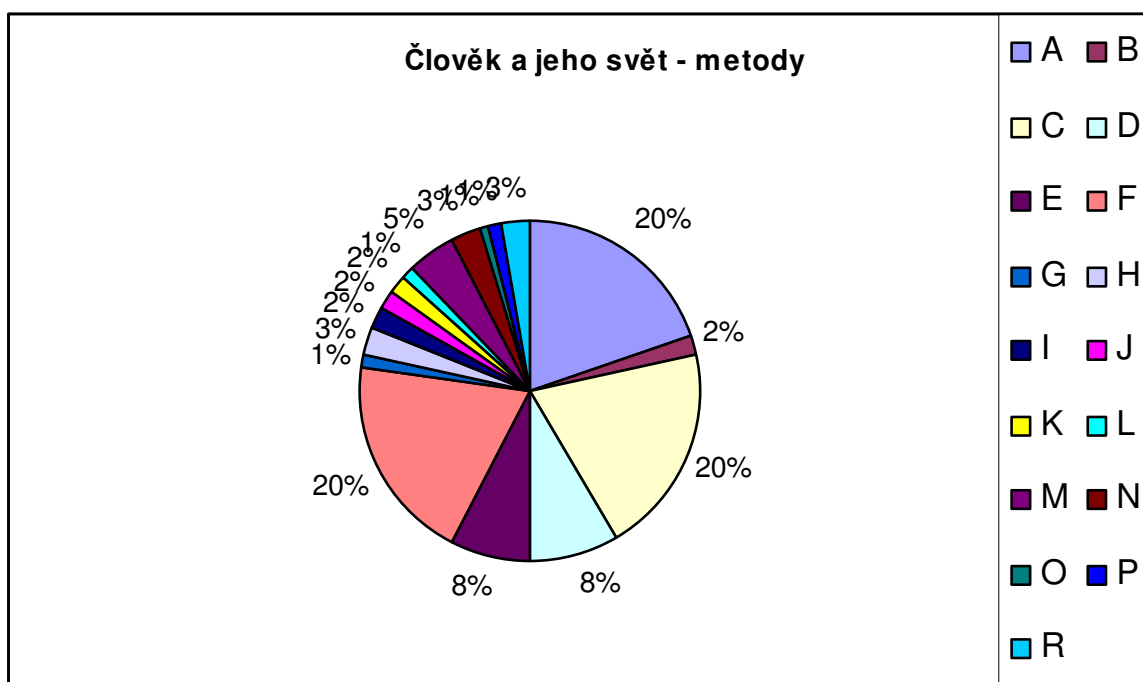
### Možnosti rozvoje (A – R)

UPŠ – učitelé pražských škol

UMPŠ – učitelé mimopražských škol

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R
UPŠ	6	1	6	2	0	6	1	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0
UMPŠ	15	1	15	7	8	15	0	2	2	1	1	1	3	3	1	1	3
CELKEM	21	2	21	9	8	21	1	3	2	2	2	1	5	3	1	1	3

### GRAF – METODY



Uvedená tabulka ukazuje četnost používaných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v předmětu člověk a jeho svět a rovněž počet učitelů z pražských a mimopražských škol, kteří tyto metody uvedli. Pět učitelů ze sledovaných základních škol čtenářskou gramotnost v tomto předmětu nerozvíjejí, neboť v dotazníku žádné metody nevedli. Ostatní sledovaní učitelé z pražských a mimopražských základních

škol (21) rozvíjejí v člověk a jeho svět jistým způsobem čtenářskou gramotnost. Každý používá různé metody. K nejvíce používaným metodám, které uvedli sledovaní pražští učitelé, patří porozumění textu v učebnici vyhledáváním v textu, tříděním informací, čtením zadání v pracovních sešitech a plněním zadaných úkolů, prací ve skupině či ve dvojicích, výpisky z textu, kritikou textu. Dva učitelé uvedli důležitost vyhledávání a třídění informací na internetu, využívání referátů či prezentace práce, dále práce s odborným textem, vyhledávání cizích specifických slov, vysvětlení odborných slov. Jeden učitel z Prahy uvedl možnost sdílení přečtených informací a práce s nimi a jiný učitel napsal, že využívá možnost posouzení obsahu, dále metodu myšlenkové mapy a I.N.S.E.R.T.. Sledovaní pražští učitelé neuvedli, že pracují s encyklopediemi, časopisy, s náčrtů a plány, neprovádějí pokusy dle návodu, nevytvářejí propagační letáky a pozvánky na různé příležitosti, což uvedli mimopražští učitelé. Dále k nejvíce používaným metodám, které sledovaní mimopražští učitelé uvedli, stejně jako v Praze, patří vyhledávání v textu, třídění informací, čtení zadání v pracovních sešitech, plnění zadaných úkolů prací ve skupině či ve dvojicích, výpisky z textu a kritika textu. Osm učitelů uvedlo, že pracují s encyklopediemi a dětskými časopisy. Téměř stejný počet učitelů považuje za důležité vyhledávání a třídění informací na internetu, dále využívání referátů a samostatných prací. Dva mimopražští učitelé využívají myšlenkové mapy a pětilístek. Jeden z nich navíc používá I.N.S.E.R.T., tvoří s dětmi příběh dle obrázkové osnovy, vytváří pozvánky na rodinné oslavy, výstavy a divadla. V menší míře jsou dále využívány ještě možnosti dramatizace dětských příběhů, tvorby plakátů a propagačních letáků, provádění pokusu dle návodu, porozumění náčrtům plánům a mapám. Tři učitelé pracují s odbornými texty.

Výsledný celkový graf ukazuje, že v předmětu člověk a jeho svět jsou využívány nejrůznější metody rozvíjející čtenářskou gramotnost a jsou ve vyučovacím procesu nerovnoměrně rozptýleny. Učitelé sledovaných základních škol ve výuce především využívají možnosti vyhledávání v textu, třídění informací, čtení zadání v pracovních sešitech, plnění zadaných úkolů ve skupině či ve dvojicích, dále výpisky z textu a kritiku textu. Osm procent učitelů ze sledovaného vzorku klade důraz na vyhledávání a třídění informací na internetu, využívá referátů a žákovských prezentací, pracuje s texty v encyklopediích a dětských časopisech. Pět procent učitelů využívá práce s odbornými texty, klade důraz na vyhledávání cizích specifických slov a vysvětlení odborných

výrazů. Ve velmi malé míře jsou používány myšlenkové mapy, pětilístek, I.N.S.E.R.T., sdílení přečtených informací a práce s nimi, porozumění náčrtům, plánům a mapám. Někteří sledovaní učitelé zařazují do výuky i dramatizaci dětských příběhů, tvorbu plakátů a propagačních letáků, provádění pokusu dle návodu a vytváření pozvánek na rodinné oslavy, výstavy a divadla.

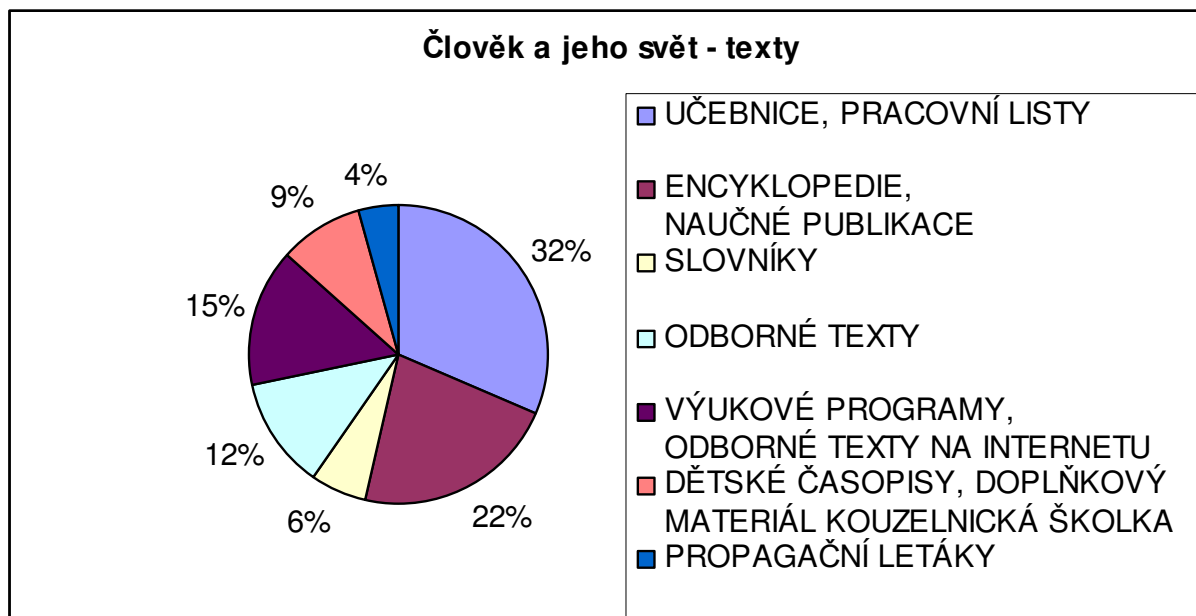
Žádný ze zkoumaného vzorku učitelů nevedl, že používá metodu skládkového učení, volného psaní a brainstormingu.

