

Rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku základní školy

Adéla Langerová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Adéla Langerová
Osobní číslo:	H18679
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku základní školy

Zásady pro vypracování

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury s důrazem na čtenářskou gramotnost.
- Vymezení terminologie a teoretických východisek k rozvoji čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy.
- Příprava metodiky výzkumu, vymezení výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu.
- Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou interview a intervence.
- Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
- Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fasnerová, M. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
- Havlíňová, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host.
- Zemanová, L., & Wildová, R. (2021). Identifying Early Readers at the Start of Their Compulsory Education. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(1), 7–22.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.3.2020

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je věnována čtenářské gramotnosti v prostředí základní školy. Konkrétně se jedná o rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku základní školy. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak lze prostřednictvím konkrétní pedagogické intervence rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků 3. ročníku základní školy. Jedná se o kvalitativně vedenou práci. Použitým výzkumným designem se stal kvalitativní intervenční výzkum, který se skládal z fází výzkumných a fází intervenčních. Doplnkovou metodou výzkumu se stal rozhovor s třídní učitelkou 3. ročníku. Získaná výzkumná data byla podrobena analýze a následné interpretaci. Výsledky ověřily skutečnost, že vhodně zvolené metody a systematická práce s žáky přispívají k cílenému rozvoji čtenářské gramotnosti. Jde však o vědomou, plánovitou a časově náročnou činnost učitele v kombinaci s činností žáků, která musí být podpořena jejich vhodnou motivací. V závěrečné části práce jsou zmíněny limity a diskuse této práce.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství, motivace, primární vzdělávání

ABSTRACT

The presented diploma thesis is dedicated to reading literacy in the context of elementary schools. Specifically, it concerns the development of reading literacy in the 3rd grade of elementary school. The aim of the diploma thesis was to find out how reading literacy can be developed in 3rd grade elementary school students through a specific pedagogical intervention. This is a qualitatively guided work. The research design used was qualitative interventional research, which consisted of research phases and intervention phases. An additional research method was an interview with the 3rd-grade teacher. The obtained research data were subjected to analysis and subsequent interpretation. The results confirmed that appropriately chosen methods and systematic work with students contribute to the targeted development of reading literacy. However, it is a conscious, planned, and time-consuming activity of the teacher in combination with the students' activity, which must be supported by appropriate motivation. The final part of the work mentions the limits and discussion of this work.

Keywords: reading literacy, reading, readership, motivation, primary education

Ráda bych touto cestou poděkovala skvělé vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Marcelle Janíkové, Ph.D. za obrovskou podporu, důvěru, nekonečnou trpělivost a čas, který mi v průběhu psaní věnovala. Děkuji za všechny cenné rady, které mi poskytla, kdykoli bylo potřeba. Velký dík patří za její pozitivní energii, kterou mi během celého procesu předávala.

Velký dík patří také mé úžasné rodině a příteli, kteří mi byli velkou oporou při psaní práce a stáli při mně po celou dobu mého studia.

V neposlední řadě patří dík celé třídě 3. A, ve které byl zrealizován výzkum, skvělé třídní paní učitelce za její velkorysou pomoc, kterou jsem vždy ráda využila.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GRAMOTNOST	12
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	15
2.1 ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ	17
2.1.1 Cesta ke čtení	18
2.1.2 Čtení a čtenářství	18
2.1.3 Proč děti nečtou?	20
2.1.4 Metody rozvíjející čtenářství žáků	21
2.1.5 Volba knihy	22
2.2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	24
2.2.1 Vztah ke čtení	24
2.2.2 Počáteční čtenářská gramotnost	25
2.2.2.1 Rizikové faktory ve vývoji gramotnosti	26
2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	26
2.4 ÚLOHY PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	34
2.5 PRAKTICKÁ UKÁZKA ÚKOLŮ K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	36
2.5.1 Řeč a slovní zásoba	36
2.5.2 Pozornost, paměť a zrakové vnímání	37
2.5.3 Aktivní naslouchání a představivost	38
2.5.4 Písmena a slova	38
2.5.5 Čtení a psaní krátkých textů	39
2.5.6 Kresba a psaní	40
2.5.7 Dětská tvorba	40
2.6 PRAKTICKÉ NÁMĚTY NA ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM POEZIE	41
3 TESTOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	44
3.1 PIRLS	44
3.2 PISA	45
3.3 TYPY ÚLOH VE VÝZKUMECH ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	47
4 ČESKÝ JAZYK NA 1. STUPNI ZŠ	48
4.1 PODPORA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ	48
4.2 EVALUACE A AUTOEVALUACE STAVU ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	49
4.3 ČTENÍ KROK PO KROKU	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	53

5.1	VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	53
5.2	POPIS VÝZKUMNÉ METODY	54
5.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	56
5.3.1	Charakteristika žáků	57
5.4	REALIZACE VÝZKUMU A SBĚR DAT	57
6	ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTERVENCE	60
6.1	AKTIVITY NA ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	60
6.2	VYTVOŘENÍ SYSTÉMU ČTENÁŘSTVÍ VE TŘÍDĚ JAKO SOUČÁST INTERVENCE	74
6.3	VÝSLEDKY PRETESTU A POSTTESTU	76
7	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z ROZHOVORU	84
8	DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU	88
	ZÁVĚR.....	91
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	97
	SEZNAM TABULEK	98
	SEZNAM PŘÍLOH	99

ÚVOD

Čtenářská gramotnost je velkým tématem už několik let. U žáků na 1. stupni základní školy jí mnohdy není věnována taková pozornost, jakou by si zasloužila. S jejím rozvíjením by se optimálně mělo začít již v útlém věku. Vstup do školy a průběh školní docházky na 1. stupni základní školy představuje ideální dobu pro systematický a promyšlený rozvoj čtenářské gramotnosti, která je právem vnímána jako pomyslná brána k ostatním gramotnostem, se kterými se na 1. stupni základní školy žáci také více seznamují. S rozvojem společnosti se právě i v kontextu čtenářské gramotnosti klade důraz mimo jiné i na digitální gramotnost a na ostatní faktory, které informace poskytují. Uvědomění si důležitosti čtenářské gramotnosti pro další rozvoj žáků na 1. stupni základní školy bylo také hlavní motivací pro psaní této diplomové práce.

Cílem teoretické části práce je popsání a sumarizování teoretických východisek čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy. Teoretická část se bude skládat ze 4 kapitol, z nichž se první kapitola bude věnovat obecnému vymezení gramotnosti a krátkému popsání dalších gramotností, které se na 1. stupni ZŠ objevují. První kapitola nám pomůže k plynulému přechodu do druhé, která se bude věnovat čtenářské gramotnosti. V kapitole se budeme blíže věnovat pojům jako je čtení a čtenářství, které neodmyslitelně ke čtenářské gramotnosti patří. Samostatná podkapitola bude věnována rozvoji čtenářské gramotnosti, ve které přiblížíme vztah ke čtení a také práci s počáteční čtenářskou gramotností. Věnovat se budeme také faktorům, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Pro správné sestavení testových úloh je potřeba znát určitá pravidla, která si stanovíme v další podkapitole. Důležité jsou taktéž praktické ukázky, kterým se bude věnovat poslední část této kapitoly. Bez testů nemůžeme zjistit úroveň čtenářské gramotnosti, a proto se budeme snažit v třetí kapitole popsat výzkumy, které se čtenářskou gramotností zabývají. Posledním teoretickým mezníkem se stává ukotvení čtenářské gramotnosti v RVP ZV v České republice. Všechny kapitoly jsou stěžejní pro práci s výzkumem.

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit, jak lze prostřednictvím konkrétní pedagogické intervence rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků 3. ročníku základní školy. Jak již z cíle diplomové práce vyplývá, použitou metodou bude pedagogická intervence, která bude mít za úkol vlastním působením rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnosti za pomoci vytvořených didaktických materiálů. Druhou zvolenou metodou bude rozhovor s třídní učitelkou intervenované třídy. Výzkumná část je rozdělena na popsání výzkumných otázek a cílů,

specifikování metod a v charakteristice výzkumného souboru. Velkou část práce poté tvoří analýza a interpretace získaných dat. Na závěr práce jsou uvedené i samotné limity a závěrečná diskuse k výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

Než si přiblížíme čtenářskou gramotnost a její rozvoj u žáků, nejprve si musíme uvědomit co je to gramotnost samotná. V této kapitole si vytvoříme ucelený pohled na gramotnost a příklady gramotností, se kterými se můžeme setkat na 1. stupni ZŠ.

Za definici gramotnosti lze považovat schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 13). Světová organizace UNESCO (2005) definuje gramotnost jako schopnost identifikovat, pochopit, interpretovat, tvořit, komunikovat, počítat a využívat tištěné i psané materiály související s různými kontexty. Gramotnost za pomoci učení dopomáhá jednotlivcům dosahovat jejich cílů a rozvíjet jejich znalosti (Vašíčková, 2016, s. 16).

Dříve byl za gramotného člověka považovaný ten, kdo uměl číst a psát. V dnešní vyspělé době již existuje velké množství gramotností od čtenářské, matematické, přírodovědné, přes mediální, sociální, ekonomickou až po zdravotní, spotřebitelskou, vizuální a další. Všechny gramotnosti mají za cíl jediné: „porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat.“ (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 4).

Gramotnost je základem pro všechny úrovně vzdělávání. K jejímu rozvoji můžeme využívat všech dostupných prostředků. Pro správné fungování v životě je nezbytné učení se novým gramotnostem a rozvíjení našich schopností k tomu, abychom dosáhli cílů. Gramotnost je záležitost, která se týká všech lidí bez výjimky. Nejde pouze o to gramotnosti znát, ale jde o to porozumět jejich obsahu, pojmům, a umět tyto nabyté znalosti převést do praktického života (Vašíčková, 2016, s. 17).

Existují různé typy gramotností, se kterými se děti setkávají na 1. stupni ZŠ. Učitel by se měl zaměřit na rozvoj gramotností, které jsou pro dítě v běžném životě důležité. Většina typů gramotnosti je rozvíjena již v mateřské škole. Děti se učí počítat, hrají scénické hry, kde se prolíná více gramotností najednou, drží v rukou první knihy a objevují krásy přírody z edukačního hlediska (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 5).

Gramotnosti, se kterými se můžeme setkat na 1. stupni ZŠ:

Matematická gramotnost je hojně rozvíjena na 1. stupni ZŠ. Je to schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 22).

Matematická gramotnost má několik složek: situace a kontexty, kompetence (uplatňují se při řešení problému) a matematický obsah (Němčíková et al., 2011, s. 6, 7).

Přírodovědná gramotnost v sobě ukrývá 4 základní dimenze přírodovědného poznávání, které jsou pro rozvoj gramotnosti klíčové. Jde o pojmový systém (popis přírodních faktů), metody a postupy (vyhledávání a řešení přírodovědných problémů), metodologie a etika (oblasti přírodovědného bádání) a interakce s ostatními segmenty lidského poznání či společnosti (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 33).

Finanční gramotnost je důležitá pro každého občana. Lze říci, že cílem finanční gramotnosti je pro každého občana nabýt soubor znalostí, dovedností a hodnotových postupů k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti. Finančně gramotný občan je takový, který se orientuje v oblasti peněz a je schopný spravovat rozpočet. Žáci se na ZŠ učí o finanční gramotnosti převážně ve vztahu s hodnotou peněz a jejich nakládáním (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 47).

ICT gramotnost a mediální gramotnost jsou v posledních letech velmi důležité. Děti tráví více času na technologiích, používáním sociálních sítí a je pro ně důležité umět s médii zacházet. ICT gramotnost můžeme charakterizovat jako soubor kompetencí, které jedinec potřebuje k tomu, aby se dokázal rozhodnout jak, kdy a proč používat dostupné ICT technologie. Jak je účelně využívat při řešení situací jak při učení, tak i v životě (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 57).

Digitální gramotnost spočívá v dovednosti používat počítačové sítě pro zpřístupnění zdrojů a schopnost s těmito zdroji pracovat. Digitální gramotnost vyžaduje více kritického myšlení, které člověku pomáhá s chladnou hlavou vyhodnocovat informace, které nalezne na internetu (Jeřábek, 2018, s. 9).

Pohybová gramotnost je chápána jako způsobilost a motivace využívat vlastní pohybový potenciál. Přispíváme tím významně ke kvalitě našeho života. Nejde pouze o druh pohybu, ale také o kvalitu pohybových dovedností a schopností, pohybové zdatnosti atd. Do pohybové gramotnosti řadíme rovněž postoje a pohybové chování jedince. Tuto gramotnost se nelze naučit, protože jde o proces na kvalitativní úrovni. Učíme se pohybem, který zdokonalujeme v celoživotním procesu (Vašíčková, 2016, s. 17, 18).

Čtenářská gramotnost, které se budeme dopodrobna věnovat v 2. kapitole je brána jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a

sociálních kontextech“ (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 7). Patří do ní roviny: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení prožitků a aplikace (Altmanová & Hausenblas & Hesová aj., 2011, s. 8).

Funkční gramotnost integruje ostatní gramotnosti a je předpokladem pro uplatnění člověka v životě a praxi. Funkčně gramotný člověk může být zapojený do všech aktivit, ve kterých je vyžadovaná gramotnost, a umožňují mu využívat čtení, psaní a počítání (Najvarová, 2008, s. 2). Sleduje kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat písemný materiál pro svou vlastní potřebu. Neváže tolik k dětské populaci, ale přesto se právě v dětském věku formuje. Povinností školy je formovat v žácích takové kompetence, které jim pomohou budovat funkční gramotnost (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 15).

První kapitola byla věnována gramotnosti. Nastínili jsme jak samotnou gramotnost, tak i různé typy gramotnosti, se kterými se nejvíce pracuje na 1. stupni ZŠ. Žáci si první známky gramotnosti nesou již z prostředí MŠ. Úkolem učitelů na 1. stupni ZŠ je zmíněné gramotnosti rozvíjet na takovou úroveň, která žákům pomůže efektivně využívat gramotnost ve svém životě. V další kapitole plynule navážeme na čtenářskou gramotnost, která je stěžejní pro náš výzkum.

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářskou gramotnost lze vnímat jako jednu z nejdůležitějších, protože je stěžejní pro uskutečnění mého výzkumu. Celá kapitola se bude věnovat čtenářské gramotnosti, faktorům, které ji ovlivňují, rozvoji čtenářské gramotnosti, tipům do praxe a dalším aspektům, které jsou potřebné k uchopení tématu.

S pojmem čtenářská gramotnost se můžeme v prostředí základní školy setkávat čím dál více. Čtení je totiž považováno za stěžejní kulturní techniku (Nüning, Trávníček, & Laufková, 2018). Pojem čtenářská gramotnost se formoval v souvislosti s definicí samotné gramotnosti, jak to lze dokázat na vymezení gramotnosti od Doležalové (Doležalová in Průcha, 2009, s. 223), která ji chápe jako „schopnost ovládat různé druhy komunikace a početných úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.“

Samotný pojem čtenářská gramotnost se objevuje již v 19. století, kdy byl spojován s pojmem analfabetismus, tedy negramotný. Analfabetem rozumíme člověka, který neovládá čtení a psaní, protože neabsolvoval elementární stupeň školy (Průcha, 2013, s. 17). S dnešním pojetím se setkáváme v 90. letech 20. století v souvislosti s výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS (Havlínová, 2019, s. 15).

Pojem čtenářská gramotnost můžeme blíže specifikovat jako všeobecnou způsobilost k porozumění, použití a reflexi forem psaného jazyka, za účelem dosažení osobnostního a sociálního naplnění (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 13).

Pokud se budeme více věnovat definicím čtenářské gramotnosti, tak například PISA 2018 (Potužníková & Janotová & Blažek, 2019, s. 9) bere čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ Když bychom si definici více rozebrali, vidíme že je poněkud rozsáhlejší než předchozí definice. Dává příklady využití čtenářské gramotnosti, avšak stále se neopíráme o konkrétní případy práce se čtenářskou gramotností. Oproti tomu Šlapal (2012, s. 10) pracuje s definicí čtenářské gramotnosti jako s „celoživotně se rozvíjející vybaveností člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji, hodnotami potřebnými k užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“

Čtenářská gramotnost je velmi komplexní, komplikovaná a proměnlivá. Požadavky na její zvládnutí se liší v závislosti na kulturním prostředí, ve kterém je rozvíjena. Zpravidla se však

postupuje od požadavku základní gramotnosti, kde zařazujeme základní dovednost číst, psát a počítat až po funkční gramotnost (využívat informace získané z textu). Čtenářská gramotnost je pomyslnou branou k osvojení dalších kompetencí (Laufková, 2018). Společnost se neustále vyvíjí, a tak je důležité počítat s tím, že čtenářská gramotnost se propojuje čím dál více s digitální gramotností a se schopností ovládat prostředky, které informace poskytují. Nejen čtenářská gramotnost se stále obměňuje. Všechny gramotnosti jsou navzájem propojené a poznatky z konkrétní gramotnosti se promítají i do jiných. Kromě toho, že je čtenářská gramotnost porovnávána s jinými gramotnostmi, je komparována sama se sebou napříč vyspělými zeměmi 21. století (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 13, 14).

Šlapal (2012, s. 12-14) dělí čtenářskou gramotnost do šesti rovin, jak jsme již uvedli v přehledu výše.

- *vztah ke čtení*
 - žák si vybírá knihy, které mu přináší zážitek
 - využívá texty jako zdroj poznání
 - sdílí s ostatními čtenářské prožitky
 - zajímá se o knihy ve svém okolí
- *doslovné porozumění*
 - aktivuje a zapojuje dosavadní vědomosti
 - sleduje, jak se děj vyvíjí
 - hledá souvislosti a odpovědi na otázky
- *vysuzování*
 - žák pracuje s textem a dokáže formulovat hlavní myšlenku textu
 - vysuzuje autorský záměr
 - dává informace do souvislostí
- *metakognice*
 - žák si stanoví čtenářské cíle
 - volí vhodný text s ohledem na záměr
 - reflektuje své čtenářské preference
- *sdílení*
 - žák předává své dojmy z přečteného textu a dokáže reagovat na názory ostatních
 - v diskusi se podílí na interpretaci svou i ostatních
 - inspiruje se četbou od ostatních

- *aplikace*
 - žák dokáže text nebo poznatky z něj využít v běžném životě
 - propojuje přečtený text s jinými texty
 - využívá čtení a čtenářství k navazování přátelských vztahů

Kromě rovin čtenářské gramotnosti existují etapy čtenářské gramotnosti. Jelikož se jedná o celoživotní proces, který je aktivní a dynamický, mění se také forma čtenářské gramotnosti. První etapa se nazývá **pregramotnost** (emergentní gramotnost). Tato etapa začíná v útlém věku při setkání s prvními knihami a písemnostmi. Jde o předčítání, manipulaci s knihami a prohlížení knih. Dítě si vytváří vlastní představy o gramotnosti. Tyto představy nazýváme prekoncepty, se kterými dále pracujeme. Jakmile začne dítě chodit na základní školu, přichází etapa **rozvíjení čtenářské gramotnosti**, která trvá po celou dobu základního vzdělávání. Čtenářská gramotnost se v tomto období rozvíjí velmi výrazně. Rozvíjení čtenářské gramotnosti můžeme rozdělit na 2 menší etapy. První je etapa **bázové gramotnosti** (elementární gramotnosti). Tato etapa souvisí s osvojením dovednosti číst. Žák se učí abecedu, slova, nacvičuje techniku čtení, rychlost, plynulost. Etapa bázové gramotnosti může u některých žáků přetrvávat až do 3. ročníku základní školy, většinou se však v průběhu druhého ročníku ustálí. Plynulými kroky přecházíme do **etapy funkčního využívání** pro různé účely. Největší místo zaujímá text a práce s ním. Jeho dekódování, hodnocení, využití pro život, sdělování zážitků. Žák si osvojuje techniky a strategie, které mu pomáhají lépe a efektivně využívat svůj potenciál. Jelikož je etapa vyměřena na téměř 6 let, je rozdělena na dvě dílčí a těmi je **etapa základní gramotnosti** a **rozvinuté základní gramotnosti**. Jakmile žák vyjde z základní školy, čeká jej poslední etapa a tou je **funkční gramotnost**. Ta souvisí především s dospělostí a tím, jak se dospělý staví ke knihám (Fasnerová, 2020, s. 10). Pro účely naší diplomové práce se zaměříme na čtenářskou gramotnost v primárním vzdělávání, které je realizováno na začátku povinné školní docházky. Předchází mu preprimární vzdělávání, nebo alespoň jeho poslední povinný ročník (Průcha, 2015, s. 91).

2.1 Čtení a čtenářství

V této kapitole se zaměříme na 2 pojmy a tím je čtení a čtenářství. Oba pojmy jsou důležité pro plné pochopení čtenářské gramotnosti a jejich význam nám osvětlí text níže.

2.1.1 Cesta ke čtení

Trávníček (2019, s. 33) definuje čtenáře následovně: Čtenářem je „ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost směřuje ke (→) čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů). Účastník (→) čtenářské kultury.“

To, jak zvládne každý jedinec číst ovlivňuje mnoho různých faktorů od vrozených předpokladů a schopností až po vnější vlivy. Pokud se zaměříme na vrozené předpoklady, bude sem patřit celková úroveň vnímání, pozornosti, představivosti, ale také paměti a myšlení. Důležitou roli kromě školy hraje bezesporu rodina, sociální vztahy a rodinné vztahy, ve kterých dítě vyrůstá. Pro malého budoucího čtenáře je čtení složitý a zdlouhavý proces. Aby žák zvládl číst bez větších obtíží, je zapotřebí velké množství schopností, které ve společné souhře pomohou dítěti k plynulému rozvoji čtení (Havlínová, 2019, s. 13).

Čtení se jako forma písemné řeči vyvíjí na základě mluvené řeči. Kvalita mluvené řeči se pozná podle pasivní a aktivní slovní zásoby. V počátcích čtenářství je čtené slovo analyzováno zrakem, v mozku se poté přetvoří na zvukovou stránku, a nakonec vznikne přečtené slovo. Na první pohled se může zdát, že se jedná o jednoduchý proces, ale žák musí mít rozvinuté určité schopnosti, aby byl celkový proces přenesení slova z vizuální do řečové podoby úspěšný (Havlínová, 2019, s. 13).

2.1.2 Čtení a čtenářství

Co je to vlastně čtení. Můžeme jej chápat z více významů. Nejprve jako řečovou dovednost, která je zaměřená na knihy (Lepilová, 2014, s. 126). Čtení můžeme také chápat jako socio-kulturní stopu. Ke čtení je potřebný předmět, který jej ukotvuje. Ať už jde o knihu, časopis nebo jiné médium. Jde o předmět, který má určitý obsah. Když máme předmět, potřebujeme k němu čas. V poslední řadě musíme mít nějaký důvod nebo motivaci k tomu číst. Číst můžeme téměř kdykoliv a kdekoliv. Nemůžeme se však obejít bez dovednosti umět číst. Tím, že zvládneme na základní škole jednu ze základních dovedností, což je čtení, se nám otevírá brána do vyšších pater, které umožňují číst bez limitů (Trávníček, 2019, s. 30, 31).

Čtenářství poté můžeme definovat jako pojem, který je zaveden především pro dětskou populaci. O dospělých se příliš neříká, že jsou čtenáři. Od nich se to víceméně očekává. Ve čtenářství máme plánovité a cílené rozvíjení četby. Především nám v tom pomáhá škola, rodina, knihovny, vzdělávací instituce a potažmo také další podpůrné akce k rozvoji čtenářství (Trávníček, 2019, s. 33).

„Psaní a čtení jsou základní školní dovednosti, jejichž kvalita může predikovat akademický úspěch žáka“ (Kučerová & Jindrová, 2020, s. 74).

Umět číst a být čtenářem je pro děti velkým obdobím. Otevírá se mu nový svět plný možností, fantazie a hrdinství. Být čtenářem v pravém slova smyslu znamená umět o tom, co jsem přečetl. Mluvit s ostatními, umět o tom vyprávět anebo také napsat. Pro žáky jsou na začátku vzdělávání tyto cíle nereálné. Postupným cvičením se dostanou do fáze plynulého čtení. Nesmí na to být však sami (Lepilová, 2014, s. 46).

