

# Rozvoj čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku

Bc. Marika Koňarová

---

Diplomová práce

2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Marika KOŇAŘOVÁ**  
Osobní číslo: **H09920**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace akčního výzkumu zaměřeného na tvorbu metodiky rozvoje čtenářských dovedností dětí mladšího školního věku.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**KOLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B.** Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

**KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E.** Jak (se) učit číst. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486.

**LEDERBUCHOVÁ, L.** Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Nakl. Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

**STRAKOVÁ, J.** Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost žáků v zemích OECD. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

**WILDOVÁ, R.** Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## 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<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 23. 4. 2011 .....

..... Markéta Křiváňová .....

<sup>1)</sup> 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;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Diplomační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 vzdělávacímu 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). *Odprá-ví-li autor takového díla udělit svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení cizokřejícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnouti jménu licencet, není-li to v rozporu s oprávněným zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRACT**

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku čtenářské gramotnosti, zejména na oblast porozumění textu. V teoretické části se zabývám pojmem čtenářská gramotnost a pojmy s ním souvisejícími. Dále se zaměřuji na historii čtení a jeho různé podoby, na práci se čtením ve škole a doma, také na poruchy čtení a v neposlední řadě jsem stručně popsala výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS českých žáků základních škol z roku 2001.

Praktická část je tvořena akčním výzkumem, který byl zaměřený na problematiku porozumění čtenému textu dětí mladšího školního věku. Na základě výsledků výzkumu jsem se věnovala tvorbě metodických listů, využívající vybrané čtenářské strategie, jež pomohou dětem mladšího školního věku přemýšlet o čtení.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, žák, učitel, škola, čtenářské strategie

## **ABSTRACT**

This text deals with the problems of reading literacy, especially text understanding. In the theoretical part of this text, I looked into reading literacy and related terms. Furthermore, I focused on history of reading and its forms, reading at school, at home and reading disabilities. I also described the results of reading literacy development of the Czech pupils from year 2001, PIRLS.

Practical part of this text is formed by action development, which was focused on text understanding of kindergarten children. On the basis of development results, I made methodic lists, which use chosen reading strategy that can help kindergarten children to think about reading.

**Keywords:** reading literacy, student, teacher, school, reading strategies

**Motto:**

„Škola produkuje spousty lidí, kteří umějí číst, ale neumějí rozlišit, co za přečtení stojí a co ne.“

George Macaulay Trevelyan

**Poděkování:**

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph. D. za vedení diplomové práce, trpělivost při konzultacích a cenné rady.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a použila literaturu a prameny uvedené v seznamu použité literatury.

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....</b>	<b>12</b>
1.1 VÝVOJ OBSAHU POJMŮ .....	12
1.1.1 Gramotnost.....	12
1.1.2 Funkční gramotnost.....	13
1.1.3 Školská gramotnost .....	13
1.2 DEFINICE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	14
<b>2 ČTENÍ .....</b>	<b>15</b>
2.1 HISTORIE ČTENÍ .....	15
2.1.1 Rychlost čtení.....	16
2.1.2 Jak čteme.....	17
2.1.3 Druhy a způsoby čtení.....	17
2.1.4 Čtenářské dovednosti .....	18
2.2 ČTENÍ VE ŠKOLE .....	19
2.2.1 RVP ZV a problém porozumění textu v něm.....	19
2.2.2 Výsledky výzkumu PIRLS .....	21
2.3 ČTENÍ DOMA.....	24
2.3.1 Přínos čtení.....	24
2.3.2 Čtíme dětem.....	25
2.4 PROBLÉMY SE ČTENÍM.....	27
2.4.1 Dyslexie.....	28
<b>3 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....</b>	<b>30</b>
3.1 CO JSOU ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE .....	30
3.2 KOLIK ROZLIŠUJEME STRATEGIÍ.....	31
3.2.1 Vybrané čtenářské strategie.....	32
Kritická interpretace slovní zásoby.....	33
Řazení kroků .....	33
Nalezení rozdílů a shody.....	33
Hledání spojitostí – příčina a následek .....	33
Vyvození závěrů, předpovídání .....	33
Vyhledávání detailů, konkrétních myšlenek a informací.....	33
Porozumění literárním prvkům a rysům textu .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
<b>4 AKČNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>36</b>



4.1	DEFINICE PROBLÉMU .....	36
4.2	ZKOUMANÝ SOUBOR .....	36
4.3	ZJIŠTĚNÍ PROBLÉMU .....	36
4.4	INTERPRETACE DAT .....	38
4.4.1	Výsledky rozhovorů .....	38
4.4.2	Výsledky ankety .....	39
4.5	ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ – AKCE .....	43
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>55</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>57</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>58</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>59</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>60</b>

## ÚVOD

Když jsem přemýšlela nad výběrem tématu k mé diplomové práci, věděla jsem, že se chci zabývat něčím, co mě samotnou zaujme, co budu chtít prostudovat a v čem budu moct sama něčím přispět. Přesně všechny tyto požadavky splňovalo téma čtenářské gramotnosti. Pro mne jsou knihy i čtení něco posvátného, a i když nejsem horlivý čtenář, vím, že četba je stěžejní činností k formování osobnosti. Při pročitání výsledků výzkumu čtenářství jsem musela zklamaně souhlasit se špatnými výsledky, kterých naši žáci dosáhli.

Já sama ze svého okolí znám více těch co čtení neláká, než těch kteří pravidelně čtou a mají to rádi. Při vzpomínce na mou povinnou školní docházku na základní škole, zjišťuji, že jsem čtení taky zrovna moc nefandila. Hodiny, ve kterých jsme četli nahlas, jsem přímo nenáviděla, protože to čekání na vyvolání bylo pro mě velmi stresující a, i když mi čtení šlo dobře, většinou mě strach přemohl a udělala jsem zbytečné chyby. Knížek jsem měla doma spoustu, ale nějak jsem nevěděla co s nimi, samotnou mě čtení nebavilo, a aby si se mnou četl někdo jiný, na to nebyl čas a asi ani chuť. Potom se „naštěstí“ objevily počítače, internet a počítačové hry. Můj zájem o knihy jsem tedy už nemusela vůbec řešit. Až na vysoké škole jsem si uvědomila, kolik času jsem promarnila tím, že jsem nečetla. Zamrzelo mě, že jsem byla tak hloupá a nesnažila jsem se více ke čtení motivovat. Teď si však říkám, že to nebyla tak úplně jen moje vina. Byla jsem přece dítě a to nepřemýšlí nad tím, co je užitečné pro budoucnost, či užitečné vůbec pro jeho osobnost. Chyběli mi rodiče a učitelé, kteří by mě ke čtení přivedli. V dnešní době už naštěstí jiným dětem tolik nechybí. Ale i přesto je potřeba stále všem připomínat, aby na knihy a čtení nezapomněli. Věřím, že se škola i rodiče ubírají správným směrem, a že pojmy čtenářská gramotnost či čtení s porozuměním jsou aktuální a prakticky využívané.