## **ČLOVĚK A JEHO SVĚT**

### **POUŽÍVANÉ TEXTY UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU**

<b>DRUHY TEXTŮ</b>	<b>PRAŽSKÉ ŠKOLY</b>	<b>MIMOPRAŽSKÉ ŠKOLY</b>	<b>CELKEM</b>
<b>UČEBNICE, PRACOVNÍ LISTY</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>21</b>
<b>ENCYKLOPEDIE, PUBLIKACE</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
<b>SLOVNÍKY</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>ODBORNÉ TEXTY</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>VÝUKOVÉ PROGRAMY, ODBORNÉ TEXTY NA INTERNETU</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>DĚTSKÉ ČASOPISY, DOPLŇKOVÝ MATERIÁL KOUZELNICKÁ ŠKOLKA</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>PROPAGAČNÍ LETÁKY</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

## GRAF - TEXTY



Tabulka a graf znázorňují četnost používaných druhů textů v předmětu člověk a jeho svět. Tabulka ukazuje, že sledovaní učitelé využívají pro rozvoj čtenářské gramotnosti především učebnice a pracovní sešity. Většina sledovaných mimopražských učitelů pracuje navíc s encyklopediemi, časopisy a naučnými publikacemi. Někteří z nich pracují s výukovými programy a odbornými texty na internetu. V menší míře pracují sledovaní učitelé také se slovníky, odbornými texty, dětskými časopisy a propagačními letáky.

Celkový výsledný graf používaných druhů textů potvrzuje zjištění, že k nejvíce využívaným textům pro rozvoj čtenářské gramotnosti v člověk a jeho svět patří učebnice a pracovní sešity a také encyklopedie a naučné publikace.

## HUDEBNÍ VÝCHOVA

MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

PÍSMENO	MOŽNOSTI ROZVOJE
<b>A</b>	POCHOPENÍ VÝZNAMU TEXTU PÍSNÍ
<b>B</b>	TEXTY A VYPRÁVĚNÍ O HUDEBNÍCH SKLADATELÍCH REFERÁTY, PREZENTACE PRÁCE
<b>C</b>	TEXTY O HUDEBNÍCH DÍLECH PREZENTACE SAMOSTATNÉ DOMÁČÍ PRÁCE
<b>D</b>	POROZUMĚNÍ TEXTU PÍSNĚ RYTMIZACE A MELODIZACE TEXTU, BÁSNĚ, ŘÍKADLA TVORBA PÍSNÍ
<b>E</b>	ZPĚV LIDOVÝCH PÍSNÍ V NÁŘEČÍ
<b>F</b>	VYHLEDÁVÁNÍ A TŘÍDĚNÍ INFORMACÍ NA INTERNETU
<b>G</b>	PRÁCE S PRACOVNÍMI LISTY, PLNĚNÍ RŮZNÝCH ÚKOLŮ
<b>H</b>	HUDEBNÍ BESÍDKY – ORIENTACE V NOTOVÉM ZÁPISĚ, ZNALOST PÍSNÍ
<b>I</b>	HUDEBNÍ TEORIE – ZNALOST NOT, ZÁPIS DO NOTOVÉ OSNOVY

## HUDEBNÍ VÝCHOVA

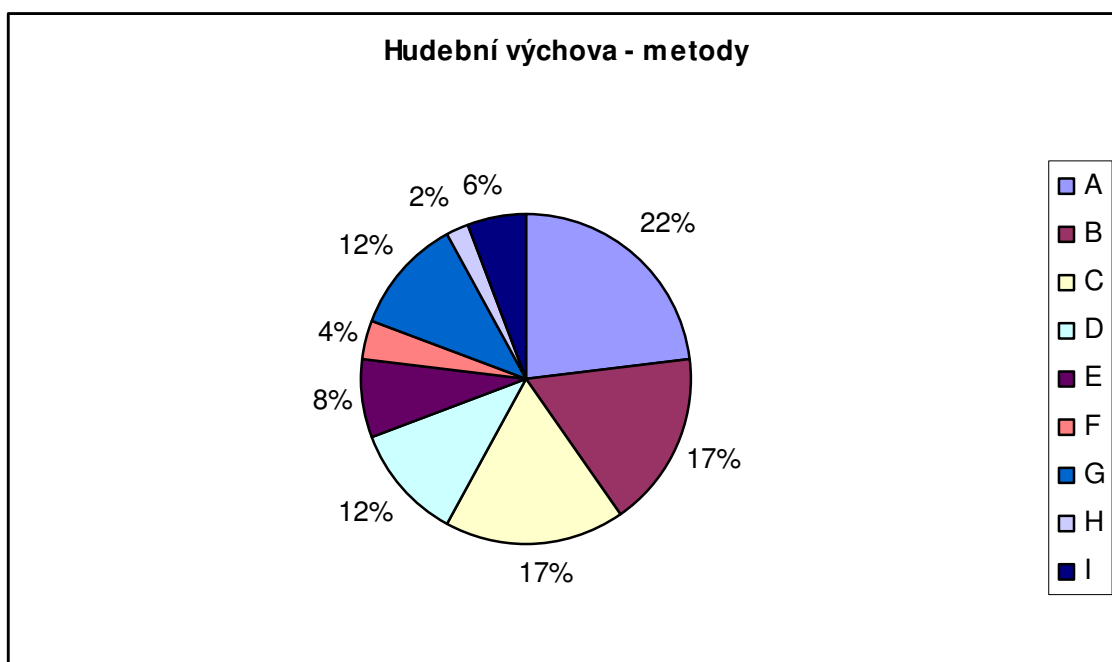
### Možnosti rozvoje (A – I)

UPŠ – učitelé pražských škol

UMPŠ – učitelé mimopražských škol

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
UPŠ	2	1	1	1	1	1	0	0	0
UMPŠ	10	8	8	5	3	1	6	1	3
CELKEM	12	9	9	6	4	2	6	1	3

### GRAF – METODY



Uvedená tabulka ukazuje četnost používaných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v hudební výchově a rovněž počet učitelů z pražských a mimopražských škol, kteří tyto metody uvedli. Třináct učitelů ze sledovaných základních škol čtenářskou gramotnost v hudební výchově nerozvíjejí, neboť v dotazníku žádné metody neuvedli. Ostatní sledovaní učitelé (13) rozvíjejí v hudební výchově jistým způsobem



čtenářskou gramotnost. Každý používá různé metody. K nejvíce používaným metodám, které uváděli učitelé z pražských základních škol, patří pochopení významu textu písní. Jeden učitel uvedl navíc možnost porozumění textu písně pomocí rytmizace a melodizace textu, básně, říkadla, dále možnost tvorby vlastních písní a porozumění lidových písní v nářečí. Jiný pražský učitel napsal, že rozvíjí čtenářskou gramotnost především vyprávěním o hudebních skladatelích a hudebních dílech, dále referáty a prezentací žákovských prací a vyhledáváním a tříděním informací na internetu. Sledovaní učitelé pražských škol jiné možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v hudební výchově neuvedli.

K nejvíce používaným metodám, které uvedli sledovaní mimopražští učitelé, patří pochopení významu textu písní, čtení a vyprávění o hudebních skladatelích a hudebních dílech, referáty a prezentace samostatných domácích prací. Šest sledovaných učitelů uvedlo, že žáci plní různé úkoly v pracovních listech. Téměř stejný počet mimopražských učitelů rozvíjí porozumění textu písně pomocí rytmizace a melodizace textu, básně či říkadla, tvoří se žáky vlastní písně. Tři učitelé zpívají s dětmi lidové písně v nářečí a rozvoj čtenářské gramotnosti vidí i v hudební teorii, v orientaci v notové osnově a znalosti not. Jeden z těchto učitelů, který, jak jsem osobním pohovorem zjistila, má ke svému oboru učitelství prvního stupně specializaci hudební výchova, uvedl, že s dětmi velmi rád připravuje hudební besídky s pohádkovou tematikou. Jiný učitel ještě napsal, že využívá možnost vyhledávání a třídění informací na internetu.

Výsledný celkový graf i můj výzkum ukazují, že v hudební výchově čtenářská gramotnost není tolik rozvíjena. Za prvé třináct učitelů (polovina sledovaného vzorku) dotazník v tomto předmětu vůbec nevyplnilo. Za druhé zbývající sledovaní učitelé uvedli pouze jako možnost rozvoje čtenářské gramotnosti pochopení významu textu písní. Někteří z nich využívají ještě metody vyprávění o hudebních skladatelích a hudebních dílech a práci s referáty a prezentacemi samostatných úkolů. Jen málo sledovaných učitelů se zamyslelo nad rozvojem porozumění textu pomocí rytmizace a melodizace básně či říkadla, tvorby vlastní písně, zpěvu lidových písní v nářečí, práce s pracovními listy, vyhledávání a třídění informací na internetu, znalosti not a orientace v notové osnově. Pouze jeden učitel uvedl jako metodu rozvoje čtenářské gramotnosti pořádání hudebních besídek a programů s pohádkovou či jinou tematikou.

V hudební výchově žádný učitel ze zkoumaného vzorku nevedl, že používá vyprávění obsahu písně, pětilístek, I.N.S.E.R.T., myšlenkovou mapu, volné psaní, brainstorming a skládankové učení.