Snahou učitelů na základní škole je mimo jiné vychovat z žáků čtenáře. Jedná se o jeden ze stěžejních výstupů základního vzdělávání. Nebavíme se pouze o tom, že žák dokáže rozeznat jednotlivá písmena a přečte větu, ale o komplexnosti čtenářství. Žák dokáže nad textem přemýšlet, propojovat informace a přenášet poznatky do běžného života (Mikšíková, 2019, s. 7).

Co se týká techniky čtení, nejvíce je využíváno hlasitého čtení, které se praktikuje především v prvních ročnících základní školy, kdy se žáci seznamují s písmeny a je potřeba zajistit správnost, plynulost a srozumitelnost jednotlivých písmen a jejich navázání do slov. Kromě hlasitého čtení, kdy se žáci seznamují s písmeny a je potřeba zajistit správnost, plynulost a srozumitelnost jednotlivých písmen a jejich navázání do slov, patří mezi cíle nácviku techniky čtení i tiché čtení. Jakmile je dítě schopno číst hlasitě bez větších problémů, může přejít k tichému čtení (Havlíková, 2019, s. 14). Tiché čtení žákovi umožňuje číst jeho vlastním tempem. Text více prožívá a uvědomuje si o čem je. Může se v textu libovolně pohybovat a kdykoliv se vrátit k pasáži, která jej zajímá. I když už čte žák tichým čtením, je dobré občas zařadit i hlasité čtení k tréninku čtenářské techniky (Havlíková, 2019, s. 14).

Pro žáky je tiché čtení rychlejší, tolik se při něm neruší se spolužáky a je efektivnější. Čtenář se může v případě chyby vždy vrátit v textu zpět a může se v textu pohybovat k pasážím, které jej zajímají. V návaznosti na výsledky výzkumu PIRLS z roku 2001 bylo zjištěno, že tiché čtení není v České republice využíváno tak moc, jako v jiných zemích. Zůstalo tomu tak i v dalších ročnících výzkumu. Prokazatelné pozitivní výsledky tichého čtení potvrzují taktéž zahraniční autoři, kteří konstatují, že tiché čtení má vliv na žákův rozvoj slovní zásoby a čtení s porozuměním (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 45).

Vztah ke čtenářství je individuální záležitost protkaná více faktory. Každý z nás si buduje svou vlastní cestu, která začíná již v mateřské škole. Dítě se setkává s prvními knihami již ve velmi útlém věku, kde obrázky provází příběh. V mateřské škole jsou pak v hlavní roli

pohádky, které pomáhají rozvíjet fantazii. S pohádkou se může dále pracovat ve spojení s kresbou, dramatizací, zpěvem, hrou a pohybem. I tyto nepatrné zkušenosti s knihou jsou pro dítě důležité. Období mateřské školy, kdy dítěti předčítáme, by se dalo považovat za první významné období ve vztahu ke čtenářství, druhým a stěžejním obdobím se stává 1. třída, kde se dítě učí číst a postupně tuto dovednost zdokonalovat. Posledním, třetím období je čtenářství samotné, tedy to, jak se dítě stává samotným čtenářem. Jedná se o období 2. - 3. třídy ZŠ (záleží na dispozicích žáka). Žák je schopen bez problémů přečíst zvolený text, interpretovat jej a dále s ním pracovat. Jakmile se dítě stane čtenářem, otevírá se mu svět nevídaných možností (Havlíková, 2019, s. 14, 15).

Čtenářství se navenek projevuje zájmem o knihy a zálibou ve čtení. Dítě čtenář má také tu dovednost odložit knihu, která není jeho šálkem čaje. Čtenářství je dlouhodobý proces, který vyžaduje mnoho úsilí a vytrvalosti. Vztah dítěte k literatuře se neustále proměňuje, dítě si utváří svou vlastní identitu. Snahou učitelů, ale také rodičů a dalších činitelů rozvoje čtenářství je ukázat dítěti užitečnost čtení. Ukázat mu pozitivní stránky čtenářství jako je například poznání něčeho nového, rozvoj kreativity, získání nových informací. V knihách si dítě může najít vše, co jej bude bavit a zajímat, co je pro něj užitečné a naplňuje jej (Havlíková, 2019, s. 15).

Jak je zmíněno výše, čtenářství a jeho rozvoj je dlouhodobý proces. Avšak i tento proces má několik stádií.

- *Fragmentární čtenářství*, kdy čtenář není schopný vnímat text jako celek, ale registruje pouze jednotlivé epizody, které nějakým způsobem souzní s jeho životem.
- *Narativní čtenářství* je stádium, kdy žák dokáže text uchopit jako celek, dokáže s ním pracovat v časových i prostorových souvislostech a je schopen jej reprodukovat logicky s ohledem na časovou posloupnost.
- *Integrační čtenářství* by se dalo považovat za fázi, kdy žák chápe umělecký text jako fikci, která mu odkrývá záměr autora, umělecké sdělení a hlubší význam textu (Gejgušová, 2015 s. 14).

2.1.3 Proč děti nečtou?

Důvody „nečtenářství“ jsou ovlivněné věkem dítěte. V první třídě dítě nemůže číst kvůli tomu, že to ještě neumí, ve druhé a třetí třídě pak žáky čtení spíše nebaví. Dalším důvodem

je také to, že mají žáci volný čas tak předimenzovaný, že na čtení zkrátka nezbyvá čas (Friedlaenderová, Landová, & Prázová et al., 2018, s. 56).

U dětí ve věku 6-8 let je nejčastějším důvodem k nečtení fakt, že ještě neumí číst, popřípadě neumí číst na takové úrovni, aby zvládli přečíst knihu. Jejich úroveň čtenářských dovedností je na počátku a stále se rozvíjí. Děti mnohdy vidí čtení jako namáhavou, ne příliš zábavnou činnost. Dalším důvodem je to, že je zkrátka nebaví, když jim čte někdo jiný. Neustále u toho musí dělat něco jiného a nedokáže relaxovat. To je poté odradí od vlastního čtení (Friedlaenderová, Landová, & Prázová aj. 2018, s. 56).

Pokud se zaměříme na starší žáky prvního stupně, tedy třetí a vyšší ročníky, je hlavním a primárním důvodem k nečtení to, že je to nebaví. Děti ve výzkumu Friedlaenderové (2018) uvedly, že existuje mnoho jiných zábavnějších věcí, než je čtení. Další část respondentů řekla, že na čtení nemají čas a věnují se jiným činnostem. 37 % dotázaných pak nepovažuje knihu za zdroj. Cokoliv je zajímavé, si vyhledají na internetu. S rostoucím věkem žáci nevidí smysl v knihách, ale v digitálních technologiích, které jim toho umožní mnohem více (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 58).

Ve výzkumu Trávníčka (2019) se však můžeme dozvědět, že čtení koreluje s digitálními technologiemi a nijak se neprojevuje v počtu přečtených knih. Internet podle něj pouze rozšiřuje čtenářskou sféru o nové předměty, díky nimž můžeme číst. Můžeme říci, že internet není strůjcem „nečtenářství“ dětí. Můžeme jej spíše chápat jako nový nástroj k jiné dimenzi čtení. „Internet je mocným spojencem knihy“ (Trávníček 2019).

2.1.4 Metody rozvíjející čtenářství žáků

Správná metoda je taková, která zajistí trvalou a účinnou změnu. Průcha (2014) definuje metody jako „poměrně rozsáhlý soubor postupů, uplatňovaný v činnostech vyučujících subjektů (učitel) ve výuce a směřujících k dosažení plánovaných cílů.“

Mezi metody rozvíjející čtenářství žáků například patří:

- *Metoda RWCT* (Reading & Writing for Critical Thinking) v překladu metoda kritického myšlení, které podporuje čtenářskou gramotnost žáků.
- *Čtenářská dílna*. Žáci čtou ve vymezeném čase stejný text, který navrhl učitel nebo žáci sami. Další variantou je to, že žáci si mohou přinést svou vlastní knihu, kterou si čtou a poté o ní vypráví ostatním.

- *Podvojný deník* je metoda, kdy využíváme citáty z knihy, které nám utkvěly v paměti a píšeme k nim pocity, které v nás vyvolaly. Tato metoda je většinou aplikována v případě, že žáci čtou stejný text. Mohou si pak svůj citát (pasáž textu) porovnat s ostatními.
- *Brainstorming* je příkladem metody, která v žácích vyvolá „mozkovou bouři nápadů“. Žáci přemýšlí nad danou problematikou.
- *Pětílístek* pomáhá žákům shrnout informace o textu do pěti krátkých řádků. Pomáhá žákům vybírat stěžejní slova a selektovat je od slov, která nejsou pro text důležitá.
- *I.N.S.E.R.T metoda* neboli fáze uvědomění a významu je zaměřena na učení žáků číst s porozuměním. Používá znaky, které doplňují do textu tak, jak byl pro ně text členěn. Fajfka znamená informaci, kterou již věděli. Mínus tu informaci, která byla v rozporu s jejich dosavadním věděním, plus napsali tam, kde se setkali se zajímavou informací a otazník zapíše do té části textu, která je pro ně matoucí a nesrozumitelná.
- *Čtení s předvídáním* je výborná kolektivní metoda, která chce po žácích zapojení logického uvažování. Ve skupině čtou žáci stejnou pasáž textu. Jejich úkolem je na základě již získaných vědomostí příběh dokončit.
- *Čtení s otázkami* je dobrá metoda ke shrnutí textu. Můžeme zjistit také to, jestli žáci textu porozuměli. Důležité je však otázky a úkoly k textu volit správně (Mikšíková, 2019, s. 9; Fasnerová, 2019, s. 60, 65).

2.1.5 Volba knihy

V dnešní době existuje velká řada titulů, která může žáky nadchnout. Ročně se vydá více než 18 000 knih a z toho minimálně 2 000 knih patří právě dětem. Jak pro učitele, tak pro rodiče je důležité sledovat trh knih a mít přehled o tom, co žáky právě zajímá (Gejgušová, 2015, s. 68)

Z výsledků výzkumu Friedlaenderové (2018) vyplynulo, že výběr správné knihy může být pro rozvoj čtenářské gramotnosti klíčový. Kniha by měla být přiměřená věku, vyspělosti a čtenářským potřebám dítěte. U dětí mladšího školního věku hrají při výběru knihy velkou roli rodiče. Rodiče jsou ti, kteří knihy svým dětem obstarávají a kupují. Měli by si však dávat pozor na to, aby kupovali skutečně knihy, které zaujmou jejich děti a ne jejich „mladší já“. Dítě si postupně formuje vlastní čtenářskou identitu a s tím souvisí také výběr literatury, která jej zajímá. U starších dětí může hrát velkou roli vliv školní četby, ale také četba spolužáků a kamarádů (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 63, 65).

U žáků na 1. stupni základní školy velmi dobře fungují knihy, které mají oporu ve filmu. Řeč je především o knihách s filmovým zpracováním ze série Walt Disney, Harry Potter a jiné. Tím, že dítě vidělo film, dokáže si mnohem lépe představit děj celé knihy. Samozřejmě, že u těchto knih se poté nerozvíjí fantazie tak, jak bychom požadovali (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 63).

Knihy by měla žáka již na první pohled zaujmout. U dětí mladšího školního věku je to především vizuální stránka, velikost a styl písma, tloušťka knihy. Velkou roli hraje také obal knihy. Žák by měl dokázat sám říct, jaký žánr knihy jej zajímá a je mu blízký (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 65).

Ve výzkumu Friedlaenderové (2018) se objevuje tvrzení, že žáci ve věku 6-8 let si nejraději nechávají číst pohádky a pověsti. Poté jsou to knihy o přírodě, zvířatech a v neposlední řadě komiksy. Mladší děti baví knížky o zvířatech a pohádkové. Mezi pohádky řadíme většinou autorskou literaturu. Dnešní děti příliš nevyhledávají lidové pohádky. Jak je zmíněno výše, děti velmi rády čtou knihy na základě zhlédnutého filmu. Starší žáci poté volí nejčastěji fantasy, sci-fi a dobrodružné knihy. Nechybí ani knihy o lásce, detektivky, příběhy s dětským hrdinou a komiksy (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 68).

Fenoménem dnešní doby se stávají čím dál více knihy digitální, tedy elektronické. Výhodou elektronických knih je jejich flexibilita. Dají se číst téměř kdykoliv a kdekoliv. Čtení textů v elektronické podobě vyžaduje kromě jiného také základní povědomí o informačních technologiích. Při čtení digitálních textů si žáci osvojují dovednosti týkající se vyhledávání textů. Elektronické knihy mohou mít pozitivní vliv na čtenářství, protože jsou pro děti lákavější než knihy tištěné. Pro dnešní generaci dětí je mnohem bližší sáhnout po „něčem“ elektronickém. Čtenářům podle výzkumu Zemanové (2020, s. 64-69) vyhovuje podsvícení obrazovky, možnost měnit velikost písma nebo přeskakovat mezi více knihami pouhým kliknutím. Nic z toho nemohou s klasickou knihou udělat. Kromě elektronických knih dnes můžeme najít i audioknihy. Výhodou audioknih je jejich skladnost a také dostupnost. Audioknihy si můžeme poslechnout téměř kdekoliv a kdykoliv. Zrakové vnímání textu je zde nahrazováno sluchovým orgánem. Porozumění textu probíhá na trochu jiné úrovni. Je potřeba jiný druh soustředění. Poslech se tedy zdá být snazší alternativou čteného textu. Díky velkým možnostem dnešní doby může být poslech audioknihy velkým zážitkem. Při poslechu více vyniknou emoce, které se v textu ukrývají a dokáží povznést knihu na jinou úroveň. Negativním rysem audioknih se stává úbytek fantazie, kterou vkládáme do čtené knihy. Mělo by

se jednat pouze o doplňkový zdroj, ale určitě by neměla být primárním nástrojem čtení u dětí mladšího školního věku (Zemanová, 2020, s. 73-79).

2.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti

V následující podkapitole se budeme detailně zabývat rozvojem čtenářské gramotnosti. Budeme se věnovat vztahu ke čtení, počáteční čtenářské gramotnosti a také rizikovým faktorům ve vztahu se čtenářskou gramotností.

2.2.1 Vztah ke čtení

Neoddělitelnou součástí čtenářské gramotnosti je vztah ke čtení. Výzkumy opakovaně potvrzují důležitost pozitivního vztahu ke čtení ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. V dnešní době plné informačních technologií je velmi obtížné přivést žáky ke klasickému čtení. Žáci již nemají velkou potřebu číst klasické knihy a raději věnují svůj čas digitálním technologiím, které předávají informace prostřednictvím interaktivních materiálů. Ty jsou pro děti velmi přitažlivé. Díky tomu, nebo spíše možná proto vzniká velké množství aktivit, které se snaží děti přivést zpět ke klasickému čtení.

Jedním z těchto počinů je, *Celé Česko čte dětem*, které je zaměřené na podporu čtenářské gramotnosti u dětí a mládeže v rodině. Hlavní myšlenkou projektu je ukázat dětem cestu ke čtenářství. Velký vliv zde mají rodiče, kteří dětem každý den alespoň 20 minut čtou hodnotnou literaturu. Cílem je jít dětem čtenářským příkladem a vést je ke správnému čtecímu návyku (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 29).

Posláním obecně prospěšné společnosti *Celé Česko čte dětem* je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vztahy v rodině. Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení. Předčítání utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. My neříkáme „Jdi a čti si!“, ale „Pojď, budu ti číst.“ Stačí 20 minut denně (www.celeskokotedetem.cz).

Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky pořádá každoročně spoustu akcí, které se zaměřují na život s knihou. Jednou z akcí je například *Noc s Andersenem*. Tento projekt je v České republice již od roku 2000 a slaví napříč celou Českou republikou velký úspěch (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 29).

Noc s Andersenem je jednou z akcí, kterou české knihovny svádí v konkurenci populárnějších médií boj o zájem dětí a dětské čtenářství. Všichni víme, že dnešní způsob života dětské četbě příliš nepřeje - knihy soupeří s mnoha akčními lákadly od bezduchého vysedání před televizní obrazovkou k počítačovým hrám. Tento stav kritizuje široká veřejnost, nám všem se zdá, že dnešní děti nečtou. V rodině, kde čtou rodiče, nemají děti závažné problémy se čtením. Metoda osobního vzoru v předčítání nás vedla k první noci v knihovně v roce 2000, kdy jsme chtěli zároveň oslavit Mezinárodní den dětské knihy, který se připomíná každoročně 2. dubna na celém světě v den narození známého dánského pohádkáře (www.nocsanderse-nem.cz).

Výše zmíněná Noc s Andersenem má některá ustálená pravidla, o kterých je dobré vědět. Nejprve se přítomné děti rozdělí do skupin podle jejich věku a ke každé skupině je přiřazen jeden dospělý. Skupiny mají své odznaky, někdy dokonce i vlajku. Poté následuje cesta ke stromu Pohádkovníku, kde je dopis s instrukcemi o programu. Následuje první pásmo aktivit (nejlépe venku). Poté je prostor k večeři a hned po ní přichází další blok aktivit, tentokrát v knihovně. Po této části přichází cesta za pokladem, následuje závěrečné čtení, které skončí spánkem. Každá Noc s Andersenem má jiný příběh a téma, struktura však většinou bývá neměnná (Černá, 2014, s. 36, 37).

Dobrým pomocníkem pro učitele, popřípadě pro rodiče, může být webová stránka Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. Stránka je systematicky rozdělena na okruhy vedoucí k pochopení čtenářské gramotnosti, čtenářských strategií, ale je také plná tipů, rad a konkrétních příkladů, které nám mohou pomoci efektivně a tvůrčím způsobem rozvíjet ČG u žáků na 1. stupni ZŠ. Internetové stránky jsou zrealizovány za pomoci občanského sdružení Abeceda a jejich projektu na podporu čtenářství u dětí. „Cílem projektu je podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti na základních školách, a to ve třech oblastech: čtenářství a čtenářská gramotnost, čtenářská gramotnost a mediální výchova, čtenářská gramotnost a tvůrčí psaní“ (www.ctenarskagramotnost.cz).

2.2.2 Počáteční čtenářská gramotnost

V posledním desetiletí se klade velký důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti. Jednu z nejdůležitějších etap v tomto rozvoji tvoří samotná počáteční čtenářská gramotnost. Formuje vztah dítěte ke gramotnosti již v útlém věku. Vykoukalová a Wildová (2013, s. 16, 17) ve své knize popisují počáteční čtenářskou gramotnost následovně. „Počáteční čtenářská

gramotnost zahrnuje vedle rozvoje dovednosti čtení také rozvoj psaní, vyjadřování, aktivního poslechu, velký důraz je kladen na pozitivní vztah ke čtení a rozvoj návyku využívat čtení jako prostředek komunikace a dalšího vzdělávání.“ Při počáteční gramotnosti je důležité zvolit správnou metodu, kterou naučíme malé budoucí čtenáře plynule číst. Na konci první třídy nám jde o to, aby dítě četlo správně, přiměřeným tempem obsahově texty, přiměřené jejich věku (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 17).

V souvislosti s metodami čtení, je nutné zmínit také metodu analytickou, syntetickou a analyticko- syntetickou, která jsou vhodné pro výuku počátečního čtení. V poslední době se velmi rozšířil trend dalších metod, jako je sfumato metoda, metody splývavého čtení a další. V zájmu učitele je najít takovou metodu, která bude žákům vyhovovat a dovede je ke kýžnému cíli (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 17).

2.2.2.1 Rizikové faktory ve vývoji gramotnosti

Jako rizikový faktor, který může negativně ovlivnit počáteční čtenářskou gramotnost je jednak dítě se specifickými poruchami učení, které však nezjistíme hned na začátku školní docházky, ale objeví se až později. Na druhé straně to může být narušený vývoj řeči (Vykoukalová & Wildová, 2013).

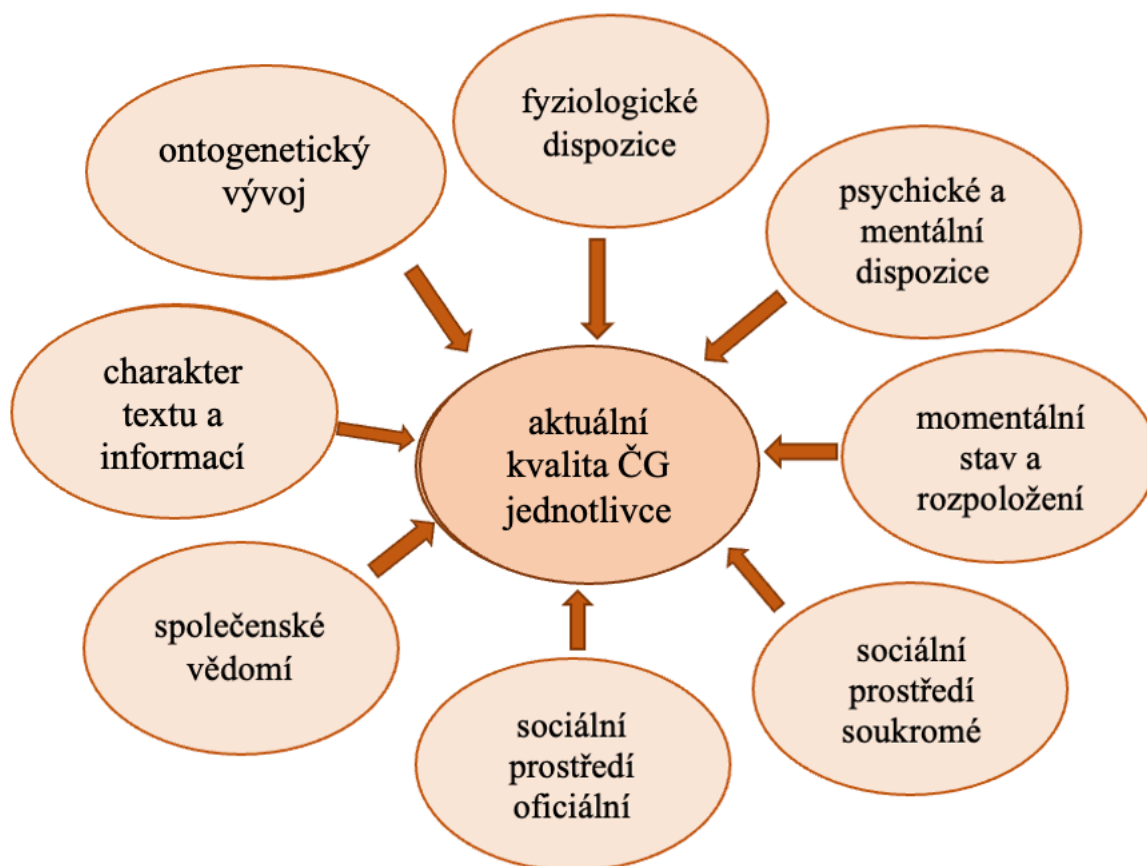
Pro učitele teď není největším problémem zjištění, že má ve své třídě žáka s poruchou vývoje řeči nebo poruchou učení. Jde spíše o to, dopátrat se formování základů, dospět k charakteristikám odlišného vývoje řeči, jazykových i kognitivních schopností a dovedností a znát jejich vazby na problémy ve vývoji gramotnosti. Posléze s nimi pracovat a pomoci dítěti s co nejhladším rozvojem čtenářské gramotnosti (Kucharská & Seidlová Málková, 2012).

2.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Při rozvoji čtenářské gramotnosti se můžeme setkat s velkým množstvím faktorů které mohou rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivnit. Následující text bude věnován jednotlivým vlivům, které nám mohou pomoci při rozvoji čtenářské gramotnosti. Je důležité vědět, co vše má vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti a pokud se v praxi nedaří čtenářskou gramotnost rozvíjet, můžeme se tak dopátrat příčiny toho, proč to nejde.

Úroveň čtenářské gramotnosti a její následný rozvoj u žáka ovlivňuje mnoho faktorů. Tyto faktory se navzájem doplňují a jsou na sobě závislé. Faktory působí na každé dítě individuálně a momentální úroveň čtenářské gramotnosti znázorňuje kombinaci více faktorů.