V této diplomové práci si chci ověřit, jak na tom jsou učitelé na základních školách s řešením problému čtení s porozuměním. Zda se touto problematikou zabývají a jak sami vedou žáky ke čtení s porozuměním. Mají k tomu dobré podmínky a možnosti? Využívají nějaké pomůcky, metodiku či strategie? Otázek bude spousta a dostane se i na odpovědi a v závěru práce také na řešení problému, jež jsem navrhla.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V současné době sledujeme vzrůstající tendenci v soustředění pozornosti na problematiku porozumění textu neboli čtenářskou gramotnost. Zejména ve školním prostředí žáků českých základních škol můžeme spatřit snahu postupně odvracet se od nesmyslného memorování a ubírat se směrem, kdy budujeme schopnost žáků pracovat s informacemi, které mohou získat z různých zdrojů ve formě textů. Žák se setkává s mnoha takovými zdroji, které obsahují nespočet informací, například encyklopedie, slovníky či naučné publikace (Svobodová, 2008).

Nesporně nejobsáhlejším zdrojem informací v dnešní době je však internet a jedním z cílů prací s informacemi je, aby žák dokázal rozpoznat pro něj významné a praktické informace. Zároveň však vidíme vzrůstající tendenci přimět žáky pracovat i s jinými texty než mediálního charakteru, chceme, aby děti a mládež četli a tomu co čtou, rozuměli.

Porozumění textu však nemůžeme spojovat jen s prostředím školy, kdy psané a tištěné texty žákům usnadňují vstřípení si nových informací, jelikož tato kompetence má nevyhnutelné využití i v běžném životě ve společnosti. Školy by měly žáky připravit zejména na to, aby žáci byli schopni pracovat s různou škálou textů, se kterými se mohou setkat v různých životních situacích. Jedná se o texty souvislé, ale i nesouvislé, kam patří například grafy a tabulky. Je velmi potřebné, přínosné, ale i nutné vnímat podstatu takovýchto textů, přemýšlet o nich a umět je následně interpretovat (Svobodová, 2008).

### 1.1 Vývoj obsahu pojmů

Čtenářská gramotnost je zdá se pojem velice srozumitelný, ale jeho vznik má určitý vývoj a k pochopení správného významu tohoto pojmu je dobré si tuto cestu alespoň rychlo-chůzí projít. V pojmu je totiž obsaženo několik možných dovedností a schopností, které by člověk měl zvládat.

#### 1.1.1 Gramotnost

Gramotnost je pojem, který se využívá již mnoha desetiletí. Jeho význam je však v současné době posunut do jiných souvislostí. Dříve byl tento pojem spojován se schopností člověka umět číst a psát, kdy se spíše zkoumalo, jaká část populace těmito schop-

nostmi není obdařena. Negramotnost obyvatel byla spojována především s rozvojovými zeměmi, které ji však vyhlásili válku a dalo by se říci, že ekonomicky vyspělé státy, jako je i Česká republika tuto válku v druhé polovině minulého století vyhrály (Svobodová, 2008).

### 1.1.2 Funkční gramotnost

V 70. letech 20. století se počalo pohlížet na pojem gramotnost z jiného úhlu pohledu. Již se tento pojem nespojoval jen s dětmi, ale začalo se pohlížet i na dospělou populaci. Odborníci z Kanady, USA, Velké Británie a Austrálie si totiž všimli, že dospělá populace má určité problémy s psanou řečí. Tyto problémy se projevovali při činnostech v každodenním životě, zejména při vyplňování různých formulářů, dotazníků či vyhledání informací v jízdním řádu nebo při čtení návodů k různým druhům výrobků. Je řada činností, které vykonáváme každý den, při nichž potřebujeme efektivně využívat psanou řeč. Zde se tedy na pojem negramotnost již nepohlíží jen na neschopnost číst a psát, nyní sledujeme kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích a proto vznikl nový pojem zahrnující tuto schopnost – funkční gramotnost. Funkční gramotnost je tedy taková gramotnost, která je bezpodmínečně nutná pro běžný život člověka ve společnosti (Svobodová, 2008).

### 1.1.3 Školská gramotnost

Další pojem, který se nabízí, je školská gramotnost. Základní škola je přesně to místo, kde je vytvořen ideální prostor pro přípravu člověka ke zvládnutí běžných životních situací ve společnosti, tedy obdařit žáky funkční gramotností (Svobodová, 2008).

V našich školách se však setkáváme s jiným přístupem, který děti učí mechanickému osvojování učiva. Texty, s kterými se žáci setkávají ve školách, se učí nazpaměť a nemají prostor k jejich dostatečnému porozumění. Učitel se spokojí s tím, že žák plynule prezentuje učivo, které mu bylo předloženo a většinou nemá čas na to, aby zkoumal, zda žák dané problematice opravdu rozumí (Gavora in Svobodová, 2008).

V ideálním případě by pojmy školská a funkční gramotnost splývaly a jediný rozdíl by byl v tom, že by se funkční gramotnost spojovala s dospělou populací a školská gramotnost by se zaměřovala na školní prostředí a cíleně by směřovala k formování gramotnosti funkční. Ve škole se většinou pracuje se souvislými texty, kdežto v běžném životě se setkáváme spíše s texty nesouvislými, jako jsou například tabulky, grafy, schémata aj. Tuto

skutečnost by měla škola vzít v úvahu a své učební plány přizpůsobit tak, aby dokázala své žáky kvalitně připravit pro život (Svobodová, 2008).

## 1.2 Definice čtenářské gramotnosti

Pojem čtenářská gramotnost se vysvětluje různými definicemi, například výzkum PIRLS, jež je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání, vnímá tento pojem jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu*“ (www.uiv.cz/clanek/79/311 in Svobodová 2008, s. 10).