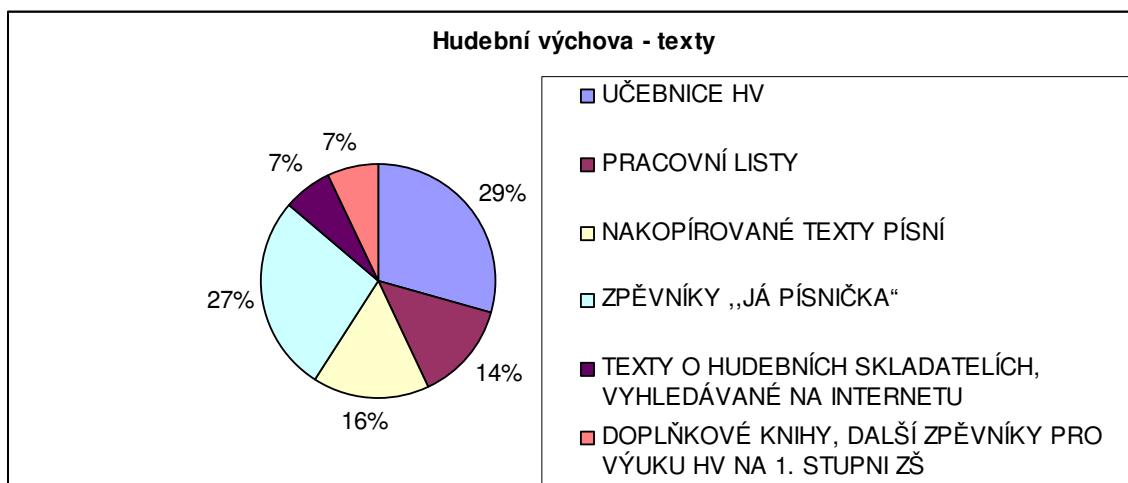
## HUDEBNÍ VÝCHOVA

### POUŽÍVANÉ TEXTY UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

DRUHY TEXTŮ	PRAŽSKÉ ŠKOLY	MIMOPRAŽSKÉ ŠKOLY	CELKEM
UČEBNICE HV	3	10	13
PRACOVNÍ LISTY	0	6	6
NAKOPÍROVANÉ TEXTY PÍSNÍ	0	7	7
ZPĚVNÍKY „JÁ PÍSNIČKA“	3	9	12
TEXTY O HUDEBNÍCH SKLADATELÍCH, VYHLEDÁVANÉ NA INTERNETU	1	2	3
DOPLŇKOVÉ KNIHY, DALŠÍ ZPĚVNÍKY PRO VÝUKU HV NA 1. STUPNI ZŠ (Z. SVĚRÁK – J.UHLÍŘ)	0	3	3

### GRAF – TEXTY

Tabulka a celkový výsledný graf znázorňují četnost používaných druhů textů v hudební výchově. Sledovaní pražští učitelé používají pouze učebnice HV a zpěvníky „Já písnička“. Sledovaní učitelé mimopražských škol navíc uvádějí, že používají ještě další pracovní materiál pro výuku HV.



## VÝTVARNÁ VÝCHOVA

MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

PÍSMENO	MOŽNOSTI ROZVOJE
<b>A</b>	ILUSTRACE KNÍŽEK, TEXTŮ KRESBA NA ZÁKLADĚ ČTENÉHO TEXTU
<b>B</b>	ZVÝRAZNĚNÍ TEXTU BARVAMI
<b>C</b>	STUDIUM ŽIVOTOPISŮ DĚTSKÝCH ILUSTRÁTORŮ A MALÍŘŮ PREZENTACE VLASTNÍ PRÁCE
<b>D</b>	VYHLEDÁVÁNÍ A TŘÍDĚNÍ INFORMACÍ NA INTERNETU – ILUSTRÁTOŘI, MALÍŘI, UMĚLECKÉ SLOHY
<b>E</b>	VYHLEDÁVÁNÍ INFORMACÍ – MALÍŘSKÉ TECHNIKY – ENCYKLOPEDIE
<b>F</b>	POROZUMĚNÍ TEXTU PSANÉHO RŮZNÝMI DRUHY PÍSMO
<b>G</b>	VÝROBA VLASTNÍ KNIHY TVORBA COMICSU – VÝTVARNÉ ZTVÁRNĚNÍ PŘÍBĚHU
<b>H</b>	VÝROBA ZÁLOŽKY DO KNIHY ZACHYCENÍ DĚJOVÉ LINIE

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA

### Možnosti rozvoje (A – H)

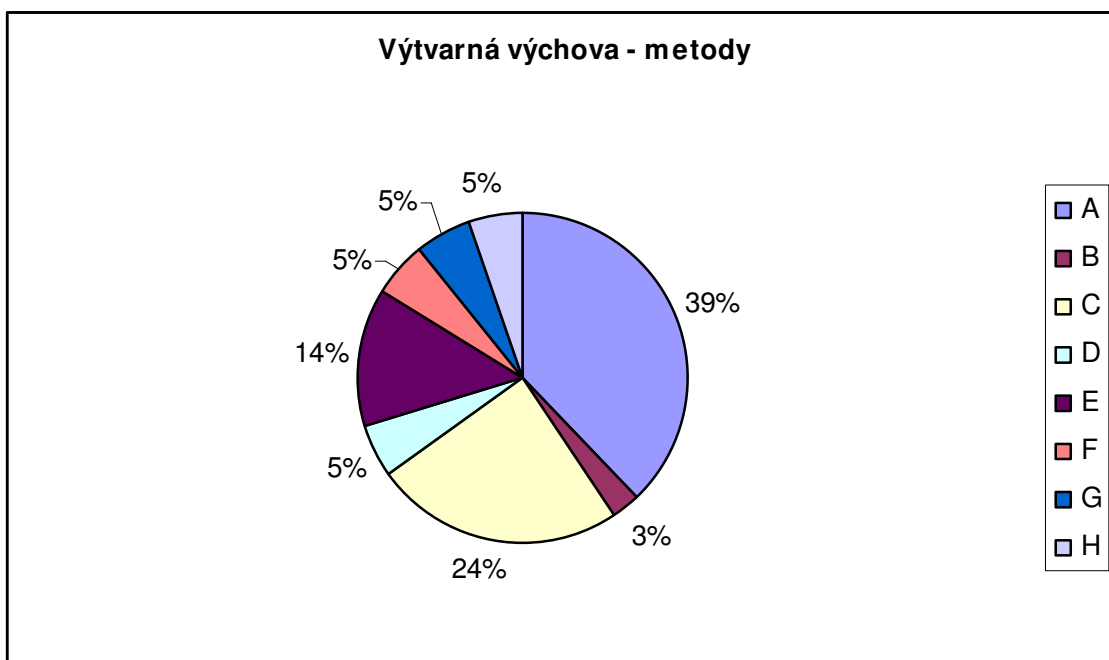
UPŠ – učitelé pražských škol

UMPŠ – učitelé mimopražských škol

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
UPŠ	3	1	2	1	0	0	0	0
UMPŠ	11	0	7	1	5	2	2	2
CELKEM	14	1	9	2	5	2	2	2

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA

### GRAF - METODY



Uvedená tabulka ukazuje četnost používaných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve výtvarné výchově a rovněž počet učitelů z pražských škol a mimopražských škol, kteří tyto metody uvedli. Deset učitelů ze sledovaných základních škol čtenářskou gramotnost ve výtvarné výchově nerozvíjejí, neboť v dotazníku žádné metody nevedli. Ostatní sledovaní učitelé (16) rozvíjejí ve výtvarné výchově jistým způsobem čtenářskou gramotnost. Každý používá různé metody. K nejvíce používaným metodám, které uvedli sledovaní pražští učitelé, patří ilustrace knížek či textů, kresba na základě čteného textu. Pouze dva učitelé uvádějí, že čtenářskou gramotnost u žáků rozvíjejí studiem životopisů dětských ilustrátorů a malířů a prezentací jejich vlastní práce. Jeden sledovaný pražský učitel vidí rozvíjení porozumění textu ve zvýraznění daného textu barvami, což můžeme chápat jako metodu práce s klíčovými slovy. A jeden učitel napsal, že o výtvarné výchově s dětmi pouze vyhledává a třídí informace na internetu. Více informací sledovaní učitelé z pražských škol nevedli.

K nejvíce používaným metodám, které uvedli učitelé z mimopražských škol, patří stejně jako v Praze ilustrace knížek a textů, kresba na základě čteného textu, studium životopisů dětských ilustrátorů a malířů, prezentace vlastní práce. Pět učitelů

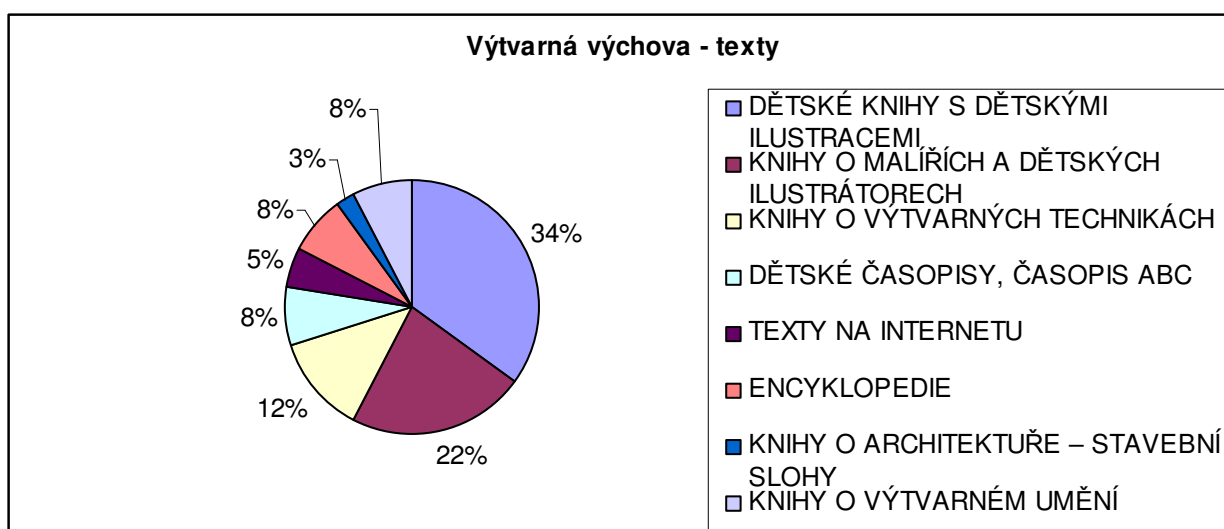
uvedlo jako metodu rozvoje čtenářské gramotnosti vyhledávání informací z encyklopedie o malířských technikách. Dva učitelé vidí jako metodu rozvoje porozumění textu práci s textem psaným různými druhy písma, jiní dva učitelé ve výrobě vlastní knihy, tvorbě comicsu jako výtvarného ztvárnění příběhu a také ve výrobě záložky do knihy jako zachycení dějové linie. Jeden mimopražský učitel s dětmi vyhledává a třídí informace na internetu, týkající se dětských ilustrátorů, malířů a uměleckých slohů.