Čtenářská gramotnost je velmi proměnlivá veličina. Jde o velmi rozsáhlý proces, který by měl být systematický a mělo by se na něm pracovat dlouhodobě. Na následujícím grafu budou uvedeny základní faktory, které ovlivňují kvalitu čtenářské gramotnosti (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 33).



(Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 33)

Obrázek 1 Základní faktory ovlivňující kvalitu čtenářské gramotnosti

Výše zmíněné faktory můžeme klasifikovat podle různých hledisek. Jedním z nich je stabilita. Za ty **nejvíce stabilní** můžeme považovat společnost, kulturní úroveň, celkový stav vzdělanosti a vztah společnosti ke čtenářství. Jsou to faktory, které se nemění ihned, ale trvají delší časový úsek. Za **středně stabilní** faktory považujeme ty, které jsou ovlivněny procesem učení a momentální situací. Jsou to například: dispozice k dovednostem, vrozené fyziologické a psychické dispozice, osobní typ a jiné. Rodina a další sociální vazby, vztah ke vzdělávání, inteligenční úroveň můžeme zařadit do užšího sociálního prostředí neoficiálního. Naopak vliv osobnosti učitelů, klima školy, personální kapacita a jiné můžeme zařadit do sociálního prostředí oficiálního. Obě sociální prostředí řadíme ke středně stabilním faktorům. Faktor textu, vizuální stránka textu, kumulace informací a jejich hierarchie, ale také

obsahová stránka textu, to vše spolu s ontogenetickým vývojem každého jedince řadíme do **velmi proměnlivých** faktorů. Faktory můžeme kromě stability rozdělit na vnější a vnitřní. Mezi ty **vnější** řadíme celkové nastavení vnějších podmínek žáka. Myslí se tím sociokulturně-ekonomické prostředí, které na žáka působí: rodina a škola. Za **vnitřní** faktory považujeme ty, které vycházejí z osobnosti žáka. Jde o jeho schopnosti, dovednosti, charakterové vlastnosti a rysy osobnosti. Patří sem také individuální zvláštnosti a předchozí zkušenosti (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 34, 35).

Role sociokulturního a rodinného prostředí

Rodina hraje velkou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti. Nejen ze zahraničních výzkumů je patrné, že vliv rodiny je pro čtenářskou gramotnost klíčový. Stále větším trendem se stává čtení s rodičem nebo rodičům. Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem, pozitivně ovlivňuje jeho zájem o čtení v budoucnosti. Předčítání a společné čtení knih je jeden z rituálů a návyků, který může být poté zásadní pro budoucí vztah dítěte ke čtení. V některých pokrokových zemích je spolupráce rodičů při rozvoji čtenářské gramotnosti zakotvena v kurikulu. Takovou zemí je Nizozemsko, Německo, Irsko, Velkou Británií a Rakousko. Každá škola si upraví spolupráci do svého školního kurikula. V České republice se prozatím žádná změna týkající se spolupráce rodičů se čtením nevyskytuje. Součinnost rodiče při čtení je pro dítě motivační. Dítě má pocit, že má rodič o jeho práci zájem, a snaží se podat co nejlepší výkon. Je prokázáno, že děti, kterým se v dětství předčítalo, začali mnohem dříve plynule číst a získali pozitivní vztah ke čtení (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 36).

Role prostředí školy

„Úlohou školy je naučit děti číst a umožnit všem žákům získat dobrou čtenářskou gramotnost“ (Prázová, Homolová & Landová et al., 2014, s. 105).

Jednu z největších rolí při rozvoji čtenářské gramotnosti má škola. I samotná koncepce školy dokáže hodně vypovědět o tom, jak se škola staví k důležitosti čtenářské gramotnosti. Personální a materiální podmínky, systém spolupráce s rodiči, systém výuky, organizace výuky, ale především samotná každodenní přímá vyučovací činnost je pro rozvoj čtenářské gramotnosti zásadní. Když se podíváme blíže do samotné vyučovací jednotky, je důležitá volba vhodných aktivit a metod, které vede k rozvoji. Nesmíme však zapomenout na osobnost učitele, která dokáže velmi ovlivnit rozvoj čtenářské gramotnosti. Dalšími významnými faktory, se kterými se v prostředí školy můžeme setkat jsou:

- účast školy v projektech různého typu
- velikost třídy
- schopnost pedagoga propojit vzdělávání s reálným prostředím
- kvalifikovanost pedagogů
- informační gramotnost pedagogů (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 37).

Pokud se podíváme do bližší struktury školy, dostaneme se ke třídě. I třída má velký význam a vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Velký vliv má:

- vzdělávání a postoje učitele
- uspořádání a atmosféra třídy
- výukové materiály a technologie
- výukové metody (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 40).

Role osobnosti učitele

Osobnost učitele hraje velkou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti. Styl, kterým vede učitel výuku se odráží v budoucnu do více směrů. Nejvýznamnější vliv má učitel v prvním ročníku základního vzdělávání, kde má za úkol naučit žáky dovednostem čtení a psaní, na kterých následně žák staví svoji čtenářskou gramotnost. Učitel na základě svého uvážení volí metody, didaktické materiály, učebnice a vhodné vyučovací postupy k tomu, aby dosáhl co nejlepších výsledků s ohledem na žáky a jejich čtenářskou gramotnost. Takový učitel by se měl neustále vzdělávat s ohledem na nejnovější trendy ve výuce a projevovat spokojenost se svojí prací. Učitel, který bere ohled na rozvoj čtenářské gramotnosti svých žáků je takový, který:

- aktivizuje své žáky
- dává okamžitou zpětnou vazbu
- kontroluje a koriguje práci žáků
- navozuje/navrhne strategie na porozumění
- připravuje dostatek textů a aktivit s nimi
- používá různé druhy textů, různé materiály ke čtení
- vytváří příležitosti ke komunikaci o četbě
- variuje různé zdroje čtení (Wildová, 2012 in Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 39).

Učitel musí pracovat na spoustě menších úkolů, aby dosáhl kýženého výsledku ve formě rozvoje čtenářské gramotnosti. Musí například pracovat s prekoncepty žáků, více zařazovat texty z reálného života a promýšlet následné úkoly s textem. Úkolem učitele je:

- posilovat výkonovou motivaci (zaměřit se na to, co žákům jde)
- posilovat u žáků aktivizující sebepojetí
- podporovat formování rozvinutého jazykového kódu žáka
- posilovat perspektivní orientaci žáků (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 40).

Pokud však učitel na četbu zanevře, nebo nebude žáky k četbě vést, většina čtenářských aktivit u žáků klesne a mohou se z nich stát nečtenáři. Pokud učitel rezignuje na rozvoj čtenářství u žáků a žák nemá již zafixované čtenářské chování, může se stát, že bude rezignovat také (Gejgušová, 2015, s. 9). Učitel by měl dokázat vhodnou formou žáky motivovat, zprostředkovat jim čtenářské zážitky. Pokud by motivoval alespoň jednoho žáka k četbě, lze to považovat za úspěch. Tím, že bude učitel sledovat literární produkci dětských knih, dokáže lépe odhadnout, které knihy budou právě pro jeho třídu s ohledem na žáky vhodné a dokáže s nimi v hodině dále pracovat (Gejgušová, 2015, s. 94).

Role učebních postupů a vyučovacích metod

Oproti některým zahraničním kurikulům nejsou v České republice přesně definovány metody, které musí učitel při své výuce využívat. Dá se říci, že má volnou ruku při výběru metod, které jej dovedou k cíli. Měl by se vyvarovat metodám, které žáky nikam neposunou a žák se nebude rozvíjet. Velmi vhodné a vítané jsou metody aktivizační, které rozvíjí jeho motivaci a dokáží žákovi zprostředkovat čtenářský zážitek. Podle provedených výzkumů PIRLS a PISA bylo zjištěno, že nejlepšího výsledku dosáhneme tím, že zkombinujeme metody takovým způsobem, který vyhovuje potřebám žáků (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 40, 41).

Než se blíže podíváme na strategie čtení, musíme si něco říci o strategiích učení. Ty jsou podle Průchy, Walterové & Mareše (2009, s. 30) klasifikovány jako postupy při učení, které jsou promyšlené a zařazené tak, aby bylo možné díky nim dosáhnout učebního cíle. Pomocí nich se žák rozhoduje, které dovednosti využije a v jakém pořadí. V rámci rozvoje gramotností je nutné žáky učit vyhledávat informace, umět s těmito informacemi pracovat a využít je pro svůj další prospěch. Výukové strategie mají velmi rozsáhlý charakter. Umožňují žákům aktivní a samostatné myšlení, které je potřebné i u čtenářské gramotnosti (Fasnerová, 2019, s. 45).

Role strategií čtení

Strategie čtení jsou nepostradatelnou částí celého procesu rozvoje gramotnosti. Najvarová (2008, s. 2) uvádí, že čtenářské strategie jsou „*záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují, modifikují čtenářskou snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu.*“ Je prokázáno, že čtenářské strategie užívají žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější. Učitel musí vědět, jak pracovat se čtenářskými strategiemi žáků a případně jim pomoci vybrat tu, která pro ně bude nejlepší. Stejně tak jako metody, můžeme strategie rozdělit do různých kategorií. Najvarová strategie dělí dle:

- typu čtení (kurzorické, selektivní, studijní, statarické)
- fází čtenářského procesu (before, during, after reading)
- přístupů k učení z textu (povrchový, hloubkový) (Najvarová, 2008 s. 2).

Role textového materiálu

Doposud jsme popisovali zejména role, které ovlivňují kvalitu čtenářské gramotnosti. Důležité je, zaměřit se také na text samotný, který je klíčový. Zásadní je rozlišit, který text je pro žáky v danou chvíli vhodný. Texty prostě sdělovacího stylu jsou pro žáky mnohem srozumitelnější než texty odborné nebo administrativní. Když se zaměříme na slohotvorné postupy, pro žáky je obtížnější výkladový a úvahový. Informační, popisný a vyprávěcí text je pro žáky jednodušší pro porozumění. Kromě útvaru, ve kterém je text psaný, je důležitá i délka textu, která by měla být přiměřená k věku čtenáře. Důležité je i téma textu, které by mělo být pro žáky jednak zajímavé, poutavé, ale také přiměřené jejich dosavadním znalostem. Co se týká formální stránky textu, čtenáře upoutá i grafická stránka textu. Ilustrace, loga, rozvržení textu, font, ve kterém je text napsán a další. Všechny znaky, které jsou uvedené výše jsou důležité pro celkovou čitelnost a srozumitelnost textu (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 42, 43).

Role vycházející z individuálních dispozic žáka

Věkové zvláštnosti jedince se projevují ve více oblastech. Zejména ve vývoji fyzickém, sociálním, emocionálním, jazykovém a kognitivním. Individuální zvláštnosti se projevují v temperamentu, struktuře inteligence, stylu učení, zájmech, potřebách žáka a jeho schopnostech. Důležité je podotknout, že není v silách učitele důkladně zkoumat třídu ze všech hledisek. Musíme počítat s tím, že se nám ve třídě s největší pravděpodobností objeví žáci ze všech výše vyjmenovaných skupin. Pro každého žáka je vhodná jiná metoda práce

s textem a posléze i text samotný. Učitel musí vybrat takový styl úloh, který vyhovuje co největšímu počtu žáků v jeho třídě (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 43).

Žák je největším participantem v rozvoji čtenářské gramotnosti. On sám je tím, který sám vykonává činnost a má určitý postoj, který jej směřuje na cestu ke čtenářství. Žák z velké části svým vlastním chováním, rozhodováním a trávením volného času ubírá směr v oblasti čtenářské gramotnosti (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 41).

Role čtenářské zkušenosti

Pro žáka v útlém věku je důležitý vztah k četbě. To se projevuje na základní škole při prvním kontaktu s četbou. Nejen v České republice existuje spousta projektů, které se věnují vztahu k literatuře (viz kapitola 2.2.1). Pokud se žák setkal se čtením již v předškolním věku, mnohem lépe se mu povede v základním vzdělávání. Začne rychleji číst složitější příběhy a postupně se stane rychlejším a lepším čtenářem. Důležité je žákům poskytnout co nejvíce příležitostí k tomu, aby si cestu k četbě našli. Učitel by měl žákům postupně předkládat texty od těch nejjednodušších až po složitější. Pro žáky je klíčová každá zkušenost, kterou s četbou zažijí.

Role motivace

Motivace je velmi důležitým prvkem nejen ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. Motivovat může ve školním prostředí učitel a v domácím zase rodiče, nebo starší sourozenci. Motivace má v rozvoji čtenářské gramotnosti klíčový význam. To, jak je žák motivován ovlivňuje jeho vztah ke čtení a práci s textem. Všichni činitelé motivace mají mnoho způsobů, jak docílit motivovanosti čtenáře, avšak nejúčinnější způsoby motivace podle Potužnickové (2010, s. 37 in Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 45, 46) jsou:

- nabídka zajímavých textů
- možnost vlastního výběru textu
- podpora růstu čtenářského sebevědomí
- udělování odměn
- chvála a podpora kladných pocitů při četbě
- projev zájmu
- poskytnutí dostatku času
- vytváření prostoru pro sdělování zážitků
- postupné převádění vnější motivace na vnitřní

Lze říci, že dítě, které je přirozeně motivováno ke čtení častěji vyhledává příležitosti ke čtení, zdokonaluje se v něm, lépe textu rozumí a rozšiřuje svou slovní zásobu. Pokud čte dítě dobře, více jej to motivuje k dalšímu čtení a tím si staví základy pro svou čtenářskou identitu. Pokud však žák nemá vnitřní motivaci, která jej podněcuje ke čtení, existuje velké množství způsobů, jak děti motivovat. Důležité je přijít na to, co děti baví, povzbudit je ve čtení a vytvořit v nich pocit toho, že dokážou splnit čtenářské cíle, které si stanovily. Tyto cíle bychom pak měli náležitě ohodnotit a dodat tak dítěti sebevědomí a motivaci k dalšímu čtení (Havlínová, 2019, s. 13, 14).

Role médií

V posledním desetiletí zaznamenáváme velký růst mediální vybavenosti českých rodin. Děti tráví čím dál více času sledováním mediálního obsahu na tabletu, počítači, mobilu a jiných zařízeních. Mediální obsah je pro ně dostupný kdekoli, kdykoli a komunikovat mohou s kýmkoli téměř okamžitě. Často se stává, že se žáci stanou závislými a před obrazovkou stráví i několik hodin denně (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 20).

Na prvním stupni základní školy hrají velkou roli rodiče, kteří volný čas žáků usměřují kroužky a jinými aktivitami. Často mají také nastavený denní limit, který mohou žáci strávit na mobilním telefonu nebo jiném zařízení. Bohužel se stává, že čas dětí u obrazovek se neustále zvyšuje a převládá většinu jejich volného času. Většina dětí v dnešní době vlastní svůj mobilní telefon, a proto pro ně neexistuje téměř žádná zábrana k tomu digitální technologie využívat (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 20).

Role volného času

Děti mladšího školního věku tráví nejčastěji část svého volného času přípravou do školy (až 78 %). Navštěvují kroužky a až v 85 % si ještě hrají a tráví čas s kamarády venku. Kniha u většiny dětí hraje poměrně velkou roli. Menší děti si listují mezi obrázky a větší děti se zase věnují samotné četbě. I když se může zdát, že na nic jiného nemůže zbýt čas, opak je pravdou. Přes 55 % dětí tráví část svého volného času sledováním médií nebo hraním her na digitálních technologiích. Děti si často vyžadují pouštět písničky ze známých pohádek, avšak i toto se začíná brát pouze jako „kulisa“ skutečné aktivitě, kterou žáci dělají (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 22).

Celkový způsob trávení volného času je hodně korigován rodiči a závisí na tom, jak si jej rodiče nastaví. Velký vliv na rozložení volného času má také vzdělání rodičů. Děti, jejichž

matky mají nižší vzdělávání, tráví volný čas méně organizovaně a jsou méně kontrolovány. Oproti tomu děti, jejichž rodiče mají vyšší vzdělávání, často tráví volný čas čtením, jak společným, tak samostatným. Často navštěvují kroužky a hrají si venku s kamarády (Friedlaenderová, Landová & Prázová et al., 2018, s. 24).

2.4 Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti

V této podkapitole se budeme věnovat struktuře úkolů, které nám mohou pomoci v rozvoji čtenářské gramotnosti. Začneme od úplného začátku, a to je výběr výchozího textu, se kterým budeme pracovat. Pro volbu správného textu, který bude žáky motivovat a bude pro ně přínosným, můžeme postupovat podle níže zmíněných zásad, které nám pomohou vybrat správný text v závislosti na cílech, které s ním máme.

Zásady výběru textů:

- Text by měl vycházet z **různých typů textů**. Zařazujeme texty všech funkčních stylů, slohových postupů, útvarů a žánrů. Díky rozdílnosti textů dokáží žáci lépe rozeznat různé formy textu, jejich strukturu, pravidla a účely užití.
- Zařazujeme **texty autentické**, tedy ty, se kterými se žák může v běžném životě setkat a týká se jejich aktuální problematiky.
- **Texty různé obtížnosti** nám umožní pochopit na jaké úrovni se žáci nachází. Pokud před sebou uvidí žáci nepřehledný, nesrozumitelný text, ztrácí motivaci jej číst a dále s ním pracovat.
- **Nepracujeme s texty stejné délky**, ale délku obměňujeme. Můžeme pracovat jak s textovými úryvky, tak s celými díly, které si budeme postupně rozebírat.
- Zařazujeme takové texty, které v sobě ukrývají **různé typy promluvových rovin**. Jde nám o to, abychom mohli žákům na konkrétních případech ukázat přímou řeč, polopřímou řeč a další.
- Je dobré zařadit texty, ve kterých se **vyskytují zastaralé pojmy**, cizí výrazy, archaismy a slova, kterým žáci nerozumí. Žáci si rozvíjí nejen slovní zásobu, ale text se pro ně stává zajímavým v další rovině porozumění (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 153).

Výběr textu je pouze jedním z atributů, který musíme při sestavování úkolů zohlednit. Další jsou úlohy, ve kterých budeme s textem pracovat. Nejlepší možné řešení zahrnuje jednak

variabilitu úloh, ale také jejich obtížnost. Pro co největší efektivitu práce s textem bychom se měli držet několika bodů:

- Úlohy se **opírají o přečtený text**. Úlohy, které k textu patří by se měly vázat na daný text z toho důvodu, že se žák může k textu kdykoliv vrátit a pracovat s ním. Žák cítí v textu oporu, kterou může kdykoliv využít.
- Do úloh zahrnujeme **všechny roviny čtenářské gramotnosti**.
- Úlohy, které jsou dobře zpracované jsou pro žáky atraktivní, zajímavé, zábavné a podporují **kladný vztah ke čtení**.
- Vhodné jsou úlohy, které **zprostředkovávají žákovi informace z textu z různých úhlů** pohledu a jsou v textu obsaženy tak, aby žák pochopil propojení mezi jednotlivými informacemi.
- **Pestrost úloh** je jedním z klíčů v udržení motivace čteného textu. Úlohy jsou typově rozdílné.
- Kreativita při tvorbě úloh nezná meze. Je dobré **vytvářet zajímavé, netradiční úlohy**, které žáky pobaví, udrží jejich motivaci a chuť do další práce.
- Vytváříme takové úlohy, které **propojují informace z přečteného textu, s vědomostmi, které mají žáci z dřívější doby**. Žák by měl v úlohách vidět praktický smysl.
- Snažíme se **úlohy vymezit pro 2-3 skupiny** žáků podle úrovně jejich čtenářské gramotnosti. Nemusíme vymýšlet úlohy zcela nové, pouze stačí přetransformovat již vzniklé úlohy do náročnějších nebo méně náročných (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 154, 155).

Existují zásady při práci s texty a úlohami, kterých bychom se měli při jejich tvorbě držet. Dle výzkumů Vykoukalové a Wildové (2013, s. 159) můžeme říci, že pro žáky je velmi dobrá diferenciací úloh na základě jejich úrovně čtenářské gramotnosti. Z výzkumu vyplynulo, že žáci 1. stupně dosáhli rychlejšího růstu čtenářské gramotnosti, když měli úlohy stavěné tak, že odpovídaly jejich aktuální úrovni. Věděli, že se mohou dále posouvat a úlohy se budou měnit v závislosti na jejich posunu. Žáci, kteří mají dobrou úroveň čtenářské gramotnosti není nutné zatěžovat stejným typem úloh, jako žáky „slabší“. Pro tyto žáky je lepší samostatná práce, která má svá pravidla. U samostatné práce se snažíme podporovat vnitřní motivovanost žáků tím, jaké vytvoříme typy úloh. Úlohy by měly u žáků vzbuzovat zájem o práci. Žáky hodnotíme na základě individuální práce. Nehodnotíme žáky mezi sebou,

protože by mohlo dojít ke ztrátě motivace a v neposlední řadě se snažíme vytvořit příjemnou atmosféru vhodnou pro práci s textem.

Jak jsme již naznačili u typů úloh, je důležité zahrnout do úloh všechny roviny čtenářské gramotnosti. Začínáme u úloh, které mají za úkol rozvoj doslovného porozumění. Jde o nejběžnější typ úloh, které u textu najdeme. Hojně se vyskytuje v čítankách, u textů v učebnicích a na jiných místech. Jde o typ otázek, které přímo odkazují na informace z textu a mají za úkol zjistit, zda žák informacím skutečně rozuměl. U těchto úloh si můžeme a měli bychom si vyhrát s podobou, ve které jsou použity. Může jít o určení správného tvrzení, vybrání správné odpovědi mezi možnostmi, stručné převyprávění textu a další možnosti. Dostáváme se k úlohám, které mají za úkol rozvíjet vysuzovací schopnosti. Jde o úlohy, které mají za úkol zjistit, zda žák dokáže odvodit z textu informace, které v něm nejsou zaznačeny napřímo, ale pouze z něj vyplývají. U tohoto typu úloh po žácích chceme posoudit situaci v textu, náladu postav, prostředí, ve kterém se text odehrává, vnímat, jak se změnila situace v textu. Můžeme po žácích chtít identifikovat slova, které ukazují na určitý jev, navrhnout jiný konec příběhu s ohledem na změnu prostředí. Možností je hodně, záleží jen na nás, jaké typy úloh vyhovují žákům. Další rovinou jsou úlohy, které podporují dovednost aplikace poznatků. Jde o takové úlohy, na jejichž základě dokáže žák propojit čtenářskou gramotnost v různých rovinách běžného života. U zmíněných úloh jde o vyšší poznatky, které poukazují například na prokázání praktických dovedností při orientaci v různých typech textu, samotné vytváření textu na základě předchozí zkušenosti. Úlohy zaměřující se na tento typ dovednosti jsou dobré pro budoucí využití v životě. (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 159- 164).

2.5 Praktická ukázka úkolů k rozvoji čtenářské gramotnosti

Následující kapitola je věnovaná především jednotlivým praktickým úkolům, které můžeme s žáky na 1. stupni dělat pro lepší rozvoj čtenářské gramotnosti. Všechny úkoly jsou inspirovány knihou Havlínové (2019).

2.5.1 Řeč a slovní zásoba

Dobré a špatné



Představíme jedno úvodní tvrzení a k němu vždy dobrou a špatnou událost. Vymyslíme si téma a postupně budeme střídat dobrá a špatná tvrzení. Může nám vzniknout velice zajímavý příběh se kterým můžeme dále pracovat v jiných úkolech.

Příklad:

Žáci 3. ročníku

Úvodní tvrzení: Odpoledne jsem chtěla jít bruslit.

Dobré je, že jsem šla s kamarádkami.

Špatné je, že je cyklostezka daleko.

Dobré je, že se projdeme.

Špatné je, že jsme si zapomněli peněženku na horkou čokoládu.

Dobré je, že nám ji pán dal zadarmo.

Špatné je, že jsem si při bruslení zlomila nohu.

Dobré je, že mi nedali sádro.

Špatné je, že mě noha pořád bolí.

Dobré je, že nemusím do školy.

Špatné je, že se nic nenaučím...a na tom už nic dobrého není.