Projekt PISA, který je realizován mezinárodním konsorciem zřízené Australskou radou pro pedagogický výzkum má za úkol opakovaně zjišťovat výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, chápe pojem čtenářské gramotnosti takto: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti*“ (Měření vědomostí a dovedností in Svobodová 2008, s. 10).

Obě výše uvedené definice místo pojmu čtení dávají přednost pojmu čtenářská gramotnost. Svobodová (2008) se domnívá, že důvodem je pohled na samotné čtení, kdy je vnímáno spíše jako proces tj. dešifrování psaného textu. Pojem gramotnost obohacuje čtení o schopnost získávat vědomosti a informace z psaného textu.

## 2 ČTENÍ

Čtením se rozumí vnímání soustavy tištěných znaků, uvědomění si jejich významu, jedná se o „techniku“ verbální komunikace prostřednictvím psaného textu. Patří sem problematika výuky čtení, správného čtení, rychlého čtení, fyziologické únavy při čtení, chybného čtení atd. Proces, při němž je čtenému přiřkládán určitý specifický význam, je označován jako četba. Pak čtenářství je chápáno jako adekvátní aktivita dítěte ve shodě k aktivitám jiným (Homolová, 2008).

### 2.1 Historie čtení

Dějiny čtení se odvíjejí od dějin písma, které nejsou jen dějinami kultury, ale dá se i říci dějinami jednoho ze způsobů komunikace. Souvislé písemné texty vznikly již ke konci čtvrtého tisíciletí před naším letopočtem. Písmo prošlo řadou vývojových etap a doposud nejsou všechny otázky týkající se jeho vzniku zodpovězeny, existuje i řada záhad. Faktem, ale zůstává, že existují tři druhy písma. Prvním z nich je piktografické neboli obrázkové, dále ideografické, což je písmo, které značí určitý pojem, například čínské znaky a třetím je písmo fonetické, hláskové v současnosti nejpoužívanější (Papík, 1992).

Mnoho odborníků se začalo zabývat problémy se čtením. O této problematice bylo za posledních několik desetiletí napsáno více jak 20 000 publikací, z nichž je však mnoho věnováno sociologickému pohledu na věc. O čtení se jako první zajímali pedagogové a psychologové, kteří se na konci minulého století zaměřili především na psychologii čtení. Nejdříve se zabývali vnějšími mechanismy, jako pohyby očí, rozeznávání slov a celých vět, chápání přečteného. Zájem odborníků směřoval i do takových oblastí, kde zkoumali vliv písma, rozměru znaků, způsobu jejich spojení, vliv rozmístění a uspořádání textu na stránce na rozpoznávání slov, na rychlost čtení a porozumění tištěnému textu. V roce 1929 vzniká tzv. první psychologická etapa ve výzkumu procesu čtení, o které hovoří americký psycholog M. A. Tinker. Tato etapa byla důležitá a významných výsledků nedosáhli jen Američané, pro jejichž americkou školu bylo charakteristické, že vycházela z experimentální psychologie. Začalo se hovořit o teorii čtení, která se zabývá poznáním zákonitostí vztahu mezi textem a jedincem vnímající text. Základním kamenem celé teorie

se stává psychologie čtení, kdy zájem směřuje především na výzkum rychlosti čtení a na výzkum pochopení textu (Papík, 1992).

### 2.1.1 Rychlost čtení

Přesto, že se v této diplomové práci zaměřuji na problematiku porozumění textu, věnuji část pozornosti tématu rychlosti čtení, jež je technika pomáhající číst rychle velké množství textu. Ve školní praxi se setkáváme s tím, že učitelé velmi lpí na tom, aby žáci četli texty nahlas a rychle, avšak tento způsob čtení je spíše určen pro čtení v tichosti k prostudování určitých poznatků.

Rychlost čtení je množství přečteného textu za určitou časovou jednotku, jehož množství se uvádí ve stránkách, slovech, slabikách, znacích apod. Časová jednotka se měří v hodinách, minutách a sekundách. V současné době se nejčastěji rychlost čtení vyjadřuje ve slovech za minutu. Rychlost čtení je veličina dynamická a mají na ni vliv i naše psychické a fyziologické dispozice či momentální nálada při čtení. Jedním z měřítek určité úspěšnosti žáka nebo studenta v procesu učení je právě rychlost čtení, které je ve světě normováno. Například pro žáky základních škol je uvedena norma 80 – 158 slov za minutu. Zároveň norma předpokládá míru chápavosti, která činí 70%, což pro čtenáře znamená pocit, že se něco dozvěděl, že mu čtení bylo přínosem (Papík, 1992).

Autor knihy *Čteme rychleji, čteme lépe* Wolfgang Zielke (1965) rozlišuje na základě poznatků, že každá tematika vyžaduje svou techniku čtení a daná technika je pak spojena s určitým tempem, pět rychlostí čtení průměrného čtenáře. První kategorií je lehké čtení, které obsahuje 250 slov za minutu, do níž patří například četba nenáročná a zábavná, novinové články či propagační tiskoviny. Normální čtení skýtá 180 slov za minutu a zde patří čtení dlouhých novinových článků, obchodní korespondence, informací a většina materiálu, jež jsme nuceni číst při své práci. 135 slov za minutu vyjadřuje pečlivé čtení. Jedná se o četbu odborných článků s novými hledisky a jednoduchých problematik z méně známých vědních oborů. Čtvrtou příčku obsazuje obtížné čtení s počtem 75 slov za minutu, tj. čtení textů s daty, čísly, vzorci. Různé technické texty a cizojazyčné texty. Mimořádné čtení, u něhož neuvádí počet slov za minutu je takové, kdy pracujeme s texty s neznámými vzorci a cizojazyčnými texty, které jsou v jazyce pro čtenáře ne příliš běžném. Při tomto čtení nelze udat přesné číslo, jelikož při tomto čtení může počet slov klesnout tak, že se už nedá mluvit ani o čtení. Průměrem je 160 slov za minutu. Zielke, také uvádí, že tato tabulka by neměla



svádět k tomu, aby se určité rychlosti čtení zjištěné testem staly závazným východiskem, jelikož čísla mohou u všech druhů četby značně kolísat.