Výsledný celkový graf i můj výzkum ukazují, že ve výtvarné výchově je čtenářská gramotnost rozvíjena více než v hudební výchově. Do výzkumu se zapojilo více učitelů ze sledovaného vzorku. A zvláště učitelé mimopražských škol uváděli rozmanitější metody práce. K těm nejpoužívanějším patří ilustrace knížek a textů, kresba na základě čteného textu, dále studium životopisů dětských ilustrátorů a malířů a prezentace vlastní práce a vyhledávání informací v encyklopediích. Výsledný graf také potvrdil, že k méně používaným metodám patří vyhledávání a třídění informací na internetu, výroba vlastní knihy, tvorba comicsu nebo výroba záložky do knihy.

Ve výtvarné výchově opět žádný učitel ze zkoumaného vzorku nevedl, že používá vyprávění příběhu dle obrázkové osnovy, pětilístek, I.N.S.E.R.T., myšlenkovou mapu, volné psaní, brainstorming a skládkové učení.

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA

### GRAF – TEXTY



## VÝTVARNÁ VÝCHOVA

### POUŽÍVANÉ TEXTY UVEDENÉ SLEDOVANÝMI UČITELI ZŠ V DOTAZNÍKU

DRUHY TEXTŮ	PRAŽSKÉ ŠKOLY	MIMOPRAŽSKÉ ŠKOLY	CELKEM
DĚTSKÉ KNIHY S DĚTSKÝMI ILUSTRACEMI	3	11	14
KNIHY O MALÍŘÍCH A DĚTSKÝCH ILUSTRÁTORECH	2	7	9
KNIHY O VÝTVARNÝCH TECHNIKÁCH	0	5	5
DĚTSKÉ ČASOPISY, ČASOPIS ABC	1	2	3
TEXTY NA INTERNETU	1	1	2
ENCYKLOPEDIE	0	3	3
KNIHY O ARCHITEKTUŘE – STAVEBNÍ SLOHY	1	0	1
KNIHY O VÝTVARNÉM UMĚNÍ	0	3	3

Tabulka a graf znázorňují četnost používaných druhů textů ve výtvarné výchově. Tabulka ukazuje, že nejvíce jsou využívány dětské knihy s dětskými ilustracemi. Sledovaní pražští učitelé jiné knihy či texty ve výtvarné výchově moc nepoužívají. Učitelé ze sledovaných mimopražských škol využívají navíc knihy o malířích a dětských ilustrátorech, knihy o výtvarných technikách, dětské časopisy, texty na internetu, encyklopedie, knihy o architektuře a stavebních slozích a knihy o výtvarném umění.

Celkový výsledný graf používaných druhů textů potvrzuje zjištění, že k nejvíce využívaným textům pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve výtvarné výchově patří dětské knihy s dětskými ilustracemi a knihy o malířích a dětských ilustrátorech a knihy o výtvarných technikách.

**JINÉ VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY, PROJEKTY A AKCE NAPŘÍČ VYUČOVACÍMI PŘEDMĚTY, AKTIVITY MIMO VYUČOVÁNÍ ...**

<b>JINÉ VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY, PROJEKTY A AKCE NAPŘÍČ VYUČOVACÍMI PŘEDMĚTY, AKTIVITY MIMO VYUČOVÁNÍ,...</b>	<b>KOLIK UČITELŮ</b>
<b>PROJEKTOVÉ DNY</b>	<b>8</b>
<b>NÁVŠTĚVA ŠKOLNÍ KNIHOVNY</b>	<b>7</b>
<b>ANDERSENOVA NOC</b>	<b>6</b>
<b>DĚTI UČÍ DĚTI</b>	<b>4</b>
<b>ČTENÍ VE VOLNÝCH CHVILKÁCH</b>	<b>4</b>
<b>ČTENÁŘSKÉ ČTVRTHODINKY</b>	<b>3</b>
<b>HUDEBNÍ POHÁDKA</b>	<b>3</b>
<b>ŠKOLA V PŘÍRODĚ – VEČER PŘI KNÍŽCE</b>	<b>3</b>
<b>VLASTNÍ ČTENÁŘSKÝ DENÍK</b>	<b>2</b>
<b>PREZENTACE VLASTNÍ ČETBY SPOLUŽÁKŮM</b>	<b>2</b>
<b>VÝSTAVKA DĚTSKÝCH KNIH</b>	<b>2</b>
<b>RECITAČNÍ SOUTĚŽE</b>	<b>2</b>
<b>ADVENTNÍ TRADICE</b>	<b>2</b>
<b>POHÁDKOVÝ DEN</b>	<b>2</b>
<b>VYPRACOVÁNÍ ČTENÁŘSKÝCH LISTŮ</b>	<b>1</b>
<b>VÝTVARNÁ DÍLNA</b>	<b>1</b>
<b>DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ</b>	<b>1</b>
<b>DRAMATICKÁ VÝCHOVA</b>	<b>1</b>

V tabulce vidíme všechny uvedené aktivity napříč vyučovacími předměty, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti na prvním stupni ZŠ. Zároveň je zde zaznamenán počet učitelů, kteří tyto aktivity provádějí.

K nejčastějším patří projektové dny. Sledování učitelé uváděli Den vody, Den Země, Lucemburkové, Husitství, Olympijské hry, Lidské tělo, Putování s oříšky, Den evropských jazyků a Škola hrou. K častým uvedeným metodám dále patří návštěva školní či městské knihovny, Andersenova noc, děti učí děti, čtení ve volných chvílích a čtenářské čtvrthodinky.

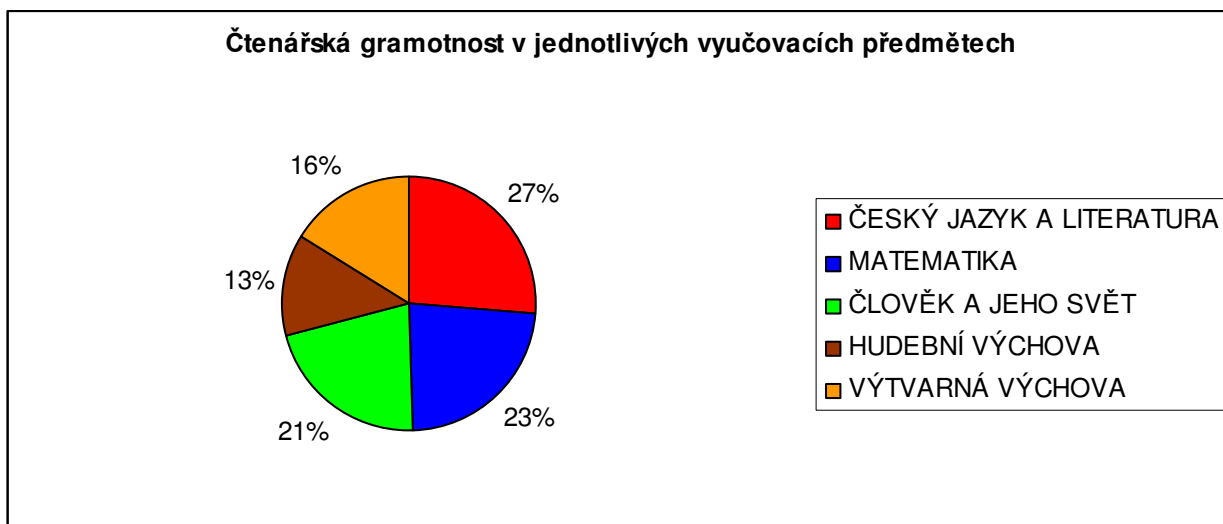
Je vidět a je třeba ocenit, že sledování učitelé prvního stupně pražských i mimopražských škol pracují s dětmi a rozvíjejí čtenářskou gramotnost i v době mimo vyučování.



**ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V JEDNOTLIVÝCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH  
V JAKÝCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH UČITELÉ NEJVÍCE ROZVÍJÍ ČTENÁŘSKOU  
GRAMOTNOST?**

VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY	POČET UČITELŮ
ČESKÝ JAZYK A LITERATURA	26
MATEMATIKA	23
ČLOVĚK A JEHO SVĚT	21
HUDEBNÍ VÝCHOVA	13
VÝTVARNÁ VÝCHOVA	16

**GRAF**



Tabulka i výsledný graf potvrdily můj předpoklad, že čtenářská gramotnost je rozvíjena především v předmětu český jazyk a literatura. Je však také vidět, že nemalými procenty je rozvíjena v předmětech matematika a člověk a jeho svět. Ve výtvarné a hudební výchově je čtenářská gramotnost rozvíjena velmi málo. Překvapilo mne, že menším procentem je rozvíjena v hudební výchově než ve výtvarné, kdy učitelé pracují s texty písní, s notovou osnovou a texty o hudebních dílech a skladatelích. Možná, že výsledek byl proto takový, neboť právě v tomto předmětu byl největší počet respondentů ze sledovaného vzorku učitelů, kteří rozvíjející metody v dotazníku neuvedli.