Ztracená slova

Aktivita je velmi dobrá na rozvoj kreativity. Vybereme si libovolné slovo, které se ztratí. Úkolem žáků bude nahradit toto slovem jiným, které vyjadřuje stejný význam, jako naše ztracené slovo. Žáci se naučí rozlišovat podstatné informace. Žáci se zaměřují na to, co se v daném slově ukrývá (například se nám ztratí slovo papírnictví, ale v papírnictví se prodávají tužky, takže by to mohla být tužkovna.)

Příklad:

POŠTA= listovna, doručovna

ŘIDIČ= brzdič, předjížděč, volantotoč

2.5.2 Pozornost, paměť a zrakové vnímání*Barevná pohádka*

K aktivitě budeme potřebovat pouze kousky barevného papíru. Aktivita je vhodná na začátek hodiny k rozmluvení. Žáci budou tvořit příběh a větu po větě se budou střídat. Učitel bude přitom vždy zvedat jednu barvu a žák ji musí do příběhu zapracovat.

Příklad:

Když jsem byla malá, měla jsem oblíbenou MODROU hračku. Byl to plyšový medvídek s HNĚDÝMI tlapkami. Měla jsem ráda také ZELENOU žabičku.

2.5.3 Aktivní naslouchání a představivost*Poslouchej a kresli*

Žáci budou poslouchat příběh, který jim učitel přečte. Na základě poslechu budou kreslit obrázek. Paní učitelka přečte text celkem 2x, aby se mohli žáci k příběhu vracet. Po druhém přečtení žáci položí své obrázky před tabuli a budeme si je navzájem prohlížet.

2.5.4 Písmena a slova*Obrázkové čtení*

Daná aktivita je velmi dobrá jako výplň hodiny nebo její zpestření. Žáci musí zapojit kreativní myšlení a rozklíčovat zašifrovaná slova. Slova jsou spojená z obrázku a zbývající části písmen. Úkolem žáků je vyluštit slova a popřípadě vymyslet i svoje vlastní zašifrovaná slova.

Příklad:*Rébus s čísly*

Jedná o malou obměnu naší předchozí aktivity s obrázky. Zde nám obrázky nahradí různé číslice. Žáci mají za úkol při čtení rozluštit slovo, které se skládá z písmen a číslic.

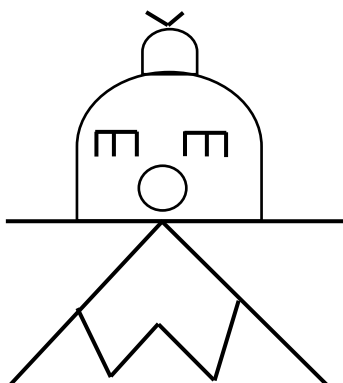
Příklad:

100PKA, Z5, BRAT3, MĚ100, ME2D

Strašidýlka

Každý žák dostane jedno slovo. Jeho úkolem je přetvořit dané slovo do strašidýlka pomocí písmen, které se ve slově nachází. Jakmile žáci strašidýlko stvoří, mohou si jej pojmenovat, přemýšlet nad tím, jaké strašidýlko asi je, co má rádo a v neposlední řadě vymyslet příběh, ve kterém bude hrát hlavní roli naše strašidýlko.

Příklad:



DOMEČEK

2.5.5 Čtení a psaní krátkých textů

Klíčová slova



Aktivita je vhodná pro starší žáky, protože se jedná o pokročilejší dovednost práce s textem. S aktivitou můžeme pracovat dvěma způsoby. Nejprve žákům předložíme 4 slova a jejich úkolem bude uhodnout, jak spolu daná slova souvisí a vytvořit z nich text. Cílem je, aby daná slova byla pro text klíčová. Naopak pak můžeme žákům zadat text a jejich úkolem bude klíčová slova hledat.

Popletená kuchařka

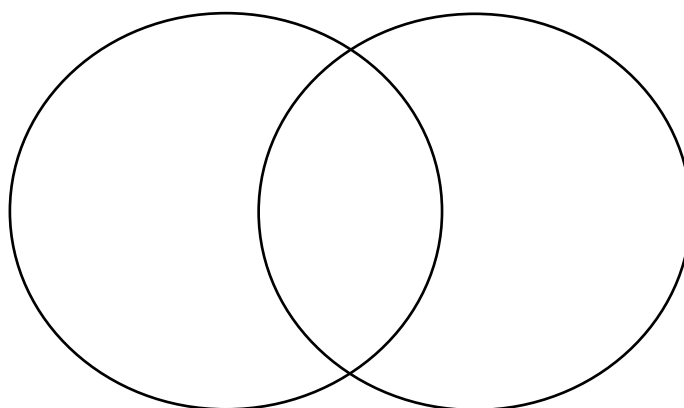


Cílem této aktivity je procvičení dějové posloupnosti příběhu. V naší aktivitě si to ukážeme na kuchařském receptu. Nejprve si řekneme, co by se nejspíše stalo, když bychom nedodrželi postup, nebo se nám postup zpřeházal. Nejspíše bychom nic neuvařili. Proto se musíme držet receptu krok a pokroku, no ale co když se stane, že nám skřítek recept zpřeházal? Musíme to napravit a jednotlivé části poskládat správně. Žáci dostanou rozstříhané věty a jejich úkolem je vytvořit správnou dějovou posloupnost vaření. Poté mohou hádat, co by podle receptu nejspíše uvařili.

V čem se liší?



Vybere si takový příběh, ve kterém vystupují 2 hlavní postavy. Příběh si nejprve přečteme s tím, že žákům řekneme, na co se mají v příběhu zaměřit. V tomto případě jsou to hlavní postavy. Po přečtení příběhu budou mít žáci za úkol tyto 2 hlavní postavy porovnat do grafu. Do koleček napíšou, čím se daná postava vyznačuje, jak se chová, jak vypadá, co o ní můžeme říct. Do prostoru, kde se kolečka protínají se napíšou společné vlastnosti nebo charakteristiky, které mají postavy stejné.



2.5.6 Kresba a psaní

Jednotažky



Jedná se o aktivitu, která rozvíjí jednak grafomotoriku, ale také zrakové vnímání, soustředěnost a kreativitu. Na čistý papír se pokusíme jedním tahem nakreslit co nejvíce obrázků. Soustředíme se na to, že tah je opravdu nepřerušovaný a je vedený jedním tahem. Poté můžeme na základě vytvořených obrazců poskládat příběh.

2.5.7 Dětská tvorba

Co vypráví...?



„Představte si, že jste posledním listem na stromě, první kapkou, která dopadne na zem během deště, vidličkou a nožem na obědě nebo jakoukoliv jinou věcí. Co si asi myslíte?“ I takto by mohla vypadat motivace k následujícím aktivitě. Úkolem bude sepsat krátký příběh o tom, jak se daná věc asi cítí. Mohou vzniknout krátké a vtipné příhody, které si pak v hodině společně přečteme.

Zapomenutá věc



Ukažme žákům věc, která mohla zažít zvláštní osud. (zmačkaná jízdenka, utržený knoflík, ulitu, starou knihu). Společně s dětmi se pak zamyslíme nad tím, co se asi mohlo dané věci stát. rozdělíme žáky do skupin a každá z nich dostane 1 předmět. O tomto předmětu pak každý napíše krátký příběh o tom, co se věci asi nejspíše přihodilo. Bude zajímavé sledovat nejen příběhy o různých věcech, ale také jaké různé příhody se mohly stát jedné věci.

2.6 Praktické náměty na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím poezie

Hrátky s drakem

Když se bude blížit podzim, můžeme s žáky využít básničku drak od Jiřího Žáčka. S žáky si básničku přečteme a poté můžeme pomocí pantomimy předvádět jednotlivé pohyby z básničky. Můžeme s žáky provést také jednoduchou rozcvičku.

Příklad:

Drak leží na zemi a čeká na první závan větru. (žáci předvádí pohyb). Začíná pomalu foukat vítr a drak se snaží vzlétnout. Drak je vysoko v oblacích a má radost z pěkného větrného počasí.

Po jednoduché rozcvičce pak budou žáci odpovídat na různé otázky týkající se básničky. (Kolik má drak zubů, je drak živý, kde drak schovává princezny).

V básničce můžeme vyhledávat rýmy. Můžeme zkusit jednotlivé řádky básničky přeskádat do jiného pořadí. Bude mít básnička i tak smysl?

V druhé části hodiny se zaměříme na emoce. Vymyslíme si emoce, které může dráček mít (strach, smutek, mrzutost, veselost, spokojenost, zapomětlivost). Žáci poté budou vymýšlet věci, kvůli kterým má dráček takovou náladu. Příklad: Drak je smutný, protože venku nefouká vítr.

Na konci hodiny si pak žáci svého draka nakreslí. V lepším případě si v pracovních činnostech vyrobí draka opravdového a v rámci tělesné výchovy půjdou draky vyzkoušet ven (Mareš, 2014, s. 2-4).

DRAK

Jiří Žáček

Draku, ty jsi vážně drak?

Hudry, hudry, je to tak!

A máš zuby dračí?

Mám 2- to mi stačí.

A co s těmi zuby jíš?

Princezen mám plnou spíž!

Ach ty, lháři, každý to ví,

Že jsi jenom papírový.

Zima se rýmuje

Tento soubor aktivit je vhodný do zimních měsíců. Na začátku hodiny se žáci rozmístí do prostoru a provádějí to, co jim říká učitel.

Učitel:

Jsme doma, spíme. Pomalu se probouzíme... Jdeme k oknu a nevěříme vlastním očím. Venku hustě sněží. A rychle se oblékáme, nasazujeme si čepice a rukavice. vybíháme ven, kolem nás tančí sněhové vločky. Stáváme se vlčkovou. Vločky se pomalu pohybují prostorem, nenarazí do sebe, mění směr letu. Padají na zem.

Po této pasáži učitel rozhazuje obrázky s vločkami (6 druhů vloček).

Vloček stále přibývá. Jsou všude na zemi. Díváme se kolem sebe a natahujeme ruce, abychom se pokusili nějakou vločku zachytit.

Každý žák si vezme 1 vločku.

Máme vločku v dlaních, a rychle si prohlížíme její tvar, než nám z dlaní zmizí. Rozhlížíme se kolem sebe a hledáme stejné vločky.

Žáci se rozdělí do šesti skupinek podle stejné vločky, kterou našli. Do každé skupiny dostanou žáci 1 básničku (básničky se mohou opakovat). Jejich úkolem bude básničku pohybově ztvárnit, naučit se ji recitovat a vyhledat v ní verše. Na úkolech pracuje společně celá skupina, která po uplynutí času předvede svoji básničku i s pohybem před ostatními (Mareš, 2014, s. 2, 3).

Klouzačka

Josef Brukner
Když zamrznou kaluže,
potoky a louže,
nikdo za to nemůže,
že to všude klouže.

Na klouzačce

Josef Brukner
Víte, že už dovedu
jezdit rovně dopředu?
Jezdím však i pozpátku
na klouzavém zrcátku.

Leden

František Procházka
Padá, padá po pápěrce,
snížek na zem potichu.
Chalupy jsou zahaleny
jako v bílém kožichu.
Než přiletí sivý mráček,
je i ze mne sněhulák.

Tato kapitola byla pro náš výzkum stěžejní. Od ucelení pojmu čtenářské gramotnosti, přes čtení a čtenářské, faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost až po typy úloh a jejich konkrétní příklady jsme si ukázaly jak velmi komplexní a čtenářská gramotnost je. To celé nám pomůže k uchopení výzkumu. Dalším důležitým mezníkem je testování čtenářské gramotnosti, kterému bude věnována další kapitola.

3 TESTOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Kapitola zaměřená na testování čtenářské gramotnosti je důležitá především pro lepší uchopení toho, v jakých oblastech je čtenářská gramotnost zkoumána. I když se čtenářská gramotnost zkoumá až ve 4. ročníku, je dobré vědět, jaké úlohy se v testech nacházejí a jak testování probíhá.

Čtenářská gramotnost je testována mezinárodními výzkumy PISA a PIRLS. Každé testování má zvolenou svou definici, podle které testuje mladé čtenáře a úroveň jejich čtenářské gramotnosti. Jde o mezinárodní srovnávací výzkumy gramotností, které prozatím přináší ty nejpřesnější a nejspolehlivější data (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 15).

3.1 PIRLS

PIRLS - The Progress in International Reading Literacy Study

Organizace IEA stanovila již v roce 1991 definici, podle které se řídí celé testování. Čtenářská gramotnost je vymezená jako:

Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě a také pro zábavu (Vykoukalová & Wildová, 2014, s. 15).

Testování PIRLS se v pravidelných pětiletých intervalech realizuje od roku 2001. Zkoumá momentální úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ napříč zeměmi. Do posledního testování se zapojilo více než 50 zemí. Cílovou skupinou jsou žáci mezi devátým a desátým rokem (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 55). Testování se snaží zjistit činitele, kteří čtenářskou gramotnost formují a ovlivňují. Probíhá formou testu, který je rozdělen na několik pomyslných skupin. Výchozí texty jsou rozděleny dle účelu čtení a texty jsou zastoupeny tak, aby se v testu objevovaly oba účely čtení:

- a. čtení pro získávání literárních zkušeností
- b. čtení pro získávání a používání informací

V testech jsou různé postupy porozumění textu zastoupeny ve třech skupinách:

- a. vyhledávání informací
- b. vyvozování závěrů
- c. interpretace a posuzování textu

V roce 2011 se do hlavního šetření účastnilo 177 základních škol, 4 500 žáků a jejich rodičů a skoro 500 učitelů a ředitelů základních škol. Česká republika dopadla mírně nadprůměrně oproti ostatním zemím, které se do šetření zapojili (Vykoukalová & Wildová, 2013 s. 31).

Pokud se podíváme na výsledky z roku 2016 zjistíme, že byl výzkum proveden (v rámci ČR) ve 157 školách a účastnilo se ho více než 5 500 žáků. Celkové výsledky byly oproti jiným zemím nadprůměrné. Velké procento žáků dosáhlo nejvyšší čtenářské úrovně. Co se týká genderového rozdělení, ve čtenářské zdatnosti se lépe umístily dívky. Jejich čtenářská úroveň je oproti chlapcům velmi vysoká. Českým dětem se podle výsledku více daří v oblasti literárních textů než informačních. Z výzkumu také vyplynuly podmínky, ve kterých se žáci vzdělávají. Až 75 % žáků má přístup ke školní knihovně, ale využívá jí málokdo. Co můžeme považovat za výrazné pozitivum je nárůst třídních knihoven napříč celou ČR. Z výzkumu dále vyplynulo, že téměř všichni učitelé preferují ve třídách hlasité čtení. Malé procento žákům předčítá, nebo jim ukazuje techniky správného čtení na svém vlastním příkladu (Fasnerová, 2020, s. 20-25).

3.2 PISA

PISA- Programme for International Student

I testování PISA má svoji definici, která je pro účely výzkumu z roku 2001 a vymezuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Vykoukalová & Wildová, 2014 s. 15).

Šetření PISA průběžně měří gramotnosti po třech letech. Gramotnosti se střídají v pravidelných intervalech (matematická, přírodovědná, čtenářská). Výzkum je prováděn prostřednictvím písemných testů a dotazníků (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 49). V testování zjišťujeme 3 oblasti čtenářské gramotnosti: obsah, situace a dovednosti (Laufková, 2018).

Hodnocení PISA se zaměřuje na patnáctileté žáky. Především pak na rozsah znalostí a dovedností, které budou potřebovat v dalším životě. Nejde o dovednosti, které jsou stěžejní a důležité pro školy. Jde o to, aby žák dokázal interpretovat písemný materiál a vzít si z něj to potřebné pro svůj život (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 49).

Posouzení čtenářské gramotnosti je založeno na typu dovedností, které žáci při práci s textem použijí. Slouží k tomu 5 postupů porozumění:

- získávání informací
- utváření celkového porozumění
- vytváření interpretace
- posouzení obsahu textu a jeho vyhodnocování
- posouzení formy textu a její vyhodnocování (Laufková, 2018)

Podle těchto postupů porozumění jsou zhotoveny 3 širší škály, které dopomohly k vytvoření zprávy o čtenářské gramotnosti. Jde o získání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. (Laufková, 2018) Prozatím poslední fáze proběhla v roce 2018, kdy byl výsledek výzkumu srovnatelný s jinými zapojenými zeměmi a zároveň byl lepší, než v roce 2009, kdy klesl výsledek na 478 bodů (Fasnerová, 2020, s. 34).

V následujících tabulkách můžeme vidět, čím se výzkumy PIRLS a PISA liší.

	PIRLS	PISA
TEST (časový limit)	80 minut	120 minut
DOTAZNÍKY	pro žáky (15-30 minut)	pro žáky (30 minut)
	pro ředitele škol	pro ředitele škol
	pro rodiče žáků	
	pro učitele žáků	

Tabulka 1 Komparace metodik výzkumů PIRLS a PISA

(Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 55)

PIRLS	PISA	
PROCESY POROZUMĚNÍ	DOVEDNOSTI	ŠKÁLY
vyhledávání informací	nalezení informací	získávání informací
vyvozování závěrů	celkové porozumění	zpracování informací
interpretace	interpretace	
posuzování textu	posouzení obsahu textu	zhodnocení textu
	posouzení formy textu	

Tabulka 2 Srovnání metodik výzkumů PIRLS a PISA

(Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, s. 59)

3.3 Typy úloh ve výzkumech čtenářské gramotnosti

Výzkumy, které nám slouží ke zjištění úrovně čtenářské gramotnosti jsou založeny většinou na stejném principu. „Ke kratšímu textovému úryvku je vytvořený systém otázek úloh, které se liší typem dovedností, které žák potřebuje k tomu, aby dokázal úlohu správně vyřešit“ (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 32). Žák ukáže svou schopnost propojit znalosti, které se dosud naučil s porozuměním informací z textového úryvku. Kromě kognitivních procesů, které při této činnosti probíhají se taktéž sledují parametry výchozích textů a související účely čtení. Úloh bývá zpravidla více a obměňují se svojí strukturou. Časová dotace pro 1 test není zpravidla delší než 2 hodiny. Vyhodnocování testů probíhá ve více úrovních, protože každá z nich se zaměřuje na jinou oblast testování. Data jsou navzájem propojena a poté se z nich vyvozují výsledky. Ve hře je další možnost, a tou je vytvořit jeden delší textový úryvek a k němu poté soubor úloh, které budou stupňovat svou složitost od základního porozumění až po úlohy, kde je potřeba zapojení vyšších myšlenkových procesů. (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 32, 33).

Ve výše zmíněné kapitole jsme zabředli do tématu testování čtenářské gramotnosti, které probíhá na světové úrovni. V následující kapitole se zaměříme na čtenářskou gramotnost v rámci RVP ZV a blíže podíváme na pojetí českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

4 ČESKÝ JAZYK NA 1. STUPNI ZŠ

Tato kapitola je zaměřena na samotný český jazyk, do kterého čtenářská gramotnost spadá. Prozkoumáme RVP ZV a jeho odkazy na čtenářskou gramotnost a zaměříme se na čtení a jeho kroky, které se na základní škole provádí. Ve výzkumu pak budeme moci lépe pochopit úroveň, na které se žáci nachází.

4.1 Podpora kurikulárních dokumentů

Předmět český jazyk najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání pod oblastí Jazyk a jazyková komunikace v oboru Český jazyk a literatura. Český jazyk je rozdělen do tří složek: jazykové, komunikační a slohové a literární. Co se týká kompetencí, které jsou pro tuto oblast vyčleněny, na první pohled se zdá, že pro čtenářskou gramotnost jsou podmínky v kurikulu velmi příznivé. Avšak při bližším pozorování zjistíme, že termín čtenářská gramotnost se v kurikulu neobjevuje. Když se však oprostíme od čtenářské gramotnosti, zjistíme, že kurikulum v České republice velmi dobře propojuje znalosti a dovednosti a taktéž důraz na komunikační dovednosti, které jsou postavené na osobním zájmu žáka. Můžeme říci, že kurikulum pro základní vzdělávání má dobře postavený základ pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Bohužel však není na rozvoj čtenářské gramotnosti kladen takový důraz, který by odpovídal důležitosti pro žákův život. Dalším alarmujícím znakem je to, že čtenářská gramotnost v kurikulu nefiguruje jako samostatný cíl na žádné z úrovní RVP ZV (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 37, 38).

V následující tabulce jde vidět, jak se jednotlivé oblasti čtenářské gramotnosti promítají v RVP ZV.

složky čtenářské gramotnosti *očekávané výstupy 1. stupně*

<i>vztah ke čtení</i>	Je rozvíjen pozitivní vztah k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu.
<i>sdílení</i>	Reflektuje svůj zážitek z dramatického díla.
<i>získávání informací</i>	Vyhledává, sbírá a třídí data: čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy (matematika). Vyhledává informace na portálech, v knihovnách a databázích

<i>zpracování informací</i>	Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu...
<i>aplikace</i>	Tvoří vlastní literární text na dané téma/vyjadřuje dojmy z četby a zaznamenává je/pracuje podle slovního návodu a předlohy.
<i>vysuzování a hodnocení</i>	Posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.
<i>metakognice</i>	-

Tabulka 3 Oblasti čtenářské gramotnosti v RVP ZV

(Laufková, 2018)

Při detailnějším pohledu na tabulku můžeme vidět, že úroveň metakognice úplně chybí. Vysuzování a hodnocení je bráno pouze v ohledu jednoduchého sdělení. Co se týká aplikace, vidíme, že kromě Českého jazyka a literatury se objevuje také v oblasti Člověk a jeho svět. Největší část zabírá zpracování informací, kde můžeme vidět velké množství cílů, které by měl žák na konci 1. stupně zvládnout. Vztah ke čtení je taktéž dostatečně vypovídající. Získávání informací není zmíněno v českém jazyce, nýbrž v oblasti matematiky a informatiky. Ten samý jev můžeme vidět u sdělení, které je uvedeno pouze v nepovinném předmětu dramatická výchova.

4.2 Evaluace a autoevaluace stavu rozvoje čtenářské gramotnosti

Jak je zmíněno v kapitole 4.1, pojem čtenářská gramotnost se nevyskytuje v RVP ZV. Stejně tak se v kurikulárních dokumentech neobjevují nástroje hodnocení čtenářské gramotnosti. Aspekty čtenářské gramotnosti jsou v kurikulu vyjádřeny nahodile v útržkovitých formulacích. Za nejpropracovanější autoevaluaci a evaluaci čtenářské gramotnosti jsou u nás považovány materiály, které vytvořil kolektiv odborníků Pedagogické fakulty UK. Tyto materiály jsou určené pro přímé využití ve výuce. Materiály pomohou učitelům ve zjištění úrovně gramotnosti každého žáka. Na základě výsledků pak může učitel pracovat s aktuální rovinou čtenářské gramotnosti a postupně ji rozvíjet (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 46, 47).

Rámcový vzdělávací program obsahuje kromě jiného také vzdělávací obsah jednotlivých oborů, který je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací oblast rozčleněna na 2 období. Jedno je určeno pro 1.- 3. ročník ZŠ a druhé patří 4. a 5. ročníku. V 1. období, které končí na konci 3. ročníku by mělo být dítě schopno v rámci komunikační a slohové výchovy porozumět textu adekvátního rozsahu, vytvořit krátký mluvený text na základě jeho zkušenosti, seřadit informace v časové posloupnosti a napsat jednoduché sdělení. Co se týká jazykové výchovy, dítě rozlišuje druhy vět, slovní druhy, porovnává významy slov a užívá správné gramatické tvary. V poslední oblasti Literární výchovy je dítě schopné na konci 1. období rozlišit prózu od verše, číst adekvátně jeho věku, vyjadřovat své pocity z přečteného a pracovat tvořivě s literárním textem. Na konci třetího ročníku, tedy 1. období dle RVP ZV neprobíhá žádné přezkoušení ani ověření znalostí dítěte. Plynule se přechází do dalšího období bez toho, aniž by dítě bylo podrobeno většímu přezkoušení po ukončeném období. (RVP ZV, 2021).

4.3 Čtení krok po kroku

Již při prohlížení knih a jejich čtení s malými dětmi v dětství probouzí vztah ke knihám. Je mnoho cest, jejichž zkušenosti přispívají k rozvoji dětí v předškolním věku – ve vztahu ke čtení. V předškolním věku hrají velkou roli rodiče a jejich pozornost směrem k dítěti. Jejich snaha o to, aby dítě mělo dostatek příležitostí ke kontaktu s textem (Stahl, 2009, s. 16).