### 2.1.2 Jak čteme

Proces čtení je zajímavým a složitým duševním procesem, u něhož pomocí identifikace určitých znaků chápeme obsahy textů. Jedná se dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. Porozumění textu při čtení, se skládá ze dvou úrovní a jedná se o proces velmi složitý. První úroveň porozumění v procesu přijímání, osvojování informace a nazývá se úroveň perceptivní. Druhá úroveň, kognitivní, znamená porozumění textu v procesu myšlení. Obě tyto úrovně jsou na sobě závislé, prolínají se a neexistuje přesná hranice, ve které můžeme určit přechod z jedné úrovně do druhé. Funkce čtení je vázána z velké části na levou mozkovou hemisféru a to jak u praváků, tak leváků. Je však dokázáno, že i pravá mozková hemisféra určitým způsobem spolupracuje na procesu čtení. O čtení se někdy hovoří jako o „ztvárnění“ řeči. Avšak pokud při čtení vzniká tzv. tichá a hlasitá artikulace tzn. přeříkání toho, co právě čteme (tedy to, s čímž se setkáváme běžně při hodinách čtení na našich základních školách) vzniká několikasupňové zpracování informace, které je poměrně dost neefektivní. Představa o nutnosti převedení zrakové vjemu do zvukového je tedy opuštěna a čtená informace vůbec nemusí projít přes tyto „zvukové“ oblasti v mozku (Papík, 1992).

### 2.1.3 Druhy a způsoby čtení

*Racionálním čtením* chápeme jako upevnění návyků, které umožňuje uplatňovat dobré metody čtení a lepší duševní výkon při četbě. Jeho podstata nespočívá v tom, aby se text přečetl maximální rychlostí, ale stěžejní je moment pochopení smyslu daného textu. Čtení, při kterém nesledujeme jen jméno autora a název díla, ale i uspořádání díla, rozčlenění do kapitol, subkapitol, marginálií, živých záhlaví, obsahu, ilustrací, grafů a dalších materiálů, namátkově čteme úryvky textu pro zjištění náročnosti a způsobu vyjadřování autora, nazýváme jako *čtení orientační*. Když pročítáme text velkou rychlostí, jedná se o čtení zběžné, neboli *čtení kurzorické*. *Statarické čtení*, je důkladné pročítání a studium textu. Rychlost tohoto čtení je dána mírou chápavosti čtenáře, protože musí postupovat podle toho, jak obsahu porozuměl (Homolová, 2008).

### 2.1.4 Čtenářské dovednosti

Níže uvedené čtenářské dovednosti byly stanoveny pro výzkum PISA, který se konal v roce 2000 a zkoumal čtenářskou, matematickou přírodovědnou gramotnost. Tyto tři základní okruhy dovedností reprezentují typy činností, které mají žáci s textem provádět (Kraplová a kol., 2002).

#### 1. *Získávání informací*

Žáci měli za úkol vyhledávat určité informace v textu. V běžném životě, je totiž zapotřebí neustále hledat nějaké informace, například vyhledat telefonní číslo, ověřit si odjezd autobusu nebo hledání údaje, kterým by podpořil nebo vyvrátil něčí tvrzení. V některých případech bylo vyžadováno, aby žáci rozlišili mezi dvěma velmi podobnými údaji.

#### 2. *Vytvoření interpretace*

Tato dovednost vyžaduje od čtenáře zobecnění jeho počátečního dojmů a zpracování informací logickým způsobem tak, aby tomu, co přečetli, porozuměli. Jedná se o porovnávání dvou a více informací z textu a hledání souvislostí mezi různorodými informačními zdroji. Čtenář má za úkol rovněž zvažovat text jako celek nebo v širší perspektivě.

#### 3. *Posouzení textu*

Čtenář dává nalezené informace z textu do souvislostí se svou vlastní zkušeností, nebo s informací nalezenou z jiného zdroje či poskytnutou přímo v otázce. Žák musí poskytnout důkazy nebo argumenty získané z jiných textů, tak aby rozhodl o závažnosti poskytnutých informací nebo důkazů (Kraplová a kol., 2002).

Čtenářské dovednosti souvisí se strategiemi. Žáci by podle učitele základní školy v Kopřivnici (In Šlapal, 2006) měli mít vztah ke knihám, být čtenáři a souvisle číst beletrii. Až po načtení 3000 stránek mohou rozebírat literární texty na vyšší úrovni.

## 2.2 Čtení ve škole

Škola je ta instituce, která přivádí děti do tajů písmen, slov a vět. Provází je prvními krůčky k přečtení příběhů, pohádek či zadání úkolů. Ve škole je však na prvním místě, již od počátku vzniku výuky, aby se žáci naučili číst plynule a rychle. Kde kdo z dospělých má doposud husí kůži při vzpomínce na hodiny čtení, kdy nehybně očekávali vyvolání učitelem a snažili se text předčítat v duchu dopředu, aby pak nahlas mluvili bez chyb.

Naštěstí se v dnešní době konečně setkáváme se snahou zaměřit se na důležitější stránku čtení, než je rychlost či plynulost, a to porozumění samotnému textu. Raději si to přečteme pomalu, hlavně ať stihneme postřehnout o čem tato věta je.

Škola je kolébkou čtení a proto i metodické listy, jež jsou cílem praktické části diplomové práce, budou určeny škole, učitelům i žákům jako pomůcka ke čtení s porozuměním.

### 2.2.1 RVP ZV a problém porozumění textu v něm

V této kapitole se zaměřím na vnímání problematiky žákovské čtenářské gramotnosti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Rámcový vzdělávací program závazně určuje rámec vzdělávání pro jeho tři etapy, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání. V duchu RVP jsou v současné době postupně přetvářeny způsoby výuky všech předmětů, včetně mateřského jazyka. Dokument RVP ZV člení obsah základního vzdělávání do devíti oblastí, z nichž pro nás ta stěžejní je oblast Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tato oblast má obecně stěžejní postavení ve vzdělávání, jelikož získané dovednosti v této oblasti jsou důležité pro další osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech. Všechny devět oblastí mají za cíl připravit žákům základ pro celoživotní učení a vybavit je na vstup do života prostřednictvím souboru vědomostí, dovedností, schopností a hodnot. Tedy prostřednictvím klíčových kompetencí, které jsou důležité pro další život a uplatnění ve společnosti. V části pojetí a cíle základního vzdělávání se dočteme, že pro etapu základního vzdělávání jsou klíčové tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Osvojování uvedených klíčových kompetencí je proces provázející dítě celým devítiletým vzděláváním (Svobodová, 2008).