**Další dotazníková otázka****Jaké spatřujete překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti napříč vyučovacími předměty?**

<b>PŘEKÁŽKY</b>	<b>POČET UČITELŮ</b>
DĚTI NEČTOU DOMA, JSOU SPÍŠE U PC, TABLETU	8
RODIČE S DĚTMI DOMA NEČTOU	3
RODIČE NEŘEŠÍ NÁPRAVU ŘEČI – ŠPATNÁ VÝSLOVNOST U DĚTÍ	3
DYSLEKTICKÉ VADY – POMALÉ ČTENÍ – NEPOROZUMĚNÍ TEXTU – NEZÁJEM O ČTENÍ, NESPOLUPRÁCE RODIČŮ	3
NEZÁJEM ČÍST DĚTSKÉ KNIHY	2
ŠPATNÁ ZHORŠUJÍCÍ SE SOUSTŘEDĚNOST – ŠPATNÁ ORIENTACE V TEXTU	2
VELKÝ POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ – NEMOHOU SE VYSTRÍDAT VŠICHNI – HLASITÉ ČTENÍ	1
NEDOSTATEK ČASU UČITELE, ABY SE MOHL LÉPE PŘIPRAVOVAT NA HODINY ČTENÍ	1
NEDOSTATEK ČASU NA ČTENÍ Z DŮVODU PŘEMÍRY MNOŽSTVÍ UČIVA, KTERÉ DÍTĚ MUSÍ ZVLÁDNOUT, PŘEPLNĚNÝ UČEBNÍ PLÁN	1
MALÁ SLOVNÍ ZÁSoba DĚTÍ – MNOHA SLOVŮM NEROZUMĚJÍ – NEZÁJEM O ČTENÍ	1
VE ŠKOLE PŘEMÍRA UČIVA, NENÍ ČAS NA POVÍDÁNÍ O PŘEČTENÉ KNIZE	1

Z uvedené tabulky vyplývá, že co se týče překážek rozvoje čtenářské gramotnosti, někteří sledovaní učitelé se shodli, že děti doma nečtou, rodiče jsou příliš zaměstnaní, aby se dětem více věnovali, proto jsou děti často na PC a tabletu. Nezájem o čtení také podporují různé dyslektické vady a vady řeči. Rodiče s dětmi na nápravu řeči nedocházejí. Tím pádem se děti hůře na čtení soustředí a špatně se orientují v textu. Toto potvrzuje myšlenku důležitosti faktorů ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

dětí. Někteří sledovaní učitelé vidí problém ve velkém počtu dětí ve třídě, kdy se často nemohou vystřídat v hlasitém čtení všechny děti. Navíc z důvodu přemíry učiva není čas na popovídání si o přečtené knize, především ve vyšších ročnících. Dalším problémem dle učitelů může být malá slovní zásoba žáků, proto mnoha slovům nerozumějí a nemají tak velký zájem o čtení.

## **2. Dotazníková otázka**

**Vyberte jeden konkrétní příklad z vaší praxe, která vede k rozvoji čtenářské gramotnosti, nejen v českém jazyce, ale i v jiných vyučovacích předmětech nebo i napříč předměty.**

Vlastní příklad mnozí sledovaní učitelé vůbec neuváděli. Někteří sledovaní učitelé uváděli pouze obecné metody rozvíjení čtenářské gramotnosti, které byly popisovány výše. Osm učitelů se pokusilo popsat konkrétní příklad ze své praxe. Učitele jsem si vedla pod jednotlivými čísly od 1 – 26.

Učitel číslo 2 napsal, že často pracuje s čtenářským deníkem. Děti si nejen zapisují svou četbu, ale i navzájem nabízejí přečtené knížky. Velmi kladnou zkušenost má tento učitel i se školní knihovnou, která je otevřená o hlavních přestávkách ve škole.

Učitel číslo 6 má na vyučovací proces velmi pesimistický názor. Za svou praxi „vyvedl“ asi patnáct pátých tříd. Napsal, že zkoušel se čtením vše možné, experimenty, nové metody a formy, někdy nedělal zase vůbec nic, jen četl s dětmi v čítance. Výsledek je podle něho vždy stejný: 20% dětí čte plynně, 20% čte špatně, zbytek nečte skoro vůbec, knížku přečtou jen z donucení. Celkový trend vidí tento učitel rok od roku horší.

Učitel číslo 14 napsal, že někdy dětem přinese na ukázkou knížku, seznámí je s obalem knihy, pak vypráví obsah knihy pouze do poloviny. Pak přečte úryvek z knihy a pustí krátkou ukázkou z filmu. Má zkušenost, že v průběhu dalších dní si někteří žáci tu samou knížku seženu a přinesou do školy a ve svém volném čase během dne si knížku sami dočítají.

Učitel číslo 22 má zkušenost s chlapcem, který velice špatně četl. Jeho rodiče říkali, že mu koupili různé knihy, ale žádná ho nezaujala. Učitel po několika hovorech s chlapcem, díky kterým chtěl poznat jeho zájmy a záliby, pak v knihovně zapůjčil

odbornou literaturu o různých součástech automobilů a jejich funkcích. Ač byl chlapec slabý čtenář, do této knihy se začel s takovou chutí, že ji přečetl asi za dva měsíce. Chlapec začal sám navštěvovat školní knihovnu a později se z něho stal náruživý čtenář.

Učitel číslo 17 propojuje český jazyk s výtvarnou výchovou. Napsal, že každý žák si velmi rád tvoří vlastní knihu. Stručně seznámí třídu s jejím obsahem a nakreslí ilustraci k této knize. Doporučí spolužákům prezentovanou knihu k přečtení.

Učitel číslo 26 popsal dětmi oblíbenou Andersenovu noc. Každoročně se na ni děti velmi těší. Odpoledne si děti do školy přinesou vlastní knížku, spacák, pyžamo, hygienické potřeby, pití a večeři. Rodiče jsou často nápomocni tím, že napečou výborné zákusky. Pro děti je přichystán večerní program. Po společném přečtení úryvku ze zvolené knihy děti chodí po noční škole osvětlené světýlky a svíčkami a plní zadané úkoly týkající se čteného úryvku. Potom se sejdou ve třídě a odpovědi si vzájemně zkontrolují. Po večeři a večerní hygieně se děti převlečou do pyžama a uloží do spacáků. Učitel pokračuje ve čtení knížky, společně se žáky si vypráví různé příběhy. Než jdou děti spát, každý si čte svou vlastní knížku. Ráno se děti nasnídají, provedou ranní hygienu a vyučování může začít. Během dne si každý vytvoří malý čtenářský deníček navazující na předešlý večer. Některý rok Andersenova noc začíná návštěvou městské knihovny.

Učitel číslo 15 popsal svou skupinovou práci s textem. Každá skupinka pracuje s částí textu. Řadí slova do vhodného pořadí, vymýšlí nadpis k textu a snaží se text dokončit. Potom se dají texty dohromady a vznikne celý příběh, který si žáci společně přečtou a ohodnotí.

Učitel číslo 23 uvedl velmi zajímavou aktivitu večer při knížce prováděné každoročně na škole v přírodě. Každý večer si jedna třída připraví prezentaci knížky s úkoly pro ostatní.

### 3. Dotazníková otázka

Jak v hodině ověřujete, zda žáci rozumí písemným instrukcím při zadávání úkolů?

OVĚŘEVÁNÍ INSTRUKCÍ	POČET UČITELŮ
OTÁZKY K TEXTU	17
VYPRAVOVÁNÍ O PŘEČTENÉM	5
PRÁCE VE SKUPINĚ – ODPOVĚDI NA OTÁZKY	3
ZEPTÁM SE	3
KRESBA OBRÁZKU K TEXTU	2
VYSVĚTLENÍ SPOLUŽÁKŮM	2
SLEDOVÁNÍ POSTUPU ZADANÉ PRÁCE	1
PODVOJNÝ DENÍK	1
PLNĚNÍ ÚKOLŮ K TEXTU	1
KONTROLA DOMÁCIHO ÚKOLU – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	1
INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKY	1
SPRÁVNÉ VYPRACOVÁNÍ ZADANÝCH ÚKOLŮ	1
PÍSEMNÉ ZADÁNÍ ÚKOLŮ PO SPOLEČNÉ ČETBĚ	1

Uvedená tabulka nabízí seznam možností, jak sledování učitelé ověřují, zda žáci rozumí písemným instrukcím při zadávání úkolů. Většina učitelů se shodla na tom, že nejběžnější metodou ověřování jsou otázky k textu. Někteří učitelé používají možnost vypravování o přečteném. Méně učitelů či pouze jednotliví učitelé uvedli možnost kresby obrázku k textu, vysvětlení zadání spolužákům, sledování postupu zadané práce učitelem, podvojný deník. Někteří sledování učitelé uvedli i více možností. Tři učitelé napsali, že se žáků prostě zeptají.

## 5.5 Závěr první výzkumné části

V první výzkumné části jsem se zabývala rozvíjením čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech na 1. stupni ZŠ. Sledovala jsem formou dotazníkové metody, jak často a jakým způsobem rozvíjejí pražští a mimopražští učitelé čtenářskou gramotnost v českém jazyce a literatuře, v matematice, v předmětu člověk a jeho svět a dále v hudební a výtvarné výchově.