Děti jsou považováni za čtenáře, když se naučí číst. Některé děti dokáží číst již na začátku povinné školní docházky. Jiní jsou teprve ve fázi dekodování textu. Při nástupu do školy však dělají velké pokroky a naučí se během poměrně krátké doby dekodovat text na úrovni porozumění. (Zemanová & Wildová, 2021, s. 9)

V prvním ročníku se děti učí různými metodami číst. To, jaká metoda je pro prvopočáteční čtení zvolena záleží na učiteli nebo řediteli školy. První čtení je orientováno na poznání tvaru jednotlivých písmen a poté skládání do jednoduchých slov. Nevyžaduje se čtení mezi řádky, ale doslovné porozumění významu čteného slova. Jakmile žáci ovládají všechna písmena z abecedy, mohou číst jednoduché věty v krátkém textu. Později děti učíme vyhledávat informace, které jsou v textu obsažené. Využíváme různých typů úloh, které nám pomohou zjistit to, jak žák textu rozumí (viz kapitola 2.4). Učíme děti informace v textu vyhledávat, propojovat s vědomostmi, které již mají a uplatňovat je v běžném životě. Děti se učí orientovat v textu, určovat časovou posloupnost, dokáží určit důležité a postranní informace. Pro

texty žáků na 1. stupni jsou typické ilustrace, které text doprovází a dokáží žákovi pomoci ve významu textu. Jakmile umí dítě takto pracovat s textem, učí se vyvozovat závěry z textu, utřídit myšlenky do kratšího souvislého celku. Kromě dovedností, které žák dokáže udělat s textem je důležité, aby se měl o text s kým podělit. Nejen práce s ním, ale také jeho interpretace, pocity, které v něm text vyvolal a sdílení prožitků je nedílnou součástí práce s textem. Naslouchání je tedy další z klíčových aspektů práce s textem a určitě není radno jej podceňovat. Dítě musí mít dostatečný prostor ke sdílení a musí vědět, že jej někdo poslouchá (Havlíková, 2019, s. 19, 20).

Raný čtenář se dá identifikovat několika schopnostmi. První z nich je dekodování jednotlivých písmen, později slov. Další schopností je porozumění napsanému textu. Třetím rysem jsou neformální pokyny ke čtení například od rodičů nebo sourozenců. Většinou první impulz k porozumění čtenému provádí rodiče, kteří se snaží dítě naučit jednotlivá písmena. Ve výzkumu Zemanové & Wildové z roku 2021 můžeme zjistit, že děti, které uměly již na počátku školního roku číst, mnohem rychleji pochopily zadání veškerých úloh. Učitel se pak může efektivněji přizpůsobit těmto žákům a navrženými metodami a postupy docílit toho, aby se žák rozvíjel úměrně jeho věku a znalostem (Zemanová, Wildová, 2021 s. 7-22).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku ZŠ ve Zlínském kraji. Jak jsme již uvedli v kapitole 2.2 podstatou rozvoje čtenářské gramotnosti je její systematické rozvíjení, proto byl výzkum realizován 2 měsíce. Výzkum diplomové práce má kvalitativní design. Pro účely výzkumu je využita metoda intervence, kdy jsem svým vlastním jednáním působila na žáky 3. ročníky. Pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti u žáků ve 3. ročníku byl vytvořen pretest, který sloužil jako nástroj pro zjištění počáteční úrovně čtenářské gramotnosti před počátkem výzkumu. Pro zjištění pokroku byl po ukončení výzkumu zrealizován posttest. Další metodou pro zjišťování rozvoje čtenářské gramotnosti byl rozhovor s třídní učitelkou o metodách a postupech, které ve třídě k tomuto účelu používá.

Nejdříve se v této části práce budeme věnovat výzkumným cílům a otázkám, poté se více do hloubky zaměříme na použité výzkumné metody a celkovou charakteristiku výzkumného souboru. Dále se budeme věnovat samotné intervenci na ZŠ. Metodám a aktivitám, které byly na základě intervence žáků použity a také jejich výsledkům. V této části taktéž zanalyzujeme rozhovor s třídní učitelkou o jejím přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti. V neposlední řadě pak provedeme diskusi nad prací a jejími limity.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumu je:

- Zjistit, jak lze prostřednictvím konkrétní pedagogické intervence rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků 3. ročníku základní školy.

Z hlavního cíle výzkumu nám vycházejí dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké strategie lze využít k rozvíjení čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku základní školy
- Popsat konkrétní postupy učitele 3. ročníku při rozvoji čtenářské gramotnosti.
- Identifikovat úskalí při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku.

Kromě cílů výzkumu si stanovíme rovněž výzkumné otázky, na které budeme v diskusi odpovídat. Za hlavní výzkumnou otázku považujeme:

- Jaké způsoby jsou uplatňovány při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku základní školy?

Mezi dílčí výzkumné otázky řadíme:

- Jaké strategie volí učitelé pro motivaci žáků ke čtení?
- Jaká úskalí se objevují v rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku ZŠ?
- Jaké kroky jsou realizovány pro zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti?

5.2 Popis výzkumné metody

Diplomová práce je vedena kvalitativně. Použitým výzkumným designem je kvalitativní intervenční výzkum. Ten sestává z fází výzkumných a z fází intervenčních, které se vhodným způsobem prolínají. Důraz je v něm položen na zkoumání postupů, procesů, dějů a připomínek, v nichž se odehrávají.

Za intervenci považujeme veškeré aktivity, které cíleně ovlivňují dítě. Lze do něj zařadit výuku, výchovu, poradenství a také reedukaci. Tyto aktivity může vykonávat učitel, žák, spolužáci, odborníci, rodiče. Cílem je zlepšení aktuálního stavu dané problematiky. Intervence se může týkat jak žáka samotného, školní skupiny, celé třídy nebo školy. Může probíhat jak ve škole, tak i mimo ni a v rodině (Mertin, 2010).

Pro tuto metodu je důležitá předchozí diagnostika a zjištění aktuálního stavu. Tento stav v našem případě zjistíme pretestem, který žákům dáme před začátek sedmi týdenního intenzivního působení. V rámci celé intervence se budeme snažit o co největší rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků této třídy. Za použití různých metod otevřeme žákům možnosti k jejich vlastní cestě za porozuměním. Na konci pedagogické intervence provedeme posttest, který nám ukáže, jestli se třída v oblasti čtenářské gramotnosti někam posunula a zda jsou žáci namotivováni k dalšímu čtení.

Pretest a posttest se skládal z deseti úkolů, které byly zaměřeny na porozumění textu společně s učivem, které mají žáci za sebou. Na vyplnění testu měli žáci 1 vyučovací hodinu (45 minut).

Pretest se skládal z následujících úkolů:

1. Zakroužkuj v názvu knihy všechny samohlásky. (zjištění, zda žák ví, co jsou samohlásky a dokáže přečíst zadání)
2. Doplň i/y na vynechaná místa v textu. (měkké a tvrdé souhlásky, zjištění znalosti předchozího učiva)
3. Odpověz na otázku, která vyplývá z 2. cvičení. (porozumění zadání, vyhledávání)

4. Kolik sloves je použito v textu? (ověření znalosti předchozího učiva)
5. Vyhledej a vymaluj v textu slova příbuzná ke slovu ke slovu písek. (ověření znalosti předchozího učiva a porozumění zadání)
6. Přečti si text a seřaď podle něj obrázky. (porozumění textu a následná časová posloupnost ilustrací)
7. Popiš, co vidíš na obrázku. (zjištění slovní zásoby)
8. Přečti si text a odpověz na otázky. (porozumění textu, vysuzování)
9. Seřaď části příběhu tak, aby dával příběh smysl. (časová posloupnost textu, porozumění textu)
10. Přečti text a napiš, jak by se příběh mohl jmenovat. (vysuzování na základě přečtení textu)

U posttestu měli žáci k dispozici stejný časový limit 45 minut. Posttest se skládal opět z deseti úkolů, které se vázaly na porozumění textu a propojení učiva, které bylo během intervence odučeno. Do testu byly zařazeny jiné verze stejných typů úkolů, které dělaly žákům v pretestu problémy. Posttest se skládal z následujících úkolů:

1. Přečti si úryvek z knihy a odpověz na otázky. (porozumění textu, hledání informací v textu, vysuzování)
2. Najdi v textu souvětí a věty jednoduché. (porozumění textu, ověření znalosti předchozího učiva)
3. Nakresli, jak by vypadala kniha podle jejího názvu Cukrárna u veselé Marušky. (vysuzování, práce s ilustrací)
4. Napiš vlastními slovy, co je to pověst a napiš alespoň 1 název pověsti, kterou znáš. (ověření znalosti předchozího učiva)
5. Zakroužkuj v textu všechna vyjmenovaná slova, která najdeš. (ověření předchozí znalosti učiva, vyhledávání v textu)
6. Napiš alespoň 3 podřazená slova ke slovu zvířata. (vyhledávání v textu, ověření předchozí znalosti učiva)
7. Podtrhni v názvu knihy podstatná jména. (porozumění zadání, ověření předchozí znalosti učiva)
8. Doplni do textu správná slova z nabídky. (porozumění textu, vysuzování, vyhledávání v textu)
9. Přečti text a oprav v něm chyby. (ověření předchozí znalosti testu, vyhledávání informací v textu, vysuzování)

10. Seskládej části příběhu tak, aby dával příběh smysl. (časová posloupnost příběhu, vysuzování, porozumění textu)

Další metodou, v tomto případě doplňkovou, je polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou. Mišovic (2019), uvádí, že při polostrukturovaném rozhovoru máme předem připravené otázky, které se vážou na předem zvolené téma a směřují k tématu. Cílem je poté co nejvíc detailní odpověď, která nám pomůže ve výzkumu. Otázky jsou předem připravené, ale rozhovor je především o konverzaci mezi respondentem a výzkumníkem. Výzkumník si předem stanoví osnovu rozhovoru, která je pro něj oporou. Během rozhovoru se poté může pořadí otázek měnit v závislosti na plynulosti rozhovoru. Otázky by měly být srozumitelné a měly by směřovat pouze k jednomu tématu. Respondent a výzkumník jsou v rozhovoru rovnocennými účastníky.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 51 žáků jedné základní školy zlínského kraje. Tito žáci docházejí do třetího ročníku. Do výzkumu byla zahrnuta také třídní učitelka intervenované třídy.

Třída, která byla zapojena do intervence má 26 žáků. Intervence probíhala 7 týdnů. Začínala pretest a končila posttestem. Co se týče druhé třídy stejného ročníku, v té byl proveden pouze pretest a posttest. Ve výzkumu šlo o zjištění předchozího stavu v obou třídách a následná změna ve třídě, která byla podrobena intervenci oproti třídě, ve které se vyučovalo bez většího důrazu na čtenářskou gramotnost.

Pro tento výzkum byl vybrán 3. ročník zcela záměrně. Ve 3. ročníku už děti většinou umí plynule číst. V nižších ročnících se děti učí především číst, později jde o správnou techniku čtení, a o nějaké čtenářské gramotnosti se ještě příliš bavit nemůžeme. Naším cílem je u dětí především čtení samotné. Ve 3. ročníku už děti umí bez větších obtíží číst, a proto můžeme začít s tvořivými úkoly, díky kterým žáci rozvinou svou čtenářskou gramotnost. Více se zaměřujeme na samotný požitek ze čtení, vztah ke čtení a motivace ke čtení. Právě 3. ročník může být vstupní bránou pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Samozřejmě již v nižších ročnících se dá čtenářská gramotnost rozvíjet mnoha způsoby. Ve 3. ročníku však žákům velmi pomáhá zvládnutá technika čtení. V tomto ročníku mohou více zapracovat na porozumění textu a dalších úkolech, které se týkají čtenářské gramotnosti a pomohou žákovi v růstu. Co se týká této konkrétní třídy 3. ročníku, výběr nebyl zcela náhodný, protože se nejedná o první zkušenost s touto třídou. Realizovala jsem zde svou pedagogickou praxi i v nižších

ročnicích, a proto se stala vhodnou třídou pro intervenci. Velkým plusem je předchozí znalost třídy, podmínky ve třídě třídy její uspořádání a alespoň nástin aktivit, které žáci ve třídě dělají.

Výzkumu se zúčastnilo 51 žáků. Z 3. A to bylo 26 žáků (při plném počtu) a ve 3. B to bylo 25 žáků (při plném počtu). Pretestu se na první pokus zúčastnili všichni a nikdo nemusel pretest později dopisovat. U posttestu chyběli 3 žáci z intervenované třídy, kvůli účasti na recitační soutěži, a proto si posttest dopsali později. Všichni žáci měli k vyplňování testů vytvořené stejné podmínky. Každý žák měl na vyplnění testu 45 minut, což odpovídá jedné vyučovací hodině.

5.3.1 Charakteristika žáků

Jde o žáky jedné ze tříd 3. ročníku základní školy. Ve třídě jich je při plném počtu 26. Věk žáků, kteří byli součástí výzkumu se pohybuje v rozmezí 8-10 let. Pro zachování anonymity u jednotlivých příkladů z výzkumu nebudeme používat jména žáků. Třída, ve které byl výzkum prováděn je s ohledem na znalosti na dobré úrovni, žáci jsou vnímaví, rádi se učí novým věcem. Třída se skládá z 15 dívek a 11 chlapců. Chlapci jsou více šikovní na matematiku a děvčata zase na český jazyk. Žáci zvládají probrané učivo docela dobře pochopit, někdy jim však chybí motivace. V učivu nejsou nijak pozadu, ale mnoho času věnují opakování učiva, protože pro některé žáky je těžké její pochopení. Celkově je třída velmi tvořivá a kreativní. Občas se může zdát, že je třída mírně hlučná, ale dokáží respektovat řád a pořádek. Ve třídě jsou 2 žáci s podpurným opatřením 2. stupně bez asistenta. Jde především o opatření týkající se dysgrafie. Další 2 žáci jsou posláni do PPP s podezřením na dyslexii.

Ve druhé třídě 3. ročníku, kde probíhal pouze pretest a posttest je při plném počtu 25 žáků. Třída je to velmi aktivní a bystrá. Sama paní učitelka o třídě tvrdí, že jsou to šikovní, ale hluční žáci. Žáci ve třídě velmi rádi komunikují a diskutují, takže se mnohdy stává, že se učivo ani nestihne probrat. Paní učitelka ve třídě jede opravdu raketovým tempem a nemá velký prostor na opakování dané látky. Ve třídě je 1 žák s PO 4. stupně a je mu přidělena asistentka. U dalšího žáka probíhá vyšetření v PPP a následné přidělení asistenta.

5.4 Realizace výzkumu a sběr dat

Výzkum byl rozdělen do několika fází, které uvádíme v tabulce 4. V rámci přípravné fáze byl vytvořen pretest, dále byla navržena intervence ve zvolené třídě 3. ročníku. Samotný

sběr dat probíhal od října 2022 do prosince 2022. Započal pretestem v obou třídách, pokračoval následnou intervencí v jedné ze tříd a byl zakončen posttestem. V průběhu výzkumu byl realizován rozhovor s třídní učitelkou intervenované třídy o metodách a přístupech, které v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti používá. Výzkum byl zakončen analýzou dat z rozhovoru v podobě otevřeného kódování a analýzou vzniklých dat z intervence.

Intervence v rámci výzkumu proběhla intenzivně od 17. 10. do 2. 12. s tím, že v tomto termínu se uskutečňovaly souvislé praxe studentek 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výběr dané třídy je odůvodněn v podkapitole 5.3 spolu s výběrem 3. ročníku.

Intervence byla prováděna ve 3. A, ale pro lepší zjištění vlivu intervence byl proveden pretest i posttest ve druhé třídě stejného ročníku. Na začátku intervence žáci třetího ročníku dostali stejný pretest, který měli vyplnit. Na vyplnění textu měli 45 minut, což odpovídá jedné vyučovací hodině. Ještě předtím, než test dostali žáci třetího ročníku, byl test vložen do rukou žákyň čtvrtého ročníku pro posouzení toho, zda tento test žáci třetího ročníku zvládnou. Po drobných úpravách byl test předán žákům třetího ročníku. Průměrný čas vyplnění pretestu u žáků ve 3. A byl 31 minut a u 3. B to bylo 33 minut. Posttest dostali žáci po ukončení intervence s tím, že se v testu objevovalo mimo jiné učivo, které jsme s žáky za dobu intervence probrali. Průměrný čas vyplnění posttestu u žáků ve 3. A byl 36 minut a ve 3. B to bylo 42 minut.

Přípravná fáze výzkumu	tvorba pretestů pro žáky 3. ročníku
	konzultace pretestů s třídní učitelkou pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti
	pilotáž u žáků 4. ročníku (zjištění adekvátní úrovně testu)
Realizační fáze výzkumu	provedení pretestu u žáků 3. A
	provedení pretestu u žáků 3. B
	realizace intervence u jedné tříd ze třetího ročníku
	tvorba posttestu pro žáky 3. ročníku na základě odučeného učiva

	konzultace posttestu pro žáky 3. ročníku pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti a posun u žáků během intervence
	provedení posttestu u žáků 3. A
	provedení posttestu u žáků 3. B
	provedení rozhovoru s učitelkou třídy, ve které byla prováděna intervence
Vyhodnocení výzkumu	analýza dat z intervence
	analýza rozhovoru s učitelkou třídy, ve které byla prováděna intervence
	vyhodnocení pretestů a posttestů mezi oběma třídami

Tabulka 4 Realizace výzkumu a sběr dat

6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTER- VENCE

V této kapitole se budeme blíže zabývat intervencí, která probíhala v rámci výzkumu 7 týdnů. Analýza dat kopírovala fáze výzkumu (viz kapitola 5.4). Nejprve byl proveden pretest (viz příloha 1) a ten byl poté zanalyzován viz tabulka 5 a 7. Následně probíhala intervence za pomoci připravených didaktických materiálů a vybudování systému čtenářství viz kapitola 6.1 a 6.2. Intervence byla zakončena posttestem (viz příloha 2) v obou třídách a jeho následnou analýzou viz tabulka 6 a 8.

6.1 Aktivity na rozvoj čtenářské gramotnosti

V této podkapitole budou uvedeny některé aktivity, které byly realizovány v průběhu intervence za účelem rozvoje čtenářské gramotnosti. Bude taktéž ukázán propracovaný systém čtenářství ve třídě. Intervence zahrnovala mimo jiné aktivity s ohledem na 6 rovin, které jsou více rozepsány v kapitole 2.

- **vztah ke čtení**
 - práce ve čtenářských dílnách
 - psaní vlastního příběhu
 - práce se starými pověstmi
 - výroba komiksů
- **doslovné porozumění**
 - vyplnění pracovního listu na základě přečteného textu
 - odpověď na otázky z textu
 - časová posloupnost textu
 - přiřazování obrázku k textové části
- **vysuzování**
 - dokončení příběhů podle vlastní fantazie
 - vytvoření názvu textu
 - vytvoření vlastní ilustrace na základě informace z textu
- **metakognice**
 - žáci po přečtení vyplní svou knihu v třídní inspiraci ke čtením
 - žák si do školy přinese svou oblíbenou knihu
 - žák vyplní pracovní list ohledně svého čtenářství „já čtenář“

sdílení

- předávání informací z přečteného textu
- spolupráce ve skupině při práci s textem
- žák čte svůj vymyšlený příběh

- aplikace

- referát o Zlíně
- psaní vlastního textu na téma můj kamarád ve světě
- propojení různých typů textu

Halloweenský příběh

V období kolem Halloweenu byl pro děti zrealizován Halloweenský den. Ideální čas na to, neformálním způsobem rozvíjet čtenářskou gramotnost. Jako první aktivita byl zvolen kruh dějství s Halloweenským tématem. Jelikož větší množství žáků mělo v pretestu problémy uspořádat text do časové posloupnosti, bylo potřeba vymyslet aktivity, které budou k této dovednosti vybízet samy. Aktivita se skládá se zelených částí, které představují textovou část příběhu. Oranžové dílky představují shrnutí textové části v podobě obrázku. Uprostřed můžeme vidět kruh s čísly 1-8. Žáci byli rozděleni do skupin podle předem rozlosovovaných skupin (pavouci, pavučiny, netopýři...) po třídě museli nalézt celkem 16 částí kruhu (8 zelených a 8 oranžových). Společnými silami měli v týmu poskládat příběh tak, jak jde dějově za sebou. Na tabuli jsme poté vytvořili společný kruh podle odpovědí žáků.

Zhodnocení aktivity: Žáci byli z aktivity nadšení. Lístečky našli téměř okamžitě, o tom nebyl pochyb. Při skládání obrázků do kruhu zvolil každý tým poněkud rozdílnou strategii. Někteří nejprve přiřazovali obrázek k textu a až poté dělali posloupnost. Jiní si řadili jako první text podle dějové linky a až poté se zaměřili na obrázky. Aktivita žákům trvala přibližně 15 minut a všechny skupiny zvládly sestavit příběh správně. Tuto aktivitu měli k dispozici ve třídě ještě dalších 14 dní v sekci „Nudiš se?“ a občas si někteří skládali příběh o přestávce nebo v odpolední družině.



Obrázek 2 – 4 Ukázka Halloweenského příběhu

Staré pověsti české

Tomuto tématu se žáci věnovali poměrně dlouhou dobu v literární výchově. Při vstupu do tématu žáci nejprve zjišťovali, co je to pověst a jaké má charakteristiky. S žáky jsme si v této souvislosti nejprve přečetli pověst O Praotci Čechovi, podpořili tuto představu vizuálním materiálem v podobě krátkého videa o pověsti a v neposlední řadě jsme pověst dramatizovali. Každý žák si vybral svou roli v pověsti a během 10 minut byli schopní na základě čteného a viděného pověst zdramatizovat.

Zhodnocení aktivity: Žáci pověst zdramatizovali svým vlastním způsobem, ale velmi dobře. Všechny důležité momenty z pověsti byly v drammatizaci zahrány a celkově se dětem i za tak krátký čas povedla dobrá inscenace pověsti.

Druhou aktivitou v rámci starých pověstí českých bylo seznámení se s co nejvíce pověstmi prostřednictvím spolužáků. V jedné hodině mimo jiné žáci ve skupinách četli 1 pověst. Na výběr byly pověsti: Krokovy dcery, O Horymírovi, O Bruncvíkovi, Karlův most, Libuše a Přemysl, Silák Bivoj. Ve skupině si žáci přečetli danou pověst a jejich úkolem bylo ji převyprávět svým spolužákům jakožto těm, kteří danou pověst nikdy neslyšeli. Žáci si ve skupině stoupli před tabuli a začali svou pověst vyprávět. Každá skupina si s tím poradila trochu jinak. Někteří vyprávěli přes sebe a skákali si do řeči, jiní si rozdělili pověst po částech.

Úkolem ostatních žáků nebylo pověst pouze poslouchat, ale zapisovat části z pověsti do své mini knihy O pověstech, která byla pro tento účel vytvořena přímo na míru žákům.

Zhodnocení aktivity: Skupina, která šla na řadu jako první moc nevěděla, jak si má s úkolem poradit. Ze začátku toho moc neodvyprávěli, ale poté se rozpovídali až moc. U druhé skupiny jsme stanovili časovač na 5 minut a žáci měli ve své skupině během 5 minut odvyprávět podstatu své pověsti. Pokud skupina během svého vyprávění nezodpověděla některou z otázek, kterou měli žáci vyplnit ve svých knihách, mohli se stát reportéry a zeptat se na otázku skupiny. Nestalo se, že by skupina neznala odpověď a na všechno vždy dokázala odpovědět. Žáci si knížky založili do svého portfolia českého jazyka.

Která pověst se ti nejvíc líbila?

Čekal a jeho dcery



O Horymírovi



Karlův most



O Bruncvíkovi



Libuše a Přemysl



Silák Bivoj



Co je to pověst?

Staré pověsti české

Jana Eislerová




Tato kniha patří: _____

Silák Bivoj

Jaké zvíře škodilo lidu?

Kdo nesl na zádech kance?