Zaměříme-li se na stěžejní oblast Jazyk a jazyková komunikace a vzdělávací obor Český jazyk a literatura, lze tvrdit, že k začlenění porozumění textu do výuky se zejména váží kompetence komunikační. Tato oblast vyžaduje, aby žák na konci základního vzdělávání zvládl porozumět různým typům textům a záznamům, obrazovým materiálům, běžně užíval gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, a zároveň o nich přemýšlel, reagoval na ně a tvořivě je využíval ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je v RVP ZV dále rozčleněn do tří složek, jimiž jsou jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova. Autoři zmiňují, že obor Český jazyk a literatura má komplexní charakter a do specifických složek je rozdělen pouze pro přehlednost. V tomto oboru je zdůrazněna potřeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali své postavení ve společnosti v různých komunikačních situacích a v neposlední řadě, aby dokázali vnímat okolní svět a samy sebe. Tyto cíle by se pro výuku českého jazyka na základní škole měly stát velmi intenzivními (Svobodová, 2008).

Praktické dovednosti, které by měli žáci zvládnout v určitých etapách, jsou vyjádřeny v bodech, tzv. očekávaných výstupech. Pro oblast našeho zájmu, tedy 2. oblast 4. až 5. ročník byly vytvořeny tyto očekávané výstupy:

- *„čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas;*
- *rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává;*
- *posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení;*
- *reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“ (Svobodová 2008, s. 57).*

Svobodová (2008) se domnívá, že pro zkvalitnění čtenářských dovedností žáků českých základních škol, by bylo velmi přínosné, kdyby se hodiny literární výchovy nespecializovaly pouze na estetickou interpretaci uměleckých textů, ale aby současně přispívaly ke komplexnímu vnímání mateřštiny, tj. k podpoře komunikačních dovedností dětí a k podpoře čtenářské gramotnosti skrze jednoduchou orientaci v textu. Podle výzkumů (PIRLS a PISA) české děti primární úroveň čtenářské gramotnosti zvládají dobře a tolik ani nezaostávají v mezinárodním průměru. Nedostatky se projevují především ve vyvozování přímých závěrů, v interpretaci, integraci, posuzování a hodnocení.

## 2.2.2 Výsledky výzkumu PIRLS

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), jež je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA) zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. Tohoto výzkumu se účastnilo 35 zemí a byly použity dva základní typy testových nástrojů: písemné testy a dotazníky (žákovský, školní, rodičovský a učitelský). Sběr dat se v České republice uskutečnil v červnu 2001 ve 150 náhodně vybraných základních školách. V těchto školách byla náhodně vybrána jedna třída 4. Ročníku. Tento ročník byl zvolen proto, že je důležitým mezníkem ve vývoji dítěte jako čtenáře. Technickou stránku čtení se již tito žáci převážně naučili a nyní začínají čtení používat jako prostředek svého dalšího vzdělávání. Výsledky výzkumu byly zpracovány v průběhu roku 2004 Oddělením mezinárodních výzkumů Ústavu pro informace ve vzdělávání (Kramplová, Potužníková, 2005).

### 2.2.2.1 Postoj žáků ke čtení

Prostřednictvím žakovských dotazníků se v mezinárodním výzkumu PIRLS uskutečněný v roce 2001 zjišťoval mimo jiné postoj žáků ke čtení. Tento výzkum se zaměřil na žáky 4. ročníků a v porovnání s výsledky výzkumu PISA, určený žákům patnáctiletým, mají žáci 4. ročníků ke čtení pozitivnější vztah a také je čtení více baví a v průměru čtou také častěji, než žáci 15letí (Kramplová, Potužníková, 2005).

V následujících podkapitolách podrobněji uvedu výsledky výzkumu PIRLS zaměřené na postoje žáků ke čtení.

### *Obliba čtení*

Ze všech 35 zúčastněných zemí je obliba čtení v České republice nejnižší. Pouze 45% žáků čtení velmi baví a naopak 23% žáků čtení nebaví. Ve všech zemích baví čtení více dívky a Česká republika patří mezi ty země, v nichž jsou rozdíly v oblíbenosti čtení mezi dívkami a chlapci poměrně veliké. I když dívky v České republice čtou raději než chlapci, ve srovnání s ostatními zeměmi se umístily na posledním místě. Ve výzkumu dosáhli žáci, které čtení baví, lepších výsledků, než ti, které čtení nebaví, proto lze celkovou

úspěšnost dívek v testu částečně vysvětlit tím, že čtou raději (Kramplová, Potužníková, 2005).

### *Čtení ve volném čase*

Ve výzkumu bylo potvrzeno, že žáci, které baví čtení, si čtou častěji ve volném čase, než ti, které čtení nebaví. V mezinárodním srovnání jsou čeští žáci průměrnými čtenáři. 71% českých žáků si čte pro radost alespoň jednou týdně a pouze 38% žáků si čte denně. Skoro třetina žáků České republiky si ve volném čase čte jen zřídka nebo vůbec ne a přibližně 40% chlapců nečte téměř vůbec (Kramplová, Potužníková, 2005).

### *Co žáci čtou*

Výzkumem PIRLS bylo zjištěno, že žáci čtou nejvíce příběhy nebo romány a naučnou literaturu. Za nimi se řadí návody nebo pokyny, časopisy a komiksy. Noviny jsou nejméně oblíbeným materiálem ke čtení. Čeští žáci patří ve čtení příběhů a románů alespoň jednou týdně do nejnižší procentuální kategorie, naopak k nejvyšší patří procento těch, kteří je nečtou vůbec. Ukázalo se, že četba příběhů a románů má rozhodující souvislost s rozvojem čtenářských dovedností. Žáci, kteří čtou denně, získaly v mezinárodním průměru o 34 bodů více, než ti, kteří nečtou příběhy a romány vůbec. Dívky ve srovnání s chlapci čtou příběhy a romány častěji, chlapci se zaměřují spíše na četbu krátkých textů, především návodů nebo pokynů a komiksů (Kramplová, Potužníková, 2005).

### *Čtení žáků nahlas*

Výsledky výzkumu naznačují, že čtení nahlas nemá vliv na rozvoj pokročilejších čtenářských dovedností, ale je spíše podpůrnou aktivitou, která může být užitečná pro méně zdatné čtenáře. Čtení žáků nahlas bylo zjišťováno otázkou směřovanou na rodiče, kteří odpovídali, jak často nechávají své děti předčítat text nahlas. Ukázalo se, že devítiletí žáci věnují čtení nahlas o mnoho více času, než naslouchání toho, co jim předčítají jejich rodiče. V Nizozemsku převažuje naslouchání před čtením nahlas, avšak v Kanadě, Novém Zélandu, Švédsku, Hongkongu a Singapuru jsou tyto dvě aktivity poměrně vyváženy.