Učitelé pražských základních škol byli pro zpracování výsledků dotazníků v nevýhodě, neboť dotazník vyplnilo oproti mimopražským základním školám velmi málo respondentů. V Praze jsem rozdala celkem 36 dotazníků, vrátilo se mi jich pouze 8. Mrzelo mne, že na jedné z fakultních základních škol z 20 respondentů zodpověděli otázky pouze 2 učitelé.

Do základních škol mimo Prahu jsem rozdala 25 dotazníků (tedy ještě o 11 dotazníků méně než v Praze), vrátilo se mi jich 18. Z toho vyplývá, že mimopražští učitelé byli ochotnější mi pomoci.

Na počátku tohoto výzkumu jsem si vytyčila hypotézu (H1), která se potvrdila jako správná. Hypotéza zněla: V českém jazyce je učiteli rozvíjena čtenářská gramotnost více než v ostatních vyučovacích předmětech. Zkoumala jsem tedy, zda učitelé na 1. stupni ZŠ rozvíjejí čtenářskou gramotnost více v českém jazyce a literatuře než v ostatních předmětech. Z grafu na straně 81 vyplývá, že čtenářská gramotnost je opravdu nejvíce rozvíjena v českém jazyce a literatuře (27%), dále pak v matematice (23%), v člověk a jeho svět (21%). Ve výtvarné výchově (16%) a hudební výchově (13%) je čtenářská gramotnost rozvíjena velmi málo. Dokonce několik učitelů, jak uvedli v dotazníku, ji nerozvíjí vůbec.

Ve své výzkumné části jsem se také zaměřila na to, s kterými texty učitelé pracují. Zjistila jsem, že učitelé ve výuce používají především školní učebnice a pracovní sešity, ale mnoho učitelů, hlavně z mimopražských základních škol, uvádělo ještě jiný učební materiál. Jednalo se o různé nakopírované pracovní listy, odborné texty, slovníky, naučné publikace, encyklopedie, pohádky, povídky, dětské knihy a dětské časopisy. Ve výtvarné výchově jsou využívány i knihy o výtvarném umění a technikách a architektuře, o malířích a dětských ilustrátorech. Téměř ve všech předmětech je využíván internet a učitelé pracují s výukovými programy.

V závěru hodnocení první výzkumné části se vrátím ještě k výzkumnému problému, který jsem si na počátku výzkumu vymezila. Tento výzkumný problém zněl: Jak učitelé 1. stupně ZŠ rozvíjejí čtenářskou gramotnost v jednotlivých vyučovacích předmětech a napříč jimi a jak zjišťují, že žáci porozuměli jejich instrukcím? Sledování učitelé 1. stupně ZŠ rozvíjejí čtenářskou gramotnost v jednotlivých předmětech a napříč jimi pomocí nejrůznějších vyučovacích metod. V českém jazyce a literatuře je to především čtení s otázkami, čtení s předvídáním, dokončení daného textu, příběhu, čtenářský deník, vyprávění textu, porovnávání zjištěných informací, vymyšlení vlastního příběhu, pohádky a diskuse o textu. V matematice se ukázalo hlavním porozumění zadání slovních úloh a tvorba vlastních slovních úloh. V člověk a jeho svět se využívají především metody vyhledávání informací v textu, výpisky, třídění informací, sdílení přečtených informací, myšlenková mapa, práce s odbornými texty, náčrty, plány, mapami. V hudební výchově byly uváděny metody porozumění textu písní, melodizace a rytimizace textu, práce s odbornými texty o hudebních dílech a skladatelích. Ve výtvarné výchově se ukázaly důležitými metody ilustrace knížek, textů, kresby na základě čteného textu, výroby vlastní obálky knihy, práce s texty o ilustrátorech, malířích, výtvarných technikách a uměleckých slozích. Ukázalo se, že učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost i mimo vyučování, a to různými projektovými dny, čtenářskými čtvrthodinkami, čtením ve volných chvílkách či na škole v přírodě. Jako metodu ověřování porozumění instrukcím při zadávání úkolu sledování učitelé jednoznačně uváděli otázky k textu, vypravování o přečteném, práci ve skupině, kresbu obrázku k textu.

## **6 DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU – Experiment**

### **6.1 Výzkum**

- (1) VNÍMÁNÍ TEXTU A POZNÁNÍ ZVÍŘÁTKA
- (2) NA ZÁKLADĚ ČTENÉHO TEXTU OZNAČIT ODPOVÍDAJÍCÍ OBRÁZEK
- (3) MYŠLENKOVÁ MAPA O VEVERCE
- (4) ILUSTRACE K TEXTU, NADPIS K TEXTU
- (5) VYMÝŠLENÍ PŘÍBĚHU NA DANÝ OBRÁZEK

### **6.2 Výzkumný vzorek**

Pro svůj výzkum jsem vybrala žáky 1. ročníku a žáky 2. ročníku základní mimopražské školy. V 1. ročníku bylo 25 žáků a ve 2. ročníku bylo 25 žáků.

### **6.3 Charakteristika výzkumu**

S dětmi jsem si nejdříve povídala o zvířátkách v lese. Děti říkaly, která zvířata znají, jak se pohybují, čím se živí, jak se připravují na zimu, kde mají svá obydlí.

(1.) Pak jsem dětem přečetla neznámý text (viz příloha číslo 2). Žáci měli za úkol pozorně poslouchat a poznat, o kterém lesním zvířátku čtu (veverka). Název zvířete měli pak napsat (žáci 2. ročníku) a nakreslit (žáci 1. ročníku) na malý papírek a odevzdat. Žáci druhého ročníku ještě v textu vyhledávali větu, která jim prozradila, že se jedná o veverku. A také která věta je v textu zcela zbytečná a vůbec tam být nemusí, neboť žádné podstatné znaky o veverce neobsahuje. Žáci 1. ročníku tyto věty určovali tím, že se při pomalém čtení textu při dané větě přihlásili.

(2.) Potom jsem stejný text přečetla dětem podruhé. Tentokrát měli žáci za úkol uhodnout, kterému ze tří obrázků (viz příloha číslo 3), které měli před sebou, text patří. Měli zaškrtnout číslo 1, 2 nebo 3. Pak opět papírek po splnění úkolu odevzdali.

(3.) Při třetím přečtení textu o veverce měli žáci za úkol zaznamenat do myšlenkové mapy (viz příloha číslo 4), kterou jsem jim předem rozdala, různé údaje. Při pozorném naslouchání čteného textu žáci 2. ročníku zapsali, žáci 1. ročníku zapsali nebo zakreslili do prostoru tvaru mráčku, kde si veverka staví hnízdo, do prostoru tvaru



srdívka, čím se veverka živí, do prostoru tvaru čtverečku, kde veverka žije a do prostoru tvaru kolečka, čím se veverka pohybuje.

Po kratší přestávce a tělovýchovné chvilce následovaly ještě dva úkoly mého výzkumu.

(4.) Děti měly za úkol ilustrovat tento text a vymyslet nadpis k tomuto textu.

(5) Posledním úkolem mého výzkumu bylo vymyslet příběh na zadaný obrázek (viz příloha číslo 5). Žáci 2. ročníku příběh zapisovali, žáci 1. ročníku měli za úkol nakreslit obrázek, který by naznačil pokračování situace znázorněné na prvním obrázku.

## 6.4 Zpracování dat

### (1.) Kdo poznal veverka?

	1. ročník ANO	1. ročník NE	2. ročník ANO	2. ročník NE
Uhodli veverka	21	4	22	3
Celkem dětí (max. body)	25 (25)		25 (25)	
Procentuální úspěšnost	84 %		88 %	

### (2.) Kdo přiřadil správný obrázek?

	1. ročník ANO	1. ročník NE	2. ročník ANO	2. ročník NE
Označili obrázek 3	25	0	25	0
Celkem dětí (max. body)	25 (25)		25 (25)	
Procentuální úspěšnost	100 %		100 %	

### (3.) Myšlenková mapa – Veverka

	1. ročník ANO	1. ročník NE	2. ročník ANO	2. ročník NE
Kde žije?	22	3	23	2
Čím se živí?	22	3	25	0
Čím se pohybuje?	11	14	23	2
Kde si staví hnízdo?	21	4	24	1

<b>Celkem dětí (max. body)</b>	<b>25 (100)</b>	<b>25 (100)</b>
<b>Procentuální úspěšnost</b>	<b>76 %</b>	<b>95 %</b>