Co udělal Bivoj k tomu, aby kance chytil?

Kam odnesl Bivoj kance?

Kdo se líbil Bivojovi?

Teta Kazi Libuše



O Horymírovi

Co vypuklo v zemi, když byl u vlády Křesomysl?

Jak se říkalo mužům, kteří dobývali drahé kovy?

Co udělali naštvaní vesničani knížeti Horymírovi?

Jak se jmenoval Horymírův kůň?

Šumík Šemík Šamik

Jak unikl Horymír smrti?

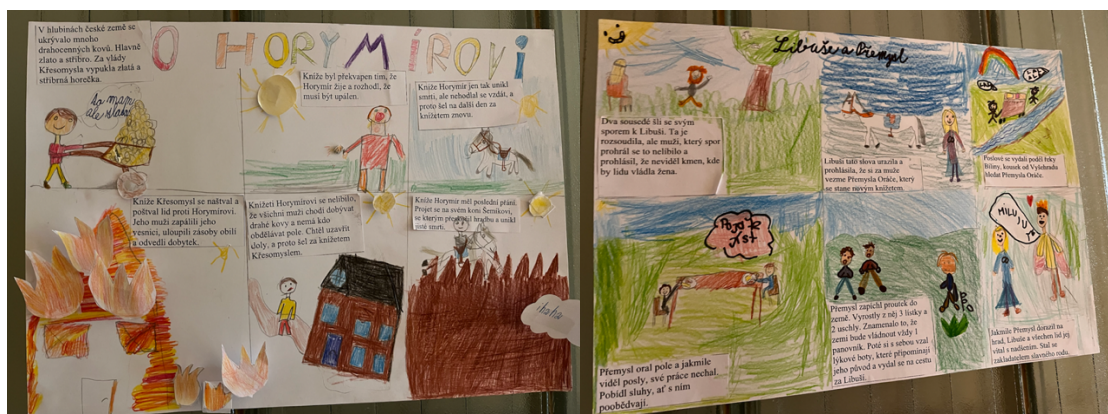


Obrázek 5 a 6 Ukázka knížičky Staré pověsti české

Další aktivitou v rámci pověstí byla tvorba komiksů. Žáci ve stejných skupinách, ve kterých četli pověst pracovali na výtvarném ztvárnění své pověsti. Pro usnadnění práce dostali žáci 6 papírků, které v jednoduchosti shrnují děj pověsti. Žáci mohli tuto pomoc využít, ale také

mohli pracovat podle sebe. Jediným pravidlem bylo, aby se na tvorbě podílela celá skupina. Na konci aktivity poté žáci své komiksy představili i s okomentováním svého výtvaru.

Zhodnocení aktivity: Žáci byli do velmi zapálení. Celou hodinu pracovali společně na komiksem. V každé skupině si rozdělili úlohy spravedlivě na základě svých dovedností. Jedna skupina žáků použila dokonce 3D objekty pro větší plastičnost svého komiksu. Po okomentování komiksů šli žáci svá díla rovnou vystavit na chodbu, kde je chodí obhlížet nejen oni sami, ale také ostatní třídy a učitelé.



Obrázek 7 a 8 Ukázka komiksů

Jako završení učiva o pověstech měli žáci za úkol vymyslet krátkou pověst o čemkoliv. Mohli se inspirovat příběhem který četli, nebo vymyslet příběh z minulosti. Podmínkou textu však bylo, aby měl prvky pověsti. Krátký zápis o pověstech měli žáci ve svém sešitu, a proto mohli hned vidět, jaké prvky pověst zahrnuje a co by neměli ve svých textech vynechat. Po dokončení aktivity žáci své vymyšlené pověsti četli.

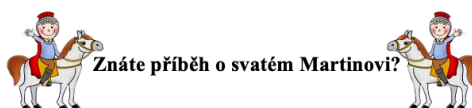
Zhodnocení aktivity: Žáci byli velmi kreativní. Málokdy se objevila „pověst“, která byla inspirovaná pověstmi, které jsme četli v minulých hodinách. Většina žáků se poměrně dost rozepsala a jejich pověsti byly velmi zajímavé. Nejenže texty byly kreativní a nápadité, ale dodržovaly také prvky pověsti. Žáci po přečtení textu říkali, co v textu byla pravda a co ne. Někteří nechávali své spolužáky hádat. Mnohdy se inspirovali svými vlastními zážitky, které obohatily dokreslenými informacemi.

Svatý Martin

Pátek 11. 11. byl věnován svatému Martinovi. Celý den se aktivity v předmětech opírali o jeho příběh. V hodině českého jazyka, kde v tomto období probírali vyjmenovaná slova po B, dostali žáci text o Martinovi. Na začátku proběhl lehký brainstorming na téma svatý

Martin a co o něm víme. Na obrázku viděli žáci několik obrázků a snažili se uhodnout, jakou souvislost by mohli mít se svatým Martinem. V další části hodiny dostali žáci pracovní list. Jeho součástí byl text o sv. Martinovi. Jejich úkolem bylo přečíst si text, interpretovat o čem byl, ale jako bonus měli najít všechna vyjmenovaná slova, která se k textu vázaly. Šlo především o propojení literárního textu a gramatickým učivem.

Zhodnocení aktivity: Žáky text okamžitě zaujal, protože mnozí z nich nevěděli, kdo to svatý Martin byl. Jedinou zmínku znají o jeho bílém koni. Text jsme četli celkem 2x. Nejprve jsme se snažili pochopit text samotný a poté jej interpretovat. Žáci dokázali správně zařadit text jako pověst. Po druhém čtení jsme pak splnili úkol s vyjmenovanými slovy.



Nedaleko města Přibyslav žil jeden malý chlapec, který měl za tatínka vojáka. Jeho tatínek chtěl, aby byl i Martin vojákem. Když byl Martin malý, bydleli s rodinou poskromnu a chovali dobytek od býka přes ovce až po kozy.

Když Martin vyrostl, bylo na čase, aby šel na vojnu. Martin vojákem být nechtěl, přesto na vojnu šel. Když se blížila zima, chtěl se vrátit do svého obydlí za maminkou a tatínkem. Blížil se obyčej zvaný Vánoce a tuto velkou událost nechtěl zmeškat.

Na své bílé kobyle se blížil k jejich příbytku, když v tom jej zastavil obyvatel města. Byl to chudý žebrák. Neměl žádný byt, ve kterém by se ohřál. Prosil Martina o pomoc. Martin mu nabídl zbytek bylinkového čaje, který měl u sebe. Rozsekl svůj plášť a polovinu z něj žebrákovi dal. Žebrák byl Martinovi tuze vděčný.

Tu noc se Martinovi zdálo o žebrákovi, kterému pomohl. Za jeho činy měl být jmenovaný biskupem. Martin byl však velmi skromný a biskupem se stát nechtěl. Vymyslel plán. Bystře si všiml, že blízko jejich domu roste babyka a kousek od ní mají husy svůj příbytek. Když se blížil čas jeho jmenování na biskupa, schoval se k husám. Husy jej však prozradily svým halekáním. Martin se nakonec stal biskupem a dodnes jíme na jeho svátek husu, jako připomínku toho, kdo jej prozradil.

Které vyjmenované slovo si v textu neobjevil/a _____

Obrázek 9 Text o svatém Martinovi

Další aktivitou v rámci tohoto dne bylo sestavení komiksu o svatém Martinovi. S žáky jsme si ještě jednou přečetli jeho příběh. Žáci poté odpovídali otázky ohledně textu a snažili se v něm vyhledávat informace. Poté se rozdělili do skupin. Jejich úkolem ve skupině bylo seskládat komiks podle jeho dějové linky. Pomoci jim mohl text, který jsme četli.

Zhodnocení aktivity: I přes vícečetné čtení textu měli někteří žáci problém sestavit příběh podle jeho dějové linky. Po reflexi aktivity žáci usoudili, že se jim text skládal mnohem lépe právě proto, že u něj byly obrázky. Bez nich by to pro ně bylo velmi obtížné.



Obrázek 10 Ukázka komiksu o svatém Martinovi

Posledními aktivitami pro shrnutí tématu svatého Martina byl pětílístek a osobnost svatého Martina. U osobnosti svatého Martina měli žáci zreflektovat na základě informací, které se dozvěděli, jaký Martin byl. Své odpovědi měli ve skupině zaznamenávat do bublin v pracovním listu. U pětílístku pak měli zapřemýšlet nad tím jaký Martin byl, co dělal, vymyslet o něm větu o čtyřech slovech a na poslední řádek měli vepsat synonymum, které jej vystihuje.

Zhodnocení aktivity: Žáci aktivity velmi bavila. Předháněli se v tom, kdo vymyslí originálnější větu, kdo lépe vystihne svatého Martina nebo kdo vymyslí lepší synonymum. Tím, že byly na konci zvoleny tyto 2 aktivity, mohli žáci propojit předem získané informace s vlastní kreativitou.



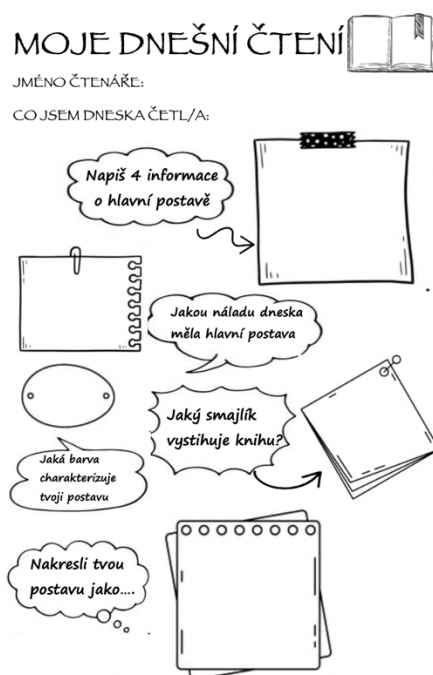
Obrázek 12 Pětílístek

Obrázek 11 Osobnost svatého Martina

Čtenářská dílna

Každý pátek měla třída v rámci literární výchovy čtenářskou dílnu. Žák si donesl svoji vlastní knihu, a tu po dobu 20 minut četl. Hlavní náplní čtení předcházela rozprava na zadané literární téma a po čtení přicházela reflexe knihy. V této konkrétní hodině čtení se žáci zaměřovali na hlavní postavu. Na začátku jsme vedli rozpravu nad tím, co nebo kdo je to hlavní postava, proč ji v knize máme a jak by vypadala kniha bez ní. Po čtení žáci dostali pracovní list, který vyplnili. Následně si měl každý vybrat 1 cvičení z pracovního listu, kterého ho nejvíce zaujalo a říct nahlas odpověď, kterou do něj napsal a také ji odůvodnit.

Zhodnocení aktivity: Žáci měli pracovní list vyplněný poměrně rychle. Při volbě jednoho cvičení si většina z nich vybrala barvu, která vyjadřuje jejich hlavní postavu. Bylo skvělé vidět, jak kreativně žáci nad textem přemýšlí a proč si vybrali právě tu danou barvu.



Obrázek 13 Pracovní list ze čtenářské dílny

Práce s textem z čítanky

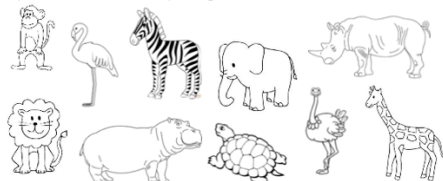
Žáci v hodinách často pracují s čítankou. Některé otázky za textem však nepokryjí všechnu práci s textem. Jsou zaměřeny pouze na vyhledávání v textu. V této hodině jsme se s žáky bavili o Kuldovi. Jako motivaci jsme si pustili písničku Život v Africe a žáci začali okamžitě pracovat s pracovním listem. Jejich dalším úkolem bylo nakreslit, jak si představují Kuldu. Poté jsme se vrhli na samotný text. Po přečtení textu z čítanky jsme pracovali s pracovním

listem. Během práce s pracovním listem jsme se také dozvěděli, co je to ilustrace a proč jsou v dětských knihách ilustrace dobré. Na příběh Kulda ve světě jsme s žáky navázali dalšího hodinu českého jazyka.

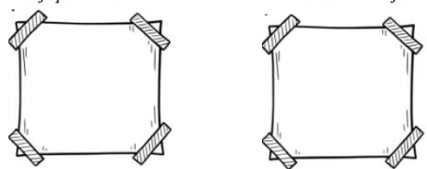
Zhodnocení aktivity: Nejlepší částí z pracovního listu bylo nakreslení Kuldy. Na výtvorech žáků šlo vidět, jak mají rozdílnou fantazii a každý z nich si představuje Kuldu jako něco jiného. Práce s pracovním listem šla velmi dobře. Žáci už při prvním čtení textu chtěli své zjištění vepisovat, ale většina z nich počkala až se text dočte, poté napsali odpovědi, které věděli a zbytek si dohledali v textu. Na této aktivitě šlo velmi dobře vidět, jaké čtenářské strategie žáci při úkolu volí.

KULDA VE SVĚTĚ


Vybarvi zvířata, která slyšíš v písničky



Kdo je podle tebe Kulda? Kdo to skutečně je?



Jaké počasí viděla Emilka z okna?



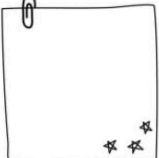
V jakém městečku žije Emilka?

Úterý Čtvrtek Pátek Sobota Neděle

Co začali tatínek s Emilkou dělat?

Co je to ilustrace?

Nakresli ilustraci: Je to bílé, má 3 koule. Doma se ti rozpustí. Co to je?




Kam všude se Kulda v dobrodružství dostal?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Kam bys Kuldu poslal/a ty?

Jak se ti líbil příběh o Kuldovi?



Obrázek 14 Pracovní list

Psaní příběhu

Na základě inspirace z příběhu Kulda ve světě měli žáci za úkol vymyslet svůj vlastní příběh s dobrodružstvím, které jeho plyšák zažije. Žáci si měli donést plyšáky na hodinu českého jazyka, kdy jsme probírali popis. V hodině literární výchovy pak měli vymyslet příběh, ve kterém bude v hlavní roli plyšák, kterého si donesli. Před psaním jsme si vysvětlili, jaké části by měl příběh.

Zhodnocení aktivity: Aktivita dopadla nad míru dobře. Žáci se do psaní pustili s vervou a na konci hodiny vzniklo 26 úžasných kreativních příběhů. Někteří žáci napsali své příběhy na

2 stránky a více. Jiné psaní chytlo tak moc, že si vzali papíry i domů a další den přinesli nové příběhy. Nakonec nám vznikla velká kniha příběhů a žáci jsou na svou práci velmi hrdí. V každé hodině literatury se vylosuje jeden žák, který svůj příběh přečte a může si k němu vymyslet také 1 aktivitu.

Popis Štědrého dne

Když se blížily Vánoce, dostali žáci za úkol v hodině českého jazyka zaměřené na sloh, úkol popsat svůj Štědrý den. Jejich úkolem bylo napsat, jak probíhá Štědrý den u nich doma. Nejprve jsme si udělali brainstorming aktivit, které můžeme na Štědrý den dělat. Žáci se mohli o jejich Štědrém dni rozprávět. K tomuto tématu jsme přidali také život o Vánocích v jiných zemích. Říkali jsme si jaké tradice jsou stejné a které se úplně liší.

Zhodnocení aktivity: Menším překvapením bylo, že si žáci nepamatovali, co na Štědrý den dělají nebo jak jejich Vánoce probíhají. Někteří ani nevěděli kdy se Štědrý den slaví. Do svého popisu proto místo popisu jejich Štědrého dne napsali, jak by si ideální Štědrý den představovali. Jednalo se sice o mírné odlišení oproti zadání, ale žáci alespoň projevili kreativitu.



The worksheet is titled 'Popis Štědrého dne' and is designed for students to describe their Christmas Eve. It features a decorative border at the top and bottom with pine branches, red berries, and candy canes. The main content area is divided into two columns. The left column contains a series of horizontal lines for writing. The right column contains a dashed box labeled 'Moje přání k letošním Vánocům:' with three lines for writing, and a solid box labeled 'Obrázek našeho Štědrého dne:' with a large empty space for drawing.

Obrázek 15 Pracovní list

Další úkoly

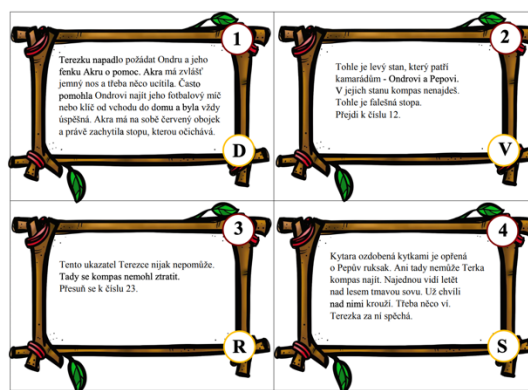
Jelikož se žáci neučí pouze ve vyučování, měli připravené doplňkové aktivity také na přestávku, do družiny, před vyučováním nebo na domácí procvičování. Ve třídě jsme vytvořili prostor pro košík s materiály do českého jazyka, které si žáci mohli kdykoliv vzít. Velký zájem byl o knihy Pravda nebo lež, Detektivní hru nebo také Čti jako. Tyto a další aktivity více představíme níže.

Detektivní hra

Žáci měli v obálce jeden plánek kempování a k tomu několik indicií. Jejich úkolem bylo najít ztracený kompas. Když si přečetli kartičku, zavedla je na další místo na pláncu a zároveň dostali písmeno do své tajenky. Takto postupovali až do cíle. Pokud postupovali správně, našli kompas a vyřešili správně tajenku. Detektivka byla založená na práci s textem.



Obrázek 16 Plánek



Obrázek 17 Ukázka nápověd

Příběhovky

Přečte se krátký příběh, který je zakončený otázkou, vztahující se k textu. Úkolem žáků je co nejrychleji na otázku odpovědět (slovně, na tabulku). Většinou jde o příběhy z praxe.




Obrázek 18 Ukázka příběhu

Knížečky ANO x NE

Tuto aktivitu jsme dělali také v hodině, ale pro velký úspěch ji měli žáci přichystanou i pro své vlastní použití o přestávkách. Jeden žák přečetl text a poté dával ostatním otázky, které se k textu vztahují. Žáci odpovídali na tvrzení buď ANO (palec nahoru) nebo NE (palec dolů). Ten, kdo četl text si mohl jejich odpověď ověřit za otázkou.

Na pouti

Byla krásná neděle a v nedalekém městečku se konala pout. Všude bylo mnoho stánků s dobrotkami a taky tři kolotoče. Maminka koupila Alence barevný větrník a zmrzlinu. „Co teď mám dělat se žvýkačkou v puse?“ přemýšlela Alenka. Chtěla si ještě naposled nafouknout bublinu a pak žvýkačku vyhodit do koše. Jenomže bublina se jí přilepila na nos. To bylo pláče!




TVRZENÍ:

1. Na pouti byly 4 kolotoče. (lež)
2. Byla krásná neděle. (pravda)
3. Bublina žvýkačky se Alence přilepila na bradu. (lež)
4. V mnoha stáncích se prodávaly dobrotky. (pravda)
5. Pout se konala v nedalekém městečku. (pravda)
6. Tatínek koupil Alence žvýkačky a zmrzlinu. (lež)
7. Alenka se smála, že se jí žvýkačka přilepila na pusu. (lež)

Sladký sen

V osm hodin si Terečka zalezla pod peřinu a chvíli si četla knížku o malých detektivkách. Po chvíli zívla, knížku zavřela, zhasla svou novou červenou lampičku a zachumlala se do peřiny. Uspnula okamžitě. Před probuzením se jí zdál sen o tom, že si pochutnává na jahodové zmrzlině polité čokoládou. Nam, to byl sladoučký sen.



TVRZENÍ:

1. Terečka se zdál sen o jahodové zmrzlině. (pravda)
2. Knižka, kterou Terečka četla, byla o detektivkách. (pravda)
3. Terečka si do postele zalezla v devět hodin. (lež)
4. Terečka se zdál hořký sen. (lež)
5. Terečka má novou červenou lampičku. (pravda)
6. Terečka večer nemohla dlouho usnout. (lež)
7. Zmrzlina ve snu byla polita čokoládou. (pravda)

Obrázek 19 Ukázka tvrzení

Čti a vybarvuj

Žák na základě přečteného textu vybarvuje černobílý obrázek. Aktivita je vhodná také pro rychlejší žáky, kteří nemusí pouze sedět v lavici a čekat na ostatní.



Martin s Terezkou bydlí na farmě.

Vzadu na zahradě stojí hnědá stáj a vedle ní zelený zásobník na krmivo pro dobytek.

Modrým traktorem s černými koly tatínek často vyjíždí na pole.

Terečka si oblékla své oblíbené růžové tepláky a modrou mikinu. Za chvíli bude mamince pomáhat krmit slepice. Teď ještě sedí s Martinem, který je v zeleném oblečení, na žlutých balících slámy.

Celá farma je ozdobená oranžovými dýněmi.

Máte doma zvířátko? _____

Byl/a ses někdy podívat na farmě? _____

Obrázek 20 Ukázka čti a vybarvuj





Čtení s tajenkou





Žáci si mohou vybrat pracovní list podle tématu, které je zajímavá. Nejprve si přečtou tvrzení a na základě tohoto tvrzení hledají příslušný obrázek. U každého obrázku je jedno písmeno. Písmeno zapíší do tabulky a při správném postupu vyjde jim tajenka vztahující se k tématu.

Čtení s tajenkou: PRÁCE

Přečti si věty. Ke každé větě najdi obrázek. Do tabulky za každou větu napiš písmeno, které se u daného obrázku nachází.

Vladimír Remek byl prvním Zeskoslovenským kosmonautem.	
Tata se stará o nemocné lidi. Je lékařkou.	
Prý hezky zpívám. Až budu velká, budu zpěvačkou.	
Maminka si od malička přála být paní učitelkou.	
Strýc Pepa hraje fotbal. Stal se z něj dokonce rozhodčí.	
Pavla stihá vlasy a dělá lidem nové účesy.	
Chcete se nechat vyfotit? Můj bratr je fotograf.	
Policista pomáhá a chrání lidi. Chytá zloděje.	

Obrázek 21 Ukázka Čtení s tajenkou

Hod' kostkou a sestav příběh

Žáci hodí 3x kostkou a při prvním hodu zjistí hlavní postavu příběhu, u druhého zápletku a poslední hod jim prozradí místo, kde se bude příběh odehrávat. Tato aktivita je ideální pro žáky, kteří nemají tak velkou kreativitu.



HOĎ KOSTKAMI A NAPIŠ PŘÍBĚH

1

	Postava	Zápletka	Místo
●	Šťastný mimozemšťan 	ztratil svého malého bratra 	na měsíci 
●●	Obrovský pes 	uvízl v hořícím domě 	v lese 
●●●	Rozzlobený duch 	se přeměnil v ptáčka 	v hasičárně 
●●●●	Pyšný voják 	snědl otrávené jablko 	na zámku 
●●●●●	Statečný hasič 	našel létající autobus 	na pláži 
●●●●●●	Hodný uklízeč 	je pronásledován dinosaurum 	v obchodu 

Obrázek 22 Hod' kostkou a napiš příběh

Čti a hledej

Jednoduchá doplňková aktivita, ve které si žáci přečtou tvrzení a na jeho základě hledají číslo, které tvrzení odpovídá. Jde obměňovat podle aktuálního tématu.



Obrázek 23 Čti a hledej

Čti jako

Oblíbená aktivita při hodinách čtení. Žák si vylosuje jednu paličku a objeví, jak má číst svůj úsek. Ostatní děti potom hádají, v co se čtenář proměnil. Může tak číst celá třída, jednotlivec, skupina. Aktivita jde udělat na více variant.



Obrázek 24 Ukázka kartiček



Obrázek 25 Ukázka v praxi

Čtení pomáhá

Jelikož žáci tráví na digitálních technologiích čím dál větší procento volného času, bylo jim nabídnuto v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti smysluplné trávení volného času. V rámci hodiny literatury byl žákům představen projekt Čtení pomáhá. Žáci se přes tuto stránku zaregistrují, vyberou knihu podle svého výběru a přečtou ji. Po přečtení knihy je čeká řada otázek, které se ptají na děj, hlavní postavy, zápletku a další záležitosti z knihy. Za každou správnou odpověď žáky čeká odměna ve formě imaginární měny. Tu mohou posléze věnovat na dobrou věc v podobě charitativního projektu.