V ostatních zemích čtení žáků nahlas převažuje nad nasloucháním předčítání rodičů (Kraplová, Potužníková, 2005).

### *Povídání si o tom, co žáci čtou*

Naše republika patří společně s Hongkongem, Německem a Nizozemskem k zemím, kde si rodiče s dětmi, o tom co děti čtou, příliš nepovídají. Tato aktivita je typická především pro Řecko a Makedonii. Zda nepovídání si o čtení s rodiči má vliv na výsledky testu, nebylo jednoznačně potvrzeno. Potvrdilo se ale to, že ve většině zemí dosahují nejhorších výsledků ti žáci, kteří si s rodiči nepovídají vůbec (Kraplová, Potužníková, 2005).

#### **2.2.2.2 Využití zdrojů**

Jaké je využití zdrojů na školách se zjišťovalo v mezinárodním výzkumu PIRLS, který se uskutečnil v roce 2001 i na českých školách. Učitelům byla položena otázka, jak často využívají následující zdroje:

- učebnice,
- pracovní listy,
- časopisy,
- počítačový software pro výuku čtení,
- internetové materiály,
- dětské knihy
- a materiály z různých předmětů.

V České republice se nejčastěji využívají dva zdroje a to učebnice a materiály z různých předmětů. Pracovní listy se u nás používají velice málo, denně jich využívá jen 19% učitelů. Dětské knihy byly podle četnosti využívání rozděleny do dvou kategorií. Do první skupiny patří země, které využívají dětské knihy jako základní materiál, druhá skupina, kam patří i Česká republika, využívá dětské knihy jako doplňkový materiál. Časopisy u nás využívá týdně 5% učitelů, měsíčně 71% a 24% učitelů je nevyužívá vůbec. Pouze 10% učite-

lů využívá softwary pro výukové účely. Využívání softwaru však v té době bylo závislé na dostupnosti počítačů na školách, na ochotě učitele tuto činnost využívat a také na tom jakým výukovým softwarem byla škola vybavena. Internetové materiály Česká republika téměř nevyužívá, jelikož ve výzkumu tento zdroj získal pouhých 1,7% (Kramplová, Potužníková, 2005).

## 2.3 Čtení doma

Domov je pro dítě jedno z nejideálnějších prostředí, kde se může setkat s knihou, kterou bude číst se zájmem, chutí a očekáváním. Zde má čtenář mnoho prostoru pro zamýšlení se nad tématem, obsahem či vzhledem knihy a hlavně je to dokonalé prostředí pro vznik prvotního zájmu o knihy a jejich četbu. Hlavním předpokladem je, aby rodiče nebo jiní příbuzní dětí byly těmi, kdo jim cestu čtenářství ukáže. Existuje mnoho, a někdy i velmi banálních způsobů. Stačí například jen dítěti věnovat nějakou zajímavou knihu nebo již od malička dítěti číst alespoň dvacet minut denně, třeba před spaním. Časem, když se dítě naučí číst, bude mít tendenci tuto příjemnou tradici dodržovat samo.

V posledních letech se však setkáváme s nezájmem dětí o četbu. Není se ani čemu divit, jelikož existuje přece tolik jiných a zajímavějších věcí než knihy, například televize, počítače, internet, počítačové hry a komunikační sítě. Boj s takovými soupeři nebude pro knihu už nikdy jednoduchý, ale vytrvalý hráč může i takové bitvy vyhrávat.

### 2.3.1 Přínos čtení

Čtení má největší přínos pro celkový rozvoj osobnosti, o tom není sporu. Četba obohacuje člověka zejména po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Při čtení knížek se v člověku vzbuzují emoce, představy, vzpomínky, seznamuje se s oblastmi lidského poznání, které doposud neznal. Čtenář má možnost se identifikovat s hrdinou, dobou či prostředím příběhu. Ukazuje mu mezilidské vztahy a pomáhá porozumět sobě samému (Mertin in Daňová, 2008).

Pomocí literatury se rozšiřuje náš kontakt se světem, spojuje nás s minulostí, zachovává naše kulturní hodnoty pro budoucnost. Četba rozšiřuje pasivní i aktivní slovní



zásobu dítěte, zlepšuje jeho vyjadřovací schopnosti a celkově rozvíjí jeho myšlení (Tymichová in Daňová, 2008).

Kniha podle Smetáčka (In Daňová, 2008) plní několik základních funkcí. Jednou z prvních, je **funkce zábavná a rekreační**, kdy četba slouží k odpočinku, umožňuje čtenáři změnit činnost, oddělit se od skutečného světa a získat jejím prostřednictvím zážitky, které by v běžném životě získat nemohl. S funkcí rekreační souvisí i **funkce úniková**, která pomáhá člověku dočasně snížit napětí z běžného života tím, že mu poskytne iluzi takového života, jež by rád prožíval. Další důležitou funkcí, která je knihám obecně připisována, je **funkce informační**. Kniha také může čtenáři vyvrátit nebo potvrdit jeho vlastní názory, postoje a konání, tato **funkce** četby se nazývá **utvrzovací**. **Prestížní funkce** vyplývá nikoli z vlastností knihy, ale ze způsobu jakým je využívána k potvrzení postavení čtenáře. Důležitou roli zastává také **funkce estetická**, která učí čtenáře poznávat zákony uměleckého vyjadřování a může také změnit vkus čtenáře.

Přínosů má čtení knih bohatě a mě napadá, v souvislosti s dnešní digitální dobou, že číst text, který na nás nezáří z obrazovky počítače, je příjemnou změnou a úlevou jak pro oči, tak pro naše tělo, protože při čtení knih můžeme sedět, ležet, stát a také si jí vychutnat v jakémkoli prostředí, doma v pokojíčku, ve škole v lavici o přestávce, venku na louce pod stromem, v parku na lavičce atd. Kniha má svoje nepopsatelné kouzlo, a myslím, že není pochyb o tom, že toto kouzlo ani sebelepší upgrade čehokoliv nepřekoná.