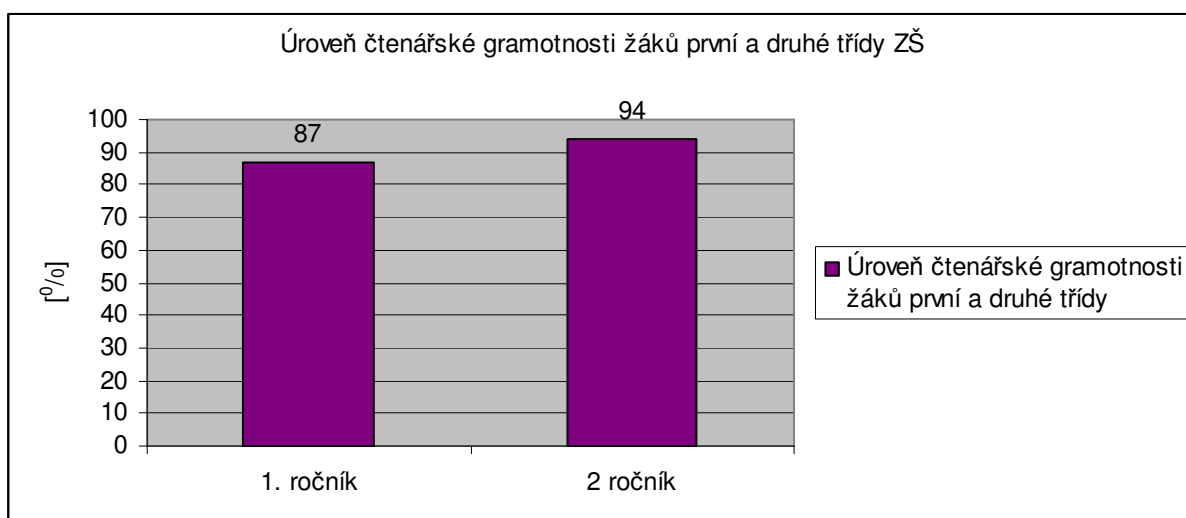
Všechny tři úkoly jsem zadávala s tím, že jsem chtěla porovnat úroveň porozumění textu v 1. a 2. ročníku základní školy. Z tabulek vyplývá, že téměř všem úkolům lépe porozuměli žáci 2. třídy. To jsem předpokládala, ale překvapilo mne, že rozdíl v porozumění čteného textu od žáků 1. třídy nebyl až tolik veliký. Žáci 1. ročníku velmi dobře určili v prvním úkolu název zvířete stejně jako žáci 2. ročníku. Druhý úkol splnili všichni žáci zcela dobře bez chyby. Třetí úkol se týkal myšlenkové mapy. Ta byla pro některé žáky 1. ročníku ještě těžká, zvláště otázka: „Čím se veverka pohybuje?“ Přesto si myslím, že i mladší žáci si s úkolem dobře poradili.

### ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST 1. A 2. ROČNÍKU

#### CELKOVÁ PROCENTUÁLNÍ ÚSPĚŠNOST ZE VŠECH TŘÍ ÚKOLŮ

<b>1. ROČNÍK</b>	<b>2. ROČNÍK</b>
<b>87 %</b>	<b>94 %</b>

#### GRAF



Výsledný graf ukazuje rozdíl v úrovni čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníku. Na počátku druhé části mého výzkumu jsem si vytyčila hypotézu (H2). Ta se

potvrdila jako správná. Hypotéza (H2) zněla: Úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníku po 1. pololetí školního roku je na nižší úrovni než u žáků 2. ročníku ve stejném časovém období. Tedy žáci 2. ročníku ve druhém pololetí školního roku velmi dobře rozuměli čtenému textu a úkoly splnili velmi dobře na 94 %. Žáci 1. ročníku ve stejném časovém období úkoly splnili na 87 %. Potvrdilo se tedy, že starší žáci mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než žáci mladší. Ale tito mladší žáci se natolik snažili dobře pracovat, že rozdíl ve schopnosti porozumění textu nebyl až tak veliký, jak by se očekávalo. Na základě toho můžeme říci, že jestliže učitelé využívají vhodné vyučovací metody k rozvoji čtenářské gramotnosti, tak žáci lépe rozumí textu.

#### **(4.) Ilustrace k textu a nadpis k textu (knihy)**

##### **1. ročník**

Žákům byl opět přečten stejný text a žáci ho měli ilustrovat. Žáci kreslili krásné veverky, jen tři žáci, kteří v prvním úkolu „Poznání zvířátka“ veverku neuhodli, si stále hájili svůj nápad a nakreslili jako ilustraci kosa, ptáčka a šneka. Podle mne už klesala jejich soustředěnost a byli nepozorní. Překvapil mne jeden žák, který v prvním úkolu uhodl, že se jedná o veverku, ale ilustroval modrého ptáčka.

Co se týče vymýšlení nadpisu k textu, vedli si tito malí žáci velmi dobře. Většinou děti psaly nadpis „O veverce“. Několik dalších dětí přidalo ke slovu veverka přívlastek či příslovečné určení, tedy „O chytré veverce, O neposedné veverce, O malé veverce, O veverce v lese, O zvířátkách.“

##### **2. ročník**

Žákům byl opět přečten stejný text a žáci ho měli také ilustrovat. Kromě jednoho žáka všichni ilustrovali veverku. Na rozdíl od mladších žáků veverku zasadili již do širšího prostředí, tedy hlavně do lesa či do parku. Z toho je poznat, že starší žáci si při čtení textu všímají i dalších podstatných znaků. Jeden žák se vymykl tématu, kreslil a psal o pejskovi Brokovi a kočičce. Jak jsem zjistila, tento text četli žáci hodinu před tím, než jsem je vyučovala já.

Dále měli žáci také za úkol vymyslet k textu nadpis. Zde se žáci od žáků 1. ročníku nijak nelišili. Objevovali se podobné nadpisy jako „O veverce, O veverce Skákalce, O chytré veverce, O veverce Zrzeče, Veverka v lese, Veverka v parku, Lesní

zvířata, Veverka Blanka.“ K jiným nadpisům, které mne zaujaly, patřily: „Veverčino dobrodružství, Huňatý ocásek, Náš les, Kde veverka bydlí a Živel v lese.“

Závěrem bych chtěla říci, že mne zaujalo nejen to, jak většina žáků splnila úkol, ale i to, co považují jednotliví žáci v textu za důležité. Každý žák totiž ilustroval veverku jinak. Děti si všímaly různých znaků a to barvy, velikosti, prostředí či okolí.

Vyšší úroveň čtenářské gramotnosti žáků neznamena vyšší úroveň výtvarných dovedností žáků a naopak.

#### **(5.) Vymýšlení příběhu na daný obrázek**

Posledním úkolem bylo vymyslet pokračování příběhu zobrazeném na daném obrázku. Žáci 2. ročníku příběhy zapisovali. Žáci 1. ročníku neznali ještě v této době všechna psací písmena, proto pokračování příběhu zaznamenali kresbou. Vždy při odevzdání obrázku každý z nich popsal, co nakreslil. A tak si ježek s veverkou hráli, slavili veverčiny narozeniny, šli na procházku, šli domů, šli k veverce na návštěvu.

Písenné i výtvarné práce byly velmi nápadité a podnětné. Překvapilo mne a zaujalo, jakou mají děti fantazii. Nejzdařilejší výtvary jsou vloženy do přílohy mé diplomové práce.

## 6.5 Závěr druhé výzkumné části

Pro svou druhou část výzkumu jsem úmyslně zvolila žáky 1. a 2. ročníku. Zajímalo mne, jak velký bude rozdíl v úrovni jejich čtenářské gramotnosti. Ve 3., 4. a 5. ročníku se dalo předpokládat, že úroveň jejich čtenářské gramotnosti bude jistě vyšší než u žáků 1. ročníku. Proto jsem pro porovnání zvolila 2. ročník. I tak se potvrdila má domněnka, že se vzrůstajícím věkem dítěte je úroveň jeho čtenářské gramotnosti lepší. Přesto se našli ve 2. ročníku takoví žáci, kteří měli stejnou, ne-li horší soustředěnost při čtení textu než někteří žáci 1. ročníku. Proto tedy také určitě záleží na tom, jak je dítě ve čtení a čtenářství vedeno od dětství až po dospělost.

Jinak žáky 2. ročníku práce velmi bavila, byli soustředění a správně odpovídali. I ilustrace textu byla většinou lepší než u mladších žáků. Žáci 2. ročníku dokázali využít celou plochu papíru a kresba veverky se jim dařila lépe než malým prvňáčkům. Co se týče vymýšlení příběhu na daný obrázek, byla jsem překvapena, jak si některé děti daly záležet na práci a odevzdávaly velmi rozsáhlé a slohově velmi hezké práce.

V 1. ročníku byli žáci aktivní především při úvodním rozhovoru o zvířátkách v lese. Současné děti se většinou velmi rádi prosazují a volají jeden přes druhého, aby řekly svůj nápad, své mínění. Pokud mělo být ve třídě ticho a žáci měli pozorně poslouchat text, bylo to horší. Často jsem musela děti ukázněvat, aby soustředěně poslouchaly.

Z tabulky na straně 89 vyplývá, že všichni žáci v 1. ročníku nepoznali, že se jedná o veverku. Druhý úkol vyplnili všichni správně, jako druháci. Ve třetím úkolu spíše zakreslovali dané údaje, neboť v tomto období – leden neznají ještě všechna tiskací ani psací písmena. Na rozdíl od 2. ročníku, kde žáci písmena znají. Někteří zapsali správně, někteří chybovali nebo nechali políčko prázdné.

Ve čtvrtém úkolu ilustrovali již 3x přečtený text. Výkresy měly hezké. Na rozdíl od starších žáků, kteří veverku kreslili i v daném prostředí, tedy v lese, mladší děti se zaměřily hlavně na vlastní kresbu veverky.

Velmi hezké výsledky prací byly v pátém posledním úkolu. Zde měly děti kresbou zaznamenat pokračování situace ježka a veverky na daném obrázku. Zde se děti velmi snažily a odevzdávaly velmi hezké práce.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala rozvojem čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku. Věnovala jsem se jednotlivým metodám, pomocí kterých je rozvíjena čtenářská gramotnost napříč vyučovacími předměty na 1. stupni základní školy.