6.2 Vytvoření systému čtenářství ve třídě jako součást intervence

Pro žáky třetího ročníku, ve kterém byla realizována intervence, byl připraven nový systém zapisování knih. Doposud si ve třídě nemohli žáci žádným způsobem zaznamenávat své přečtené knihy. Na základě toho byl vytvořen tzv. inspiromat. Funguje to na principu inspirování se knihami ostatních pro svou vlastní četbu. Jakmile žák přečte knihu, vyplní formulář na recenzi a poté jsou recenzi vloží do správné přihrádky podle žánru, který přečetl. Pokud žáci nebudou vědět co mají číst, mohou se podívat do žánru který je zajímá a vyberou si knihu na základě hodnocení svého spolužáka. Nejen že si žáci znovu připomenou, jakou knihu četli, ale taktéž se dozví základní informace o žánrech a dokáží podle nich rozdělovat knihy. Jakmile žák přečte knihu, zapíše se mu také do knihovny dané třídy, kde může vidět, jak je na tom oproti ostatním žákům.

V rámci 7 týdenní intervence žáci ve třídě přečetli 128 knih. Nejvíce knih se objevovalo v žánru „příběh se zvířetem“ druhé místo obsadily příběhy s dětským hrdinou. Žáky velmi zajímaly také detektivní příběhy a pověsti. Pro zhodnocení fungování systému čtenářství i mimo intervenci byla provedena aktualizace knihovny žáků 3. A do které si své přečtené knihy zapisují. Od října 2022 do března 2023 žáci přečetli více než 350 knih. Celkem tedy žáci za 5 měsíců přečetli průměrně 70 knih měsíčně, což je velmi dobrý výkon. Někteří žáci přečetli více než 30 knih, jiní zase méně než 10. V průměru žáci přečetli 9 knížek. Systém čtenářství se proto osvědčil a zvýšil zájem o knihy u žáků. Zároveň však u žáků nevzniká rivalita, kterou by mohlo vyprovokovat počet přečtených knížek u některých z žáků. Knihovna, do které se knihy zapisují se mění vždy po dvou měsících, protože ji žáci během této doby zaplní. Učitelka se pro budoucí potřeby práce s knihou nechává všechny formuláře o přečtených knihách.

HODNOCENÍ KNÍŽKY

Název knihy: _____

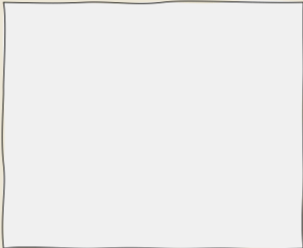
Autor knihy: _____

Kdo ji přečetl: _____

Jak se mi kniha líbila?

☆☆☆☆☆

Obrázek, který knihu
vystihuje



Obrázek 26 Formulář na recenzi knihy

HODNOCENÍ KNÍŽKY

Název knihy: RIO

Autor knihy: Disney

Kdo ji přečetl: _____

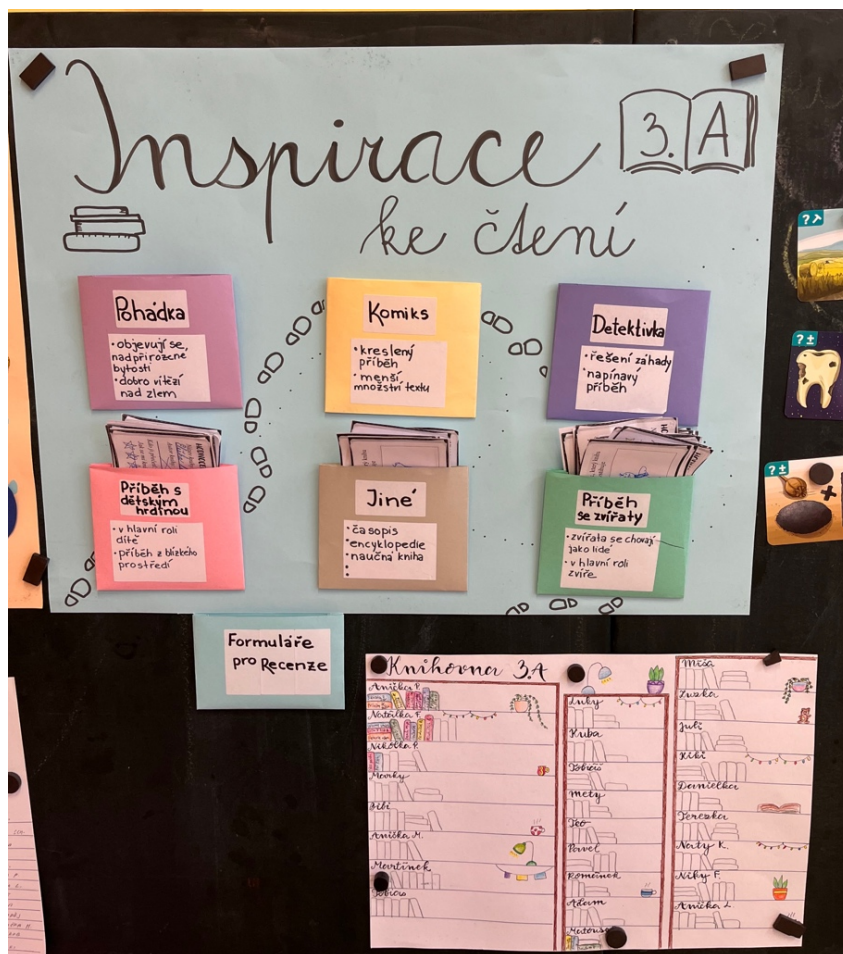
Jak se mi kniha líbila?

☆☆☆☆☆

Obrázek, který knihu
vystihuje



Obrázek 27 Ukázka z praxe



Obrázek 28 Ukázka inspirace ke čtení

6.3 Výsledky pretestu a posttestu

Pretestu a posttest byl realizován pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku. Testů se zúčastnily obě třídy 3. ročníku v plném počtu 51 žáků. Více se o testech zmiňujeme v kapitole 5.2. Každý test se skládal z 10 úloh. Níže vidíme bodové ohodnocení jednotlivých úkolů. Celkový počet bodů pretestu i posttestu je 52. V tabulce 5-8 vidíme, jak si žáci obou tříd vedli v pretestu a posttestu a také v jakých úlohách dělali nejvíce chyb. Sloupečky značí jednotlivé úkoly a číslo v závorce je maximální počet bodů, který mohl žák v testu získat. Řádky značí žáky (Ž) a jejich počet bodů v testu. Spodní část tabulky nám poté ukazuje celkový počet bodů, kteří žáci mohli ve třídě získat, poté skutečný zisk, a nakonec ztráty bodu v jednotlivých úkolech. Tabulka 9 nám značí průměrný počet bodů, kterého žáci v testu dosáhli.

Pretest čtenářské gramotnosti**Posttest čtenářské gramotnosti**

Bodové ohodnocení:

1. 9 bodů
2. 15 bodů
3. 1 bod
4. 1 body
5. 7 bodů
6. 4 body
7. 4 body
8. 5 bodů
9. 5 bodů
10. 1 bod

Celkem: 52 bodů

Bodové ohodnocení:

1. 3 body
2. 6 bodů
3. 1 bod
4. 2 body
5. 15 bodů
6. 3 body
7. 3 body
8. 9 bodů
9. 5 bodů
10. 5 bodů

Celkem: 52 bodů**3. A pretest**

3. A	1(9)	2(15)	3(1)	4(1)	5(7)	6(4)	7(4)	8(5)	9(5)	10(1)
1Ž	9	15	1	0	7	4	4	4	4	1
2Ž	9	15	0	1	7	4	4	5	5	1
3Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
4Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
5Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
6Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
7Ž	0	15	1	0	7	4	4	5	5	1
8Ž	8	15	0	1	7	4	4	5	5	1
9Ž	8	15	1	1	7	4	4	5	5	0
10Ž	9	15	0	1	7	4	4	4	5	1
11Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	2	1
12	9	15	1	1	7	4	4	5	4	1
13Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	2	1
14Ž	7	15	1	1	7	0	4	5	5	1
15Ž	9	15	0	1	7	4	4	5	0	0

16Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	1	1
17Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	0	1
18Ž	9	12	1	0	7	0	4	5	5	1
19Ž	9	15	1	0	7	4	4	5	0	1
20Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	0
21Ž	9	15	1	1	7	0	4	5	5	1
22Ž	9	14	1	1	7	0	4	5	0	1
23Ž	8	15	1	0	7	4	4	5	5	1
24Ž	8	14	1	0	7	2	4	3	4	1
25Ž	9	15	1	1	7	2	4	5	5	1
26Ž	9	15	1	1	7	2	4	5	0	1
Cel- kem	234	390	26	26	182	104	104	130	130	26
Zisk	219	384	22	20	182	82	104	126	92	23
Mínus	15	6	4	6	0	14	0	4	38	3

Tabulka 5 Vyhodnocení pretestu 3. A

3. A posttest

3. A	1 (3)	2 (6)	3 (1)	4 (2)	5 (15)	6 (3)	7 (3)	8 (9)	9 (5)	10 (5)
1Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
2Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	4	5
3Ž	3	6	1	2	14	3	3	9	5	5
4Ž	3	5	1	2	15	3	2	9	5	5
5Ž	3	5	1	2	15	3	2	9	5	5
6Ž	3	5	1	2	14	3	3	9	5	5

7Ž	3	5	1	2	15	3	2	8	5	5
8Ž	3	3	1	2	14	3	3	9	5	5
9Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
10Ž	3	4	1	2	15	3	1	9	5	5
11Ž	3	6	1	2	14	3	2	9	5	5
12Ž	3	3	1	2	15	3	3	9	5	5
13Ž	3	6	1	1	15	3	3	9	5	5
14Ž	3	4	1	2	15	3	3	9	5	0
15Ž	3	4	1	2	15	3	0	9	5	3
16Ž	3	4	1	2	15	3	0	6	4	5
17Ž	3	5	1	2	15	3	2	9	5	3
18Ž	3	0	1	1	13	3	0	9	5	5
19Ž	3	5	1	2	14	3	3	8	4	5
20Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
21Ž	3	6	1	2	15	3	2	9	5	5
22Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
23Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
24Ž	3	6	1	1	15	3	2	9	5	5
25Ž	3	6	1	2	14	3	3	8	5	5
26Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
Cel- kem	78	156	26	52	390	78	78	234	130	130
Zisk	78	131	26	49	382	78	60	228	127	121
Mínus	0	25	0	3	8	0	18	6	3	9

Tabulka 6 Vyhodnocení posttestu 3. A

3. B pretest

3. B	1(9)	2(15)	3(1)	4(1)	5(7)	6(4)	7(4)	8(5)	9(5)	10(1)
1Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
2Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
3Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
4Ž	9	15	1	0	7	4	4	5	5	1
5Ž	8	15	1	1	7	4	4	5	5	1
6Ž	9	15	1	1	7	0	4	5	5	1
7Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	0	1
8Ž	9	15	1	1	7	0	4	5	5	1
9Ž	1	15	1	1	7	4	4	5	3	1
10Ž	9	15	1	1	6	0	4	4	5	1
11Ž	0	15	1	1	7	4	4	4	5	1
12Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	3	1
13Ž	9	15	1	0	7	4	4	5	5	1
14Ž	9	14	1	1	7	4	4	5	5	1
15Ž	9	15	1	1	0	4	4	5	5	1
16Ž	0	15	0	0	7	4	4	4	5	1
17Ž	9	15	1	0	7	0	2	5	5	1
18Ž	8	15	1	1	7	4	4	3	3	1
19Ž	9	14	1	0	7	4	2	5	5	1
20Ž	9	15	1	0	7	4	4	5	5	0
21Ž	0	15	1	0	5	4	4	5	5	1
22Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
23Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1

24Ž	7	15	1	1	7	4	4	5	5	1
25Ž	9	15	1	1	7	4	4	5	5	1
Cel- kem	225	375	25	25	175	110	100	125	125	25
Zisk	188	373	24	18	165	88	96	120	114	24
Mínus	37	2	1	7	10	12	4	5	11	1

Tabulka 7 Vyhodnocení pretestu 3. B

3. B posttest

3. B	1 (3)	2 (6)	3 (1)	4 (2)	5 (15)	6 (3)	7 (3)	8 (9)	9 (5)	10 (5)
1Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
2Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
3Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	5	5
4Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	4	5
5Ž	3	6	1	2	15	3	2	9	5	5
6Ž	3	5	1	2	15	3	3	9	4	5
7Ž	3	6	1	2	15	3	3	9	4	5
8Ž	3	6	1	2	15	3	2	9	4	5
9Ž	3	4	1	2	15	3	3	9	4	5
10Ž	3	4	1	2	13	3	3	9	3	5
11Ž	3	4	1	1	15	3	3	9	3	5
12Ž	2	3	1	2	15	3	2	9	4	5
13Ž	2	4	1	2	15	3	0	9	5	3
14Ž	3	0	1	1	15	3	3	9	5	5
15Ž	3	0	1	2	15	3	3	9	4	3
16Ž	1	1	1	2	15	3	2	9	4	5

17Ž	3	5	1	1	15	3	3	9	3	2
18Ž	2	0	1	2	14	3	3	9	4	3
19Ž	0	0	1	2	12	3	1	9	4	5
20Ž	2	1	1	0	15	3	3	5	3	5
21Ž	1	0	0	1	11	0	0	7	2	5
22Ž	3	6	1	2	15	2	3	9	5	4
23Ž	3	5	1	2	15	3	3	9	5	3
24Ž	2	6	0	1	13	3	3	6	3	5
25Ž	3	4	1	2	10	2	2	9	4	5
cel- kem	75	150	25	50	375	75	75	225	125	125
zisk	63	94	23	43	358	70	62	216	101	113
minus	12	56	2	7	17	5	13	9	24	12

Tabulka 8 Vyhodnocení posttestu 3. B

Celkové výsledky testů

Žáci z 3. A v pretestu nejvíce chybovali v úloze 9, která se zaměřovala na seřazení části textu do logické časové posloupnosti. Větší problém jim dělal také úkol č. 1, který spočíval v rozpoznání samohlásek v názvu knihy. Žádný problém žákům nečinil úkol 5, který se zaměřoval na slova příbuzná a bez chybovosti zvládli také sedmý úkol, který se zaměřoval na popis obrázku. Oproti tomu žáci ze 3. B nejvíce chybovali v úloze č. 1, kde ztratili téměř 40 bodů. Žákům dělal velký problém rozpoznat samohlásky. Další komplikovanou úlohou se stalo 6. cvičení, které po žácích požadovalo správné pořadí obrázků podle časové posloupnosti. Bez chyby žáci neměli žádné cvičení, ale ve cvičení 3 a 10 žáci udělali pouze jednu chybu. Ve cvičení 3 měli žáci v rámci předchozího cvičení vyvodit zadanou informaci a cvičení 10 chtělo po žácích vytvoření nadpisu na základě přečteného textu. Na základě této analýzy můžeme říci, že 3. A dělala největší problém časová posloupnost textu a ve 3. B to bylo určení samohlásek v zadaném textu.

Co se týká posttestu, zde činil žákům ze 3. A velký problém úkol č. 2, který spočíval v rozeznání vět jednoduchých a souvětí, zde žáci ztratili více než 20 chyb. Obdobnou ztrátu chyb

měli žáci v 7. úkolu, který byl zaměřen na hledání podstatných jmen v názvu knihy. Oproti tomu úkoly 1, 3 a 6 měli žáci úplně bez chyby. Žáci se velmi zlepšili v sestavení příběhu podle časové posloupnosti. V posttestu v tomto cvičení ztratili pouze 9 bodů, v pretestu to bylo 4x více. U třídy 3. B byl největší pokles bodů zaznamenán u 2. úlohy, kdy žáci téměř v každém případě ztratili nějaký bod na určení věty jednoduché a souvětí. Dalším cvičením, ve kterém žáci ztratili více bodů je cvičení deváté, ve kterém měli opravovat text tak, aby informace v něm byly pravdivé. Naopak u cvičení 2 a 6 měli žáci poměrně malou ztrátu bodu, žádné cvičení však nebylo úplně bez chyby. Žáci se oproti pretestu mírně zhoršili ve skládání textu podle časové posloupnosti a v dopovězení na otázky, které vyplývají z textu.

V následující tabulce uvádíme celkové výsledky z testů u obou tříd. Jak můžeme vidět, třída 3. A, ve které byla prováděna intervence získala v pretestu 1 254 bodů a z celkového počtu 1 352 ztratila 98 bodů. Průměrně tedy žáci získali 48, 2 body. U 3. B byla ztráta o 8 bodů menší a z celkového počtu 1 300 bodů získala třída 1 210 bodů. Jejich průměrný počet bodů vyšel na 48, 4 body. Co se týká dat z posttestu, zde můžeme vidět, že třída 3. A se zlepšila o 26 bodů a celkový průměr vylepšila na 49, 2 body. Třída 3. B se výrazně zhoršila a v posttestu ztratila přes 150 bodů. Průměr bodů na jednoho žáka je 45, 7. Celkový průměr oproti pretestu se zhoršil téměř o 3 body.

	3. A (26 žáků)	3. B (25 žáků)
PRETEST počet bodů	1 254 z 1 352	1 210 z 1 300
Ztráta bodů	98	90
Průměrný počet bodů	48, 2 bodů	48, 4 bodů
POSTTEST počet bodů	1 280 z 1 352	1 143 z 1 300
Ztráta bodů	72	157
Průměrný počet bodů	49, 2 bodů	45, 7 bodů

Tabulka 9 Celkové vyhodnocení testů u obou tříd

7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z ROZHOVORU

V následující kapitole bude interpretován rozhovor s učitelkou 3. třídy. Rozhovor byl realizován v průběhu intervence, která probíhala v její třídě. Učitelce bylo položeno celkem 14 otázek, které se týkaly metod, strategií a přístupu ke čtenářské gramotnosti, který využívá ve své třídě. Při rozhovoru byly učitelky položeny 2 doplňkové otázky, které navazovaly na danou otázku v rozhovoru a pomohli nám lépe uchopit odpověď učitelky. Po absolvování rozhovoru byl jeho obsah přepsán do psané formy. Následně byly otázky postupně okódovány podle jednotlivých témat, které z otázek vyplynuly. Ukázka kódování rozhovoru je v příloze 4. Dalším krokem byla kategorizace kódů. Z celého rozhovoru nám vznikly 4 základní kategorie. Kategorie byly interpretovány a jejich interpretaci přináší tato kapitola.

KATEGORIE	KÓDY
přístup učitelky ke čtenářské gramotnosti	důležitost porozumění textu
	změna strategie
	zkušenosti vedou
	mezipředmětovost
	technická stránka čtení
zjišťování stavu čtenářské gramotnosti	zhodnocení stavu žáků
	příprava a realizace testů
	odezva od žáků
metody k rozvoji čtenářské gramotnosti	aktivity pro rozvoj ČG
	využité strategie
	vzbuzení zájmu o čtení
	čtenářské metody
spolupráce	spolupráce na 1. místě
	průběh spolupráce
	jak je to ve třídě

Tabulka 10 Kategorie a kódy z rozhovoru

Přístup učitelky ke čtenářské gramotnosti

Pro učitelku je velmi **důležité porozumění v textu**. Velký důraz klade na orientaci v textu a následnou práci s informacemi. Čtenářskou gramotnost nebere pouze v souvislosti s českým jazykem, ale také **mezipředmětově**. Vyžaduje po žácích nejen znalost zadání, ale celkovou práci s textem na úrovni aplikace. Dává žákům za úkol vyvozovat z textu nebo ze zadání klíčová slova a dále s nimi pracovat. Pracuje s nimi na porozumění klíčových slov a jejich důležitosti. Kromě porozumění textu učitelka pracuje s žáky na technice čtení. Z její dlouhodobé praxe se naučila, že žák, který má skvělou techniku čtení nemusí nutně porozumět zadání v jeho celém rozsahu a zase naopak. Ve své praxi se snaží sladit obě věci ku prospěchu žáka. Ze **svých zkušeností** čerpá především co se týče inspirace na různé úkoly. Za svou dlouhodobou kariéru si prošla mnohokrát 1. stupeň a vychytala ty nejlepší publikace, portály nebo texty, které dětem přinést co nejvíce ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. Největší podíl na **změně strategií** má čas a zkušenosti. Učitelka se v průběhu praxe snažila vyvarovat chybám, které udělala v minulosti a poučit se z nich. Zjistila, jaké texty jsou pro žáky atraktivní a srozumitelné. Důležité se pro ni stalo porozumění textu v různých kontextech. Ať už se jedná o výuku českého jazyka nebo jiných předmětů, snaží se žáky vést k tomu, aby si v zadání podtrhli klíčová slova, která jim pomohou v porozumění úlohy a usnadnit jim tak práce s úlohou. Učitelka proto nemá předem **stanovený plán** na rozvoj čtenářské gramotnosti pro celý 1. stupeň. V první řadě nemůže předem odhadnout, jak dlouho bude v dané třídě vyučovat a zároveň nemůže odhadnout úroveň čtenářské gramotnosti v dané třídě. Většinou vychází ze svých zkušeností a zajatých aktivit, které se jí osvědčily. Metody volí spirálovitě na základě ročníku a úrovně, ve které se žáci nachází. Ráda využívá různých besed v krajské knihovně nebo akcí, které se realizují v březnu v rámci měsíce knihy.

Zjišťování stavu čtenářské gramotnosti

Učitelka **nevytváří vlastní testy** čtenářské gramotnosti, které by jí dopomohly k tomu, aby zjistila úroveň čtenářské gramotnosti ve své třídě. Pokud se jí naskytne příležitost vypracovat si jakýkoliv test, ráda příležitost využije, ale osobně tento typ testování nevyhledává. Dříve velmi pracovala s knihou Čtení s porozuměním, z které se snažila žákům předkládat různé typy textů s odlišnými úkoly. Učitelka považuje za dobrý typ testu také stránku Čtení pomáhá, ve které dítě svým vlastním čtením a následnou odpovědí na otázky získává imaginární měnu, kterou může podpořit charitativní projekt. V nižších ročnících se pak snaží

rozdělovat žáky podle úrovně jejich čtenářské gramotnosti. Nešlo o to, aby žáky rozdělila do rozškalkovaných skupin, ale spíše pro individualizaci zadaných úkolů. Žákům velmi vyhovuje, když mohou pracovat na úkolech, které odpovídají jejich úrovni a vědí, že se mohou posouvat dále. Učitelka dává 4x do roka **žákům hodnocení** za uplynulé období. Jedno z hodnocení se týká také čtenářské gramotnosti. Žáci kroužkují, které aktivity se jim líbí a které nikoliv. Mohou napsat také svůj vlastní návrh na práci ve čtenářských dílnách.

Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti

Učitelka ve své třídě v rámci čtenářských dílen využívá široké spektrum aktivit. Aktivity volí jak z projektu, kterého se účastnila v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti, tak i ze svých vlastních zkušeností. Žáci nejraději pracují se čtenářským bingem a s předvídám příběhu. Učitelka se snaží zapracovat na porozumění textu a vystižení jeho podstaty formou pětilístku. Žáci se setkávají také s podvojným deníkem a dalšími metodami, které jim přijdou užitečné. Co se týče **strategií**, učitelka využívá především porozumění textu, vysuzování na základě přečtené taktéž práce s ilustracemi, ale také tvořivou práci s textem. Důležitá je pro ni také motivace ke čtenářství a celkové vzbuzení zájmu o knihy. Pro učitelku je hlavním cílem vzbudit v žácích zájem o knihy. Nejde jen o čtení samotné, ale také o správnou techniku čtení, kterou se žáci do 3. ročníku stále učí a zdokonalují. Pro učitelku je důležité, aby žáci dokázali se získanými informacemi pracovat na více úrovních. Jako **motivaci** bere ve velké míře čtenářskou dílnu, do které si mohou žáci přinést svou vlastní knihu a tím pádem mohou číst to, co je zrovna zajímavá. Dalším faktorem motivace je zde brána podrobná práce s knihou ve formě referátu. Žáci mají ve třídě knihovnu, ze které si mohou knihu kdykoliv půjčit a číst ve volné chvíli. Mezi další možnosti třídy patří čtenářská inspirace, u které žáci vidí kolik knih přečetli oproti ostatním ve třídě. Učitelka využívá taktéž služeb krajské knihovny a nabídky jejich besed. Snaží se v žácích vzbudit zájem o půjčování knih z knihovny. Po Vánocích si žáci nosí do školy knihy a probíhá tzv. „knižní den“, kdy si žáci povídají o knihách, které dostanou k Vánocům. Téměř stejná akce probíhá také na začátku roku, kdy žáci mluví o knihách, které přečetli přes prázdniny. Velkým úspěchem je pro ni aspirace některých žáků k psaní vlastních příběhů.

Spolupráce

Učitelka před pár lety absolvovala v rámci Šablon kurz, který se týkal rozvoje čtenářské gramotnosti. V rámci projektu poté spolu s kolegyněmi vytvořila 10 lekcí, které se zaměřovaly na rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto lekce používá v hodinách dodnes. Učitelka je

velmi otevřená **spolupráci** s ostatními kolegy. Když se objevila jakákoliv možnost spolupráce na materiálech, vždy ji využila a je ráda za to, že si mezi sebou všichni sdílejí materiály nejenom ohledně čtenářské gramotnosti. Co se týče **stavu ve třídě**, učitelka hodnotí velmi kladně čtenářské dílny, které podle ní přispívají k zájmu o čtení a lepšímu vztahu ke knihám. Žáci jsou velmi aktivními čtenáři s velkým množstvím přečtených knih. Učitelka se snaží s knihami, které žáci přečetli dále pracovat, aby jim byla tématem blíže. Ve třídě se nejvíce čtou knihy se zvířecí tematikou, konkrétně s koňmi, dále to jsou detektivky nebo magické příběhy. Ve třídě je také populární moderní četba o počítačových hrách, které děti v dnešní době hrají.

8 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole se zaměříme jednak na zodpovězení výzkumných otázek, které jsme si stanovili v kapitole 5.1 tak i na závěry výzkumu, které nám vyplynuly z interpretace dat u obou zvolených metod práce. Zaměříme se také na limity naší práce.

Nejprve si odpovíme na výzkumné otázky, které nám vycházejí z cílů výzkumu:

Jaké způsoby jsou uplatňovány při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku základní školy?

Jde především o práci s knihou v rámci čtenářských dílen. Bylo zjištěno, že žáci jsou zvyklí nosit si knihu v rámci čtenářské dílny vždy jeden den v týdnu. Dále ve třídě vznikl systém čtenářství, který žáky více motivuje ke čtení knih. Čtenářská gramotnost není uplatňována pouze v českém jazyce, ale je mezipředmětově rozšířena dál.

V rámci intervence byl vybudován systém čtenářství, který funguje velmi efektivně. Žáci si pravidelně zapisují své přečtené knihy do formuláře a poté jej vkládají do přihrádek k danému žánru. Pokud žák dostane novou knihu, učitelka jej vyzve, aby knihu představil ostatním ve třídě, podporuje tak ponětí žáků o dalších knihách. Taktéž byly vytvořeny aktivity, které mohou žáci sami plnit během přestávek či volných chvil. Velmi se osvědčily knížky s tvrzením ano x ne, u kterých žáci pracují s textem a jeho porozuměním. Skvělým nástrojem se staly také tematické dny, kdy je využívána čtenářská gramotnost mezipředmětově do různých aktivit a předmětů na dané téma.

Jaké strategie volí učitelé pro motivaci žáků ke čtení?

Při definicích čtenářských strategií se odrazíme od Hejska (2015, s. 38), který ve své práci čtenářské strategie rozdělil následovně:

- hledání souvislostí
- kladení otázek k textu
- vytváření představ
- usuzování
- určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu
- syntéza
- sledování porozumění a zjednání nápravy

Nejčastěji jsou zvoleny strategie, které se vážou k celkovému porozumění textu a hledání souvislostí mezi textem a následnými otázkami. Učitelka často využívá kladení otázek přímo v textu a také domýšlení nebo vysuzování příběhu na základě jeho začátku. Častým úkolem je také propojení ilustrace k textem a vysuzování děje příběhu na základě ilustrace. Ve 3. ročníku již mají žáci za úkol pár větami shrnout obsah celé knihy či zadaného textu. Právě v rámci čtenářských dílen žáci pracují s přečteným textem na více úrovních. Učitelka se ve čtenářských dílnách zaměřuje vždy na nějaké téma (hlavní hrdina, téma příběhu, prostředí, typ knihy...) a s ním dále pracuje v podobě pracovních listů nebo jiných pomůcek.

Jaká úskalí se objevují v rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku základní školy?

Největším úskalím podle získaných dat z rozhovoru je nepřipravenost žáků na čtenářské dílny. Žáci často zapomínající svou vlastní knihu se nedokáží do knihy ponořit takovým způsobem jako ostatní. Pokud si žák půjčí knihu z třídní knihovničky na 20 minut pouze pro potřeby dané hodiny, nemůže se ke knize vrátit později a tím pádem nemá zájem o to, aby ji dočetl. Když se tato situace opakuje, žák oproti jiným není tolik vnořen do děje, protože se stále setkává pouze s útržky jedné nebo více knih, ale knihu nikdy nedočte.

Z intervence vyplynulo to, že žáci velkou část svého volného času tráví na mobilních telefonech. O tomto tématu se více rozepisujeme v kapitole 2.3, kde jsou vypsány všechny faktory ovlivňující úroveň čtenářské gramotnosti. Žáci raději sáhnout po telefonu než-li po knize, protože v ní nevidí smysluplné trávení času. V rámci tohoto závěru jsme se snažili žákům přiblížit svět knihy z trochu jiného hlediska. Žákům byla v rámci hodiny literatury představena stránka Čtení pomáhá, kde na základě přečtené knihy odpovídají na otázky vztahující se ke knize. Mohou si tak procvičit porozumění textu.

Jaké kroky jsou realizovány pro zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti?

Třídní knihovna je jedním z kroků, které jsou realizovány v rámci zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti. Žáci mají permanentní přístup ke knihám a mohou si je kdykoliv vypůjčit. V rámci čtenářských dílen žáci pracují s knihou, dle vlastního výběru. Mohou si tedy vybrat knihu podle svého vlastního uvážení a nadále s ní pracovat v rámci čtenářských dílen. Ve čtenářských dílnách vidí učitelka velký potenciál, protože se žáci naučí vyhledávat podstatné informace z textu a dále s nimi pracovat. Čtenářská dílna spolu s vytvořeným systémem čtenářství zvyšuje u žáků zájem o knihy. V rámci výzkumu žáci přečetli více než 100 knih. Během 5 měsíců (2 měsíce v rámci výzkumu a 3 další měsíce) žáci přečetli více než 350

knih. Inspirace ke čtenářství tedy žáky i po 5 měsících stále motivuje ke čtení. Během intervence byla vytvořena také kniha s příběhy, kterou žáci sami napsali. Napsání příběhů některé z žáků motivovalo k dalšímu psaní vlastních příběhů. V rámci zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti si každý z žáků připravil referát o své knize, a pracovní list, který se týkal obsahu vybrané knihy.

Limity práce

Jedním z limitů práce je jistě fakt, že jsme nebrali v potaz všechny faktory rozvoje čtenářské gramotnosti. Mezi další faktory můžeme zařadit čtení doma s rodiči, vlastní čtení, čtení mladšímu sourozenci a celková práce s literaturou mimo školu. Za další limit lze považovat přítomnost výzkumníka – autorky diplomové práce na určitou dobu ve třídě. Nejsem třídní učitelkou dané třídy, ve třídě jsem realizovala svou souvislou praxi po dobu 7 týdnů a tato má působnost nemohla být systematická, ale byla spíše nahodilá. Během výzkumu nebylo proto možné postihnout všechny faktory (např. předchozí znalost úrovně dětí...), které ovlivňují čtenářskou gramotnost a napomáhají ke zlepšení její úrovně. Limitace časem byla i z toho důvodu, že ne všechny hodiny českého jazyka jsem jako praktikantka mohla vést.

Závěry výzkumu

Čtenářská gramotnost je velmi komplexní a proměnlivý proces. Její rozvoj spočívá ve vytvoření dlouhodobého systému, který krok po kroku povede ke zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti ve třídě, resp. u žáků. Dále je třeba zjistit předchozí úroveň čtenářské gramotnosti žáků, která nám pomůže v lepším rozdělení čtenářských úloh podle úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Za pomoci výzkumu jsme zjistili, že systematickou prací za využití didaktických materiálů se dokáže během poměrně krátké doby zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti. Vytvoření aktivit mělo za cíl zlepšení žáků v oblasti, která jim dle výsledků pretestu dělala problémy. Vytvoření systému čtenářství prokázalo zvýšení zájmu o čtení knih. Čtenářská gramotnost je ve 3. ročníku rozvíjena především v rámci čtenářských dílen, za použití vypracovaných lekcí na rozvoj čtenářské gramotnosti. Čtenářskou gramotnost bychom neměli podceňovat, protože je pro každého z nás podstatná a je důležitá pro řadu dalších navazujících činností, se kterými se v životě setkáváme. Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni je proto pro život každého jedince klíčový.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce pojednávala o rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku základní školy. V teoretické části byla nejprve popsána gramotnost obecně, poté jsme se blíže vyjádřili k jednotlivým gramotnostem, které jsou na 1. stupni základní školy rozvíjeny. Dále byla charakterizována čtenářská gramotnost z různých úhlů pohledu. Rozvoj čtenářské gramotnosti byl více konkretizován v podkapitole spolu s počáteční čtenářskou gramotností a rizikovými faktory, které ji ovlivňují. U faktorů jsme zůstali ještě v další kapitole, kdy jsme charakterizovali různé faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Od faktorů jsme se dostali k sestavování testových úloh, u kterých jsme blíže popsali zásady výběru textů. Poslední podkapitola, se zabývala praktickými úlohami, které jde využít nejen v hodinách českého jazyka pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Třetí kapitola byla věnována popsání výzkumných šetření, které se zabývají čtenářskou gramotností. I když se testují až žáci od 4. ročníku, pro náš výzkum bylo dobré znát principy těchto výzkumů. Poslední kapitolou teoretické části je ukotvení čtenářské gramotnosti v RVP ZV. Po analýze RVP ZV bylo zjištěno, že čtenářská gramotnost nemá žádné přesné ukotvení a je pouze okrajově zmíněna v různých částech RVP ZV.

Na teoretickou část navazuje část praktická, která nesla za cíl zjistit, jak lze prostřednictvím konkrétní pedagogické intervence rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků 3. ročníku základní školy. Na hlavní cíl výzkumu navázali dílčí cíle výzkumu a z toho vyplývající výzkumné otázky. Pro výzkum byla zvolena metoda intervence, která byla prováděna v rámci souvislé praxe 7 týdnů. Pro zjištění aktuální úrovně čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku základní školy byl zrealizován pretest. Následovala 7 týdenní intervence, která měla za cíl pomocí vlastního jednání rozvíjet čtenářskou gramotnost v dané třídě. Pro zjištění výsledků působení byl na konci intervenci zajištěn posttest. Bylo zjištěno, že třída, která byla intervenována dosahovala v posttestu mnohem lepších výsledků než v pretestu. U třídy se vzbudil také zájem o čtení a vybudovaný systém čtenářství je stálou motivací pro čtenářství žáků. Z výsledků rozhovoru vyplynulo, že žáci jsou motivováni ke čtení prostřednictvím čtenářských dílen, které mají za cíl zvýšení zájmu o knihy. Důležitá je pro rozvoj čtenářské gramotnosti také technika čtení. Nemělo by se zapomínat na strategie, které by měl učitel využívat při rozvoji čtenářské gramotnosti napříč předměty.

Věřím, že výsledky diplomové práce pomohou v motivaci učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti nejen u žáků 3. ročníku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Altmanová, J. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
2. Altmanová, J., Berki, J., Brdička, B., Brožová, I., Hausenblas, O., Hesová, A., et al. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
3. Blažek R., Janotová Z., Potužníková E., & Basl J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
4. Bučilová Kadlecová, J. (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
5. Celé Česko čte dětem [Online]. (2014). Dostupné z <https://celeceskoctedetem.cz/>
6. Černá, O., & Hyplová, J. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál.
7. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [Online]. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>
8. Fasnerová, M., & Hyplová, J. (2019). *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
9. Fasnerová, M. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
10. Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017: Primary school pupil reading habits*. Brno: Host.
11. Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
12. Havlínová, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada.

13. Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
14. Jeřábek, T., Rambousek, V., & Vaňková, P. (2018). Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, 2.(2.), 7-9.
15. Kučerová, O., & Jindrová, B. Vliv vzoru písma na kvalitu tichého čtení ve 2. a 3. ročníku základní školy. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, IV.(2), 65-76.
16. Kucharská, A., & Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost- předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika*, (1-2), 1-9. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=659>
17. Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, 2.(1), 29-61.
18. Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* Brno: Edika.
19. Mareš, S., & Cemerková Golová, P. (2014). *Není drak jako drak: [praktické náměty na rozvoj čtenářské, matematické, přírodovědné a sociální gramotnosti na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe.
20. Mareš, S., Cemerková Golová, P., & Burdová, E. (2014). *Vánoční čas: [praktické náměty na rozvoj čtenářské, matematické, přírodovědné a sociální gramotnosti na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe.
21. Metelková Svobodová, R., & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ: vyprávějte si s námi!* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
22. Mikšíková V., Janotová Z., Potužníková E & Basl J. (2019). *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole: národní zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
23. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z file:///C:/Users/asus/Desktop/RVP_ZV_2021.pdf
24. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.

25. Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická Orientace*, 18.(1.), 7-21. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/851/732>
26. Nemčíková, K., Berki, J., Brdička, B., Brožová, I., Hausenblas, O., Hesová, A., et al. (2011). *Matematická gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
27. Noc s Andersenem [Online]. (2010). Dostupné z <http://www.nocsandersenem.cz/>
28. Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři: Primary school pupil reading habits*. Brno: Host.
29. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.
30. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
31. Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* (3., aktualizované vydání). Praha: Portál.
32. Stahl Steven A., Kleeck Van A. & Bauer B. (2003) *On reading books to children: parents and teachers*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
33. Šlapal M., Košťálová H., Hausenblas V. & Richter V. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti: Primary school pupil reading habits*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.
34. Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host.
35. Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
36. Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
37. Zemanová, L., & Wildová, R. (2021). Identifying Early Readers at the Start of Their Compulsory Education. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, V.(1.), 7-22.

38. Zemanová, L. (2020). Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání, IV.*(1), 63-83.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČG čtenářská gramotnost

ZŠ základní škola

MŠ mateřská škola

ČR Česká republika

Ž žák

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Základní faktory ovlivňující kvalitu čtenářské gramotnosti
2. Ukázka Halloweenského příběhu
3. Ukázka Halloweenského příběhu
4. Ukázka Halloweenského příběhu
5. Ukázka knížečky Staré pověsti české
6. Ukázka knížečky Staré pověsti české
7. Ukázka komiksů
8. Ukázka komiksů
9. Text o svatém Martinovi
10. Ukázka komiksu o svatém Martinovi
11. Osobnost svatého Martina
12. Pětilístek
13. Pracovní list ze čtenářské dílny
14. Pracovní list
15. Pracovní list
16. Plánek
17. Ukázka nápověd
18. Ukázka příběhu
19. Ukázka tvrzení
20. Ukázka čti a vybarvuj
21. Ukázka čtení s tajenkou
22. Hod' kostkou a napiš příběh
23. Ukázka čti a hledej
24. Ukázka kartiček
25. Ukázka v praxi
26. Formulář na recenzi knihy
27. Ukázka z praxe
28. Ukázka inspirace ke čtení

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Komparace metodik výzkumů PISA a PIRLS

Tabulka č. 2 Srovnávání metodik výzkumů PISA a PIRLS

Tabulka č. 3 Oblasti čtenářské gramotnosti v RVP ZV

Tabulka č. 4 Realizace výzkumu a sběr dat

Tabulka č. 5 Vyhodnocení pretestu 3. A

Tabulka č. 6 Vyhodnocení posttestu 3. A

Tabulka č. 7 Vyhodnocení pretestu 3. B

Tabulka č. 8 Vyhodnocení posttestu 3. B

Tabulka č. 9 Celkové vyhodnocení testů u obou tříd

Tabulka č. 10 Kategorie a kódy z rozhovoru

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: UKÁZKA PRETESTU

PŘÍLOHA P2: UKÁZKA POSTTESTU

PŘÍLOHA P3: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA PRETESTU

TEST ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Jméno a příjmení:

Datum:

Úkol č. 1

Zakroužkuj v názvu knihy *Ema a kouzelná kniha* všechny samohlásky.



Úkol č. 2

Doplň správné *i/í, y/ý* na vynechaná místa v textu tak, aby byly pravopisně správné.



Vyběhla na obř_ kopec a pak to uviděla.
Ema zakř_ čela nadšením. Velká záře jí
osln_la do tváře a ona přek_povala
touhou zj_stit více.
Záře odkr_la st_n města. Pak to uslyšela.
Radost a smích se šíř_ly š_roko daleko.
Byl to c_rkus, kter_přijel do města. Ema
r_chle zamíř_la dolů z kopce a šla se na
c_rkus pod_vat.

Úkol č. 3

Podívej se zpět na úkol č. 2. Co přijelo do města a Emu uchvátilo?

Úkol č. 4

Ema se rozhlížela po stáncích, které přijely do města spolu s cirkusem. „Výborné oříšky v karamelu“ křičela paní u stánku. „Svezte se na horské dráze“ překřikoval hudbu pokladní. „Chcete se bát? Přijďte do strašidelného hradu.“



Kolik sloves je použito v textu?

- a. 4
- b. 9
- c. 7
- d. 5

Úkol č. 5

Vymaluj v textu slova příbuzná ke slovu písek.

Ema si hrála v písku spolu s ostatními děvčátky. K velkému pískovišti vedla úzká písečná cesta lemovaná kameny. Děvčata si dala za úkol postavit království Písečtajn. Ema se vrhla na písečný hrad a Klára s Dianou vytvářely město z písečku. Za pár minut na pískovišti přiběhla Emina maminka a volala ji na večeři.



PŘÍLOHA P2: UKÁZKA POSTTESTU

Úkol č. 1

Přečti si úryvek z knihy a odpověz na otázky.

Do Filipova pokoje svítil měsíc. Po koberci se rozlila jeho stříbrná záře. Dokonce i Filipovi džíny na židli vypadaly, jako by byly utkány ze stříbrných vláken. Copak se dá v takovou noc spát? Filip ležel v posteli, hleděl z okna a počítal hvězdy. Náhle vedle své postele uslyšel tiché šramocení. Vystrašeně se naklonil přes okraj postele na koberci ležela kniha o ... (úryvek z knihy Měsíční drak)

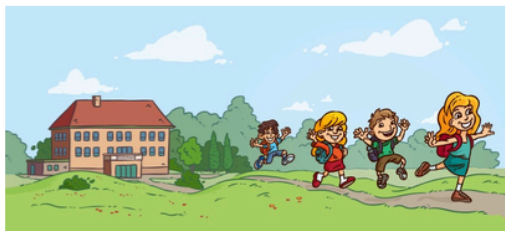
a. Jak se jmenuje hlavní hrdina úryvku?

b. Jaká část dne je v ukázce?

c. O čem mohla být Filipova kniha?

Úkol č. 2

Najdi v textu souvětí a věty jednoduché. Větu jednoduchou podtrhni zeleně a souvětí podtrhni modře.



Dnes je skvělý den, protože začínají prázdniny. Odpoledne půjdeme s kamarády ven. Zajdeme si na zmrzlinu, protože je venku horko. Nejradši ze všeho mám rád čokoládovou. Možná

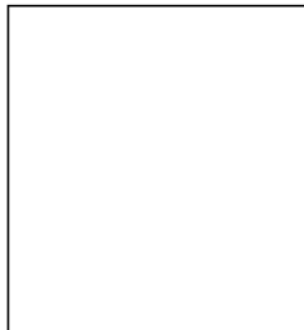
půjdeme na koupaliště, které je kousek od našeho domu. Moc se na prázdniny těším!

Úkol č. 3

Nakresli, jak by vypadala kniha podle jejího názvu.

Název knihy: **Cukrárna u veselé Marušky**

Jak by kniha vypadala: →



Úkol č. 4

a. *Napiš svými vlastními slovy, co je to pověst.*

b. *Napiš název alespoň jedné pověsti, kterou znáš.*

Úkol č. 5

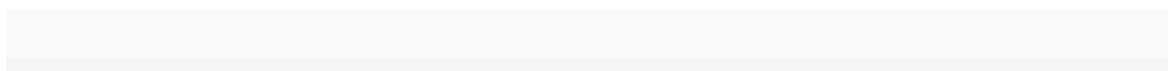
Zakroužkuj v textu všechna vyjmenovaná slova, která najdeš.

Na jednom statku v Příbyslavi žil nedaleko mlýna pán, který měl lysou hlavu. Myslel si, že je nejbohatší ze všech lidí ve vesnici. Na svém statku měl plno dobytka. Na noc svá **zvířata** zamykal. Jednoho dne se rozhodl jet do Litomyšle na hlemýždí zápasy. Vyrázil ze svého příbytku. Cestou natrhal nějaké byliny pro své kobyly. Nejvíce natrhal pelyňku. Na závodech čas plynul velmi rychle a večer vyrázil zpět domů. Poklidil dobytek a ulehl do postele ve svém plyšovém pyžamu.

Počet vyjmenovaných slov v textu: _____

Úkol č. 6

Napiš alespoň 3 podřazená slova ke slovu ZVÍŘATA.



PŘÍLOHA P3: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU

Jak motivujete žáky ke čtení?

Tak já si myslím, že ta čtenářská dílna nebo referáty o knížce, kde vlastně začínali ti nejlepší čtenáři už v 1. třídě. U mě byly děcka v 1. třídě, které přečetly že kteří už prostě 6, 7 knížek, a to je dobrý takový fakt ti úplně nejlepší. Potom taky využíváme každoročně návštěvy knihovny krajské, kde máme vždycky nějakou besedu. Snažím se to pak protáhnout i tím, že si děcka i ti co do té knihovny, třeba je tam rodiče nevezmou. Tak se podívají na ty knížky. Bohužel si nemůžou ty knížky půjčit, když tam nejsou, ale tak někdy to vzbudí ten zájem V podstatě i tím, že třeba po Vánocích, nebo když má někdo narozeniny a no spíš po těch Vánocích, že třeba děcka přinesou knížku, kterou dostali na Vánoce, což nebývá pravidlem, že každé dítě dostane knížku na Vánoce. Totéž potom třeba na začátku školního roku už třeba pokud ty děti učí déle, tak jim třeba řeknu, že přes prázdniny, ať si nějak evidují ty knížky, které přečetly, že se o tom pak budeme povídat v dalších hodinách, takže spíš takový nějakým prostě vlastními jejich zážitky, co oni chtějí číst. A už v podstatě i to, že tam některé ty děti mají tendenci psát nějaké ty svoje příběhy, tak to je fajn.

Měnila jste v průběhu své kariéry přístup ke čtenářské gramotnosti?

Tak určitě v tom v tom smyslu, že se zkušenostmi člověk nabíral. Pozoroval a viděl, co děcka baví nebaví, takže se snažím volit takové texty, které jsou děckám srozumitelné. No a potom to využívám v těch ostatních předmětech. Já už jsem o tom mluvila, že to, že dítě třeba plynule krásně přečte zadání nějakého úkolu, ještě neznamená, že mu rozumí. To je asi takové nejhlavnější, co co že třeba i v matematice slovní úlohy, které děcka tam dělají velký problém, tak je často právě proto, že té úloze pořádně nerozumí. Musí se tam vlastně pracovat s tím textem. My si třeba i ve slovních úlohách podtrháváme ty klíčová slova nebo otázku, aby prostě měli každé číslo spojené s tím, co co to číslo vlastně znamená, co vlastně mají počítat jako k tomu mají dojít.