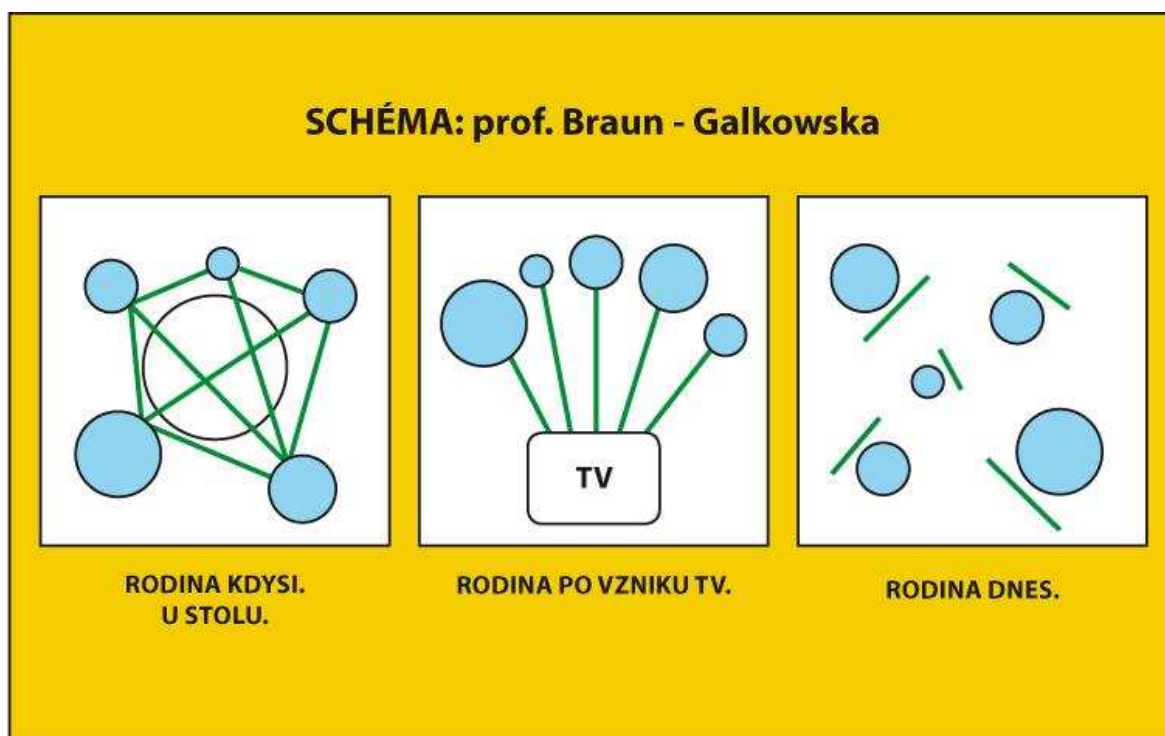
### 2.3.2 Čtème dětem

Zbývá však otázka, jak toto kouzlo „prodat“ dětem. My, dospělí, chápeme hodnotu knih, protože jsme dospělí a vidíme jasně její pozitivní stránky, ale děti mohou v knihách vidět něco jiného. Třeba na ně působí moc intelektuálně a mají pocit, že číst knihu znamená učit se. Nebo pro ně představuje moc složitý a nepřehledný zdroj informací, protože než se něco dozví, musí přečíst docela hodně stran, než aby třeba klikly na barevné políčko na internetu, které jim ukáže hned to, co potřebují vědět. Nebo si nechtějí nic představovat, stačí jim podoba Harryho Pottera jako Daniela Radcliffa nebo Narnie jako zasněžené krajiny se satyrem a zimní královnou. Tyto představy dětí o knihách, ale mohou být důsledkem pouze toho, že nejsou k četbě knih vedeny již od útlého věku. Pokud posadíme dítě před televizi nebo počítač dříve, než před knihu, nemůžeme se potom divit, že už o ně nemá

v budoucnu takový zájem. Zamysleme se tedy nad tím, jakým způsobem můžeme dětem čtení knih zatraktivnit.

Jeden ze způsobů jak přesvědčit děti o tom, že čtení má pro ně velký přínos je jít jim příkladem již od útlého dětství. V České republice byl spuštěn zajímavý projekt, který vznikl proto, aby si společnost uvědomila, jak velký význam má pravidelné čtení dítěti pro jeho emocionální vývoj a pro formování návyku číst si v dospělosti. Tento projekt se nazývá, Celé Česko čte dětem a doporučuje, aby rodiče četli dětem každý den, alespoň dvacet minut nahlas nějakou knihu. Podle vědců i praktiků pravidelné hlasité předčítání učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí jeho paměť a obrazotvornost, obohacuje ho o vědomosti a vzorce morálního chování, posiluje jeho sebevědomí. Z těchto důvodů je společné čtení vítanou formou moudrého kontaktu s dítětem a vynikající výchovnou metodou. Pravidelné předčítání je spolehlivý a účinný způsob, jak se může čtení stát pro dítě stejně přitažlivým, či dokonce ještě přitažlivějším než televize. Toto je správná cesta, jak dát dítěti pocítit jeho důležitost, projevit svoji lásku, nenásilně rozvíjet jeho jazykové dovednosti a všeobecné vědomosti a formovat jeho vlastní návyk a potřebu číst si s chutí rovněž v dospělosti (Celé Česko čte dětem: O projektu).

V tomto projektu předčítání dětem nehraje jen roli vybudování vztahu dítěte ke knize, ale funguje také jako prostředek ke komunikaci dítěte s jeho rodinou. V následujícím schématu od Polského profesora psychologie Maria Brauna Galkowskeho je znázorněna komunikace v rodině tak, jak se měnila vlivem okolních změn ve společnosti. Ze schématu jasně vyplývá, že rodinám chybí společná komunikace, která byla jasně přerušena vlivem televize a právě společné čtení může tento neblahý trend zvrátit. Společné čtení jednak vytvoří čas, při kterém jsou rodič a dítě ve společném kontaktu a zároveň pak vytvoří téma pro hromadnou komunikaci. O přečteném příběhu si mohou rodiče s dětmi povídat a vznikne tak i společný zájem, který bude mít na utužení vztahů dobrý vliv. Já osobně se nebráním ani takové představě, kdy dítě předčítá knihu svým rodičům a tak si procvičuje jak své vlastní čtecí dovednosti, tak vyjadřování v přítomnosti jiných osob.



Obrázek č. 1 Schéma: komunikace v rodině

## 2.4 Problémy se čtením

Kvalitu porozumění čtenému textu může ovlivňovat také faktor nazvaný specifické poruchy učení. Specifické poruchy učení jsou považovány za nejčastější příčinu školních neúspěchů, jelikož ovlivňují celou osobnost dítěte a také jeho sebehodnocení a promítají se následně do všech oblastí života dítěte. Čtenářská gramotnost je definovaná jako „...způsobilost porozumět čtenému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí...“ (Straková in Svobodová, 2008, s.75) proto je také potřeba reflektovat tu část populace, u níž se některá ze specifických poruch učení vyskytuje. Důvodů podle Zelinkové (In Svobodová, 2008) je hned několik. Ukazuje se, že nejen jedinci s dyslexií, ale i běžná populace má problémy se zvládnutím rychlého a správného čtení s porozuměním; texty v učebnicích by se měly připravovat s ohledem na úroveň čtení žáků základní školy z hlediska obsahu a čtenářské náročnosti; v neposlední řadě neuspokojivé výsledky českých žáků při mezinárodních výzkumech zkoumající úroveň čtenářské gramotnosti.

### 2.4.1 Dyslexie

Nejnámější a nejčastěji studovanou specifickou poruchou učení je dyslexie. Jedná se o neschopnost naučit se číst běžně používanými výukovými metodami. Specificky a výrazně je narušen vývoj čtenářských dovedností, což je hlavním znakem dyslexie. Jako porucha se jeví nejnápadněji a má největší vliv na školní úspěšnost dětí (Svobodová, 2008).

Dyslexie patří do kategorie specifických poruch jazyka a řeči a jedná se o specifickou poruchu funkčního systému čtení. Základním znakem jsou potíže při dekodování tištěného textu, které se projevuje chybami a nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému. Z behaviorálního hlediska lze dyslexii stručně definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a v ostatních předmětech problémy nemá. Děti s dyslexií mají horší známky ze čtení resp. z českého jazyka, než v jiných předmětech. Tato porucha se projevuje již na začátku školní docházky, i když nemusí být ještě příliš nápadná. Dyslexií bývají častěji postižení chlapci a její vznik může být i geneticky podmíněn (Matějček, 2006).

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu jako je:

- rychlost,
- správnost
- technika čtení,
- a porozumění čtenému textu.

Problémy v rychlosti čtení se projevují tím, že dítě „luští“ a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, či čte zbrkle a slova si domýšlí. Avšak stává se také, že dítě s diagnózou dyslexie čte přiměřenou rychlostí, ale není schopno chápat obsah. Dítě má problém navázat spojení mezi hláskou a písmenem. Nová písmena si dlouho nepamatuje a zaměňuje je. Nejčastěji děti zaměňují písmena tvarově podobná jako například b, d, p, zvukově podobná například t, d nebo zcela nepodobná. Záměna písmen například d – b nemusí být jednoznačně projevem poruchy, jelikož tyto písmena zaměňují téměř všichni začínající čtenáři. Dyslektici si často domýšlí text nebo jej odříkávají z paměti. Nápadně pomalu slabikují a písmena obtížně skládají do slabik. U techniky většinou chybují tak, že čtou dvojité. Nejdříve si přečtou slovo potichu po hláskách a teprve poté jej vysloví nahlas. Tento návyk je v počátcích čtení

u dětí běžný a po čase vymizí, u dětí s dyslexií však přetrvává a brzdí plynulost čtení. Zásadním projevem dyslexie je nepochopení čteného textu, například pokynů, které mohou být i velmi jednoduché. Dítěti zcela uniká obsah přečteného textu a neví, co četlo (Zelinková in Daňová, 2008).

### 3 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE

Při setkání se čtenářskými strategiemi, jsem měla pocit, že jsem objevila něco nového, převratného a užitečného. V podstatě byl můj první dojem správný, avšak postupem času jsem přišla na to, že jde o postupy, které jako čtenáři provádíme běžně, jen nad nimi nerozmýšlíme. Při zkoumání literatury a jiných pramenů k tomuto tématu, jsem narazila většinou na zahraniční publikace, postupem času jsem však objevila na internetu články českých učitelů, kteří se čtenářskými strategiemi zabývají. Jelikož své znalosti také čerpali ze zahraničních pramenů, jichž je mnoho, popisují různé druhy čtenářských strategií, ale jedná se vždy o stejný princip postupů, jen jsou různě nazvány. V následujících kapitolách se budu zabývat otázkami, co jsou čtenářské strategie a jak je můžeme rozdělit.

#### 3.1 Co jsou čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, pomáhající čtenáři lépe porozumět čtenému textu. Název strategie ukazuje, že se jedná o činnosti promyšlené, které provádíme vědomě, tedy strategicky. Při práci se strategiemi je kladen velký důraz na vlastní proces, tedy na to jakým způsobem pracujeme. Žáci jsou vedeni k tomu, aby přemýšleli nad tím co se děje během čtení v jejich hlavách, aby přemýšleli nad svým přemýšlením (metakognice). Sami učitelé, kteří budou žáky provázet čtenářskými strategiemi, by se měli zamyslet nad tím, co sami dělají při čtení. Zamýšlejí se například během četby na to, co o daném tématu již ví? Dělají si při čtení poznámky, nebo si zatrhávají podstatné informace? Vrací se zpět k pasážím, kterým nerozuměli a zkouší uhádnout význam neznámých slov z kontextu? Představují si, co jim autor popisuje nebo co se bude v textu dít dál, usuzují a snaží se zjistit co je hlavní myšlenkou textu? Tato jednání, jež se shodují se čtenářskými strategiemi, provádí zdatný čtenář automaticky, bez toho, aby si jejich použití uvědomoval, a všechny tyto činnosti odpovídají čtenářským dovednostem. Učitelé se však nesmí domnívat, že všichni žáci pochyťí tyto čtenářské dovednosti sami od sebe. Je potřeba, aby žáky příslušnou strategii naučili a až po správném a dostatečném procvičení se stane dovedností. Cílem by mělo být, aby se žáci naučili pracovat se strategiemi vědomě, naučili se, kdy mají které použít a hlavně aby přemýšleli kdy a jak strategii aplikovat (Whitkroftová, 2010).

### 3.2 Kolik rozlišujeme strategií

Podle Harveye (In Kovaříková, 2011) rozlišujeme sedm čtenářských strategií (Reading Strategies):

1. **Propojování** (Make Connections)
2. **Kladení otázek** (Ask Questions)
3. **Určování