Ve své teoretické části jsem popsala pojmy gramotnost a čtenářská gramotnost, dále jsem popsala čtenářskou gramotnost jako součást ostatních gramotností. Definovala jsem význam čtenářské gramotnosti pro jedince v dnešní době. Vymezila jsem její postavení z obecného hlediska v celkové funkční gramotnosti. Dále jsem se zabývala složkami čtenářské gramotnosti. Velký význam pro čtenářskou gramotnost žáků mají faktory, které ji ovlivňují a rozvíjejí. Ve své práci jsem se věnovala především rodinnému a školnímu prostředí žáka, jeho motivaci, zájmu o četbu, úrovni jeho pozornosti a soustředěnosti, čtenářským dovednostem a strategiím. Neboť se ve své práci zabývám výzkumem čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně základní školy, charakterizovala jsem v teoretické části také dítě mladšího školního věku.

Rozvoj čtenářské gramotnosti se projevuje ve škole nejen v českém jazyce a literatuře. Zkoumala jsem možnosti jejího rozvoje i v ostatních vyučovacích předmětech 1. stupně základní školy, a to v matematice, v člověk a jeho svět, v hudební a výtvarné výchově. Ve své teoretické části jsem proto tyto vyučovacích předměty popsala podle RVP ZV. Věnovala jsem se také rozvoji čtenářské gramotnosti v klíčových kompetencích.

V současné době modernizace školního vyučování vystupuje do popředí a velký význam má v oblasti školního vzdělávání výroba školních projektů. Proto jsem se ve své práci také zabývala problematikou projektové výuky a jejím vlivem na rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Také se ve své teoretické části věnuji vztahu čtenářské gramotnosti a čtenářství žáků 1. stupně základní školy. Popsala jsem pojmy související se čtenářstvím. Rozpracovala jsem tematiku vlivu rodiny a školy na čtenářství dítěte. Primární je určitě rodinné prostředí. Pokud rodina nepodporuje děti ve čtení, může nebo měla by pak škola tuto funkci nahradit. Vzhledem k tématu mé práce jsem charakterizovala specifika čtenářství dětí předškolního a mladšího školního věku. Popsala jsem metody výuky

čtení v 1. ročníku základní školy a také vliv fyzických a psychických procesů dětí na čtenářství.

K významným kapitolám mé práce patří určitě rozbor metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Snažila jsem se zamyslet nad četnými možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti, což je vlastně předmětem zkoumání mé diplomové práce. Popsala jsem především metodu práce s textem jako čtení s porozuměním, čtení s předvídáním, podvojný deník, pětílístek, I.N.S.E.R.T., myšlenkovou mapu, vyhledávání a třídění informací, porozumění slovním úlohám, ilustrace textu, beseda s autorem, libreto k písni a další. S metodami úzce souvisí i aktivity, které pomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Zde jsem zmínila především návštěvu městské knihovny a Andersenovu noc.

Má výzkumná část měla dvě části. V první výzkumné části jsem sledovala možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech na 1. stupni základní školy. Zabývala jsem se otázkou, jak učitelé 1. stupně ZŠ rozvíjejí čtenářskou gramotnost v českém jazyce a literatuře, v matematice, v člověk a jeho svět, v hudební a výtvarné výchově. Dotazníkovou metodou jsem porovnávala názory jednotlivých učitelů. Také jsem srovnávala, jaký je pohled učitelů na čtenářskou gramotnost žáků na pražských a mimopražských základních školách. Zadaný dotazník obsahoval tři oblasti: 1) Čtenářská gramotnost v jednotlivých vyučovacích předmětech, 2) Sbírání konkrétních příkladů z dobré praxe, 3) Porozumění instrukcím.

Hned na počátku musím říci, že někteří učitelé se mnou spolupracovali velmi dobře. Dokonce se dvěma učiteli jsem mluvila o problému osobně. Na pražských základních školách, které jsem pro svůj výzkum vybrala, vrátilo vyplněný dotazník pouze osm učitelů z celkového počtu 36. To samozřejmě ovlivnilo výsledky výzkumu a omezilo možnost jejich porovnávání. Přestože byl však výzkumný vzorek poměrně malý, věřím, že výsledky mé práce přinesou cenné informace a mohou pomoci nejen pedagogům, ale i rodičům, a tím pádem i samotným žákům.

Můj výzkum potvrdil, že nejvíce je rozvíjena čtenářská gramotnost v českém jazyce a literatuře (27%). V menší míře je rozvíjena v matematice (23%), v člověk a jeho svět (21%), ve výtvarné výchově (16%) a v hudební výchově (13%). Několik učitelů uvedlo, že v hudební výchově ji nerozvíjejí vůbec. Učitelé uvedli nejrůznější používané metody rozvoje čtenářské gramotnosti (str. 56 – 78). Ukázalo se, že leckteří

ze sledovaných učitelů rozvíjejí schopnost porozumění textu u žáků i různými aktivitami mimo vyučování (projektové dny, Andersenova noc, čtenářské čtvrt hodinky, čtení ve volných chvílích, čtení na škole v přírodě, str. 79 – 80).

V první části mého výzkumu jsem se také zaměřila na výběr textů, s kterými učitelé pracují. Ve výuce jsou používány pro práci s textem především učebnice a pracovní sešity, ale mnoho učitelů uvedlo i jiné učební materiály (str. 56 – 78). Dále jsem se ještě zabývala tím, jakým způsobem učitelé ověřují, zda žáci danému textu rozumí. Zde se většina učitelů shodla na metodě kladení otázek k textu, vypravování o přečteném a plnění úkolů ve skupině (str. 85).

V druhé části výzkumu jsem se zabývala rozdílem mezi úrovní čtenářské gramotnosti žáků různého věku. Chtěla jsem propojit metody rozvoje čtenářské gramotnosti v českém jazyce a literatuře s metodami ve výtvarné výchově. Jako výzkumný vzorek jsem vybrala žáky 1. a 2. třídy. Ve vyučovací hodině jsem v obou třídách pracovala se stejným textem a ověřovala, jak žáci danému textu rozumí. Používala jsem různé metody práce s textem a výsledky pak procentuálně zpracovala do tabulek (str. 89 – 90). Se žáky se mi velmi dobře pracovalo. Většinu úkolů plnili lépe žáci 2. ročníku, ale dokončení textu formou kresby obrázku se dařilo lépe mladším žákům. Překvapilo mne tedy, že rozdíl v úrovni porozumění textu u žáků 1. a 2. třídy nebyl tolik veliký.

K výběru tématu diplomové práce mě vedl zájem o problematiku psychologie dítěte mladšího školního věku a jeho vztah ke čtenářství. Jakým způsobem se rozvíjí jeho čtenářská gramotnost v různých vyučovacích předmětech na 1. stupni základní školy. Zajímalo mne, jak tuto schopnost učitelé u žáků rozvíjejí. Současně jsem si ověřila, že mne práce s dětmi baví, že má profesionální orientace je správná. Domnívám se, že výsledky mého výzkumu, na němž je má diplomová práce založena, mi pomohou v mé budoucí pedagogické praxi na základní škole při hodnocení jejich čtenářských dovedností.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### Literatura

- [1] ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- [2] GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [3] HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V.: *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- [4] HOMOLOVÁ, K.: *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- [5] CHALOUPKA, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- [6] KOLEKTIV AUTORŮ: *Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1 [citováno 12. února 2014]. Dostupné na WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf)>
- [7] KOLEKTIV AUTORŮ: *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-431-0 [citováno 29. ledna 2014]. Dostupné na WWW: <<http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/simik-metodika-vyuky-jednotlivych-predmetu-na-1-stupni-zs.pdf>>
- [8] KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. Praha: ČŠI, 2010 [citováno 30. ledna 2014]. Dostupné na WWW: <[http://www.ptac.cz/data/Ctenarska\\_gramotnost\\_jako\\_vzdelavaci\\_cil\\_pro\\_kazdeho\\_za\\_ka.pdf](http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_za_ka.pdf)>
- [9] KOVÁLIKOVÁ, V.: *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- [10] KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E.: *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- [11] KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 80-86039-55-2.
- [12] KURIC, J. a kol.: *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.
- [13] MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [14] MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: AVICENUM, 1986.
- [15] METELKOVÁ, SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M.: *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

- [16] PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K.: *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- [17] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [18] PŘIKRYLOVÁ, K.: *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.
- [19] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013 [citováno 2. ledna 2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>
- [20] RYTÍŘOVÁ, V., ŠIKULOVÁ, R.: *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1361-6.
- [21] SCHNEIDEROVÁ, E., HANZOVÁ, M.: *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0375-9.
- [22] TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R., PROVAZNÍK, J.: *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.
- [23] WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 80-7290-103-6.
- [24] WILDOVÁ, R.: *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.
- [25] WILDOVÁ, R.: *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.
- [26] WILDOVÁ, R.: *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

### **Elektronické zdroje**

- [1] Kritické myšlení [online]. [citováno 28. ledna 2014] Dostupné na WWW: (<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>)
- [2] Projekt Noc s Andersenem [online]. [citováno 16. ledna 2014]. Dostupné na WWW: (<http://www.nocsandersenem.cz/>)
- [3] Projekt Čtení pomáhá [online]. [citováno 16. ledna 2014]. Dostupné na (<http://www.ctenipomaha.cz/>)
- [4] Projekt Celé Česko čte dětem [online]. [citováno 16. ledna 2014]. Dostupné na WWW: (<http://www.celeceskoctedetem.cz/>)
- [5] Projekt Už jsem čtenář [online]. [citováno 16. ledna 2014]. Dostupné na WWW: (<http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-2013-knizka-pro-prvnacka/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka-2013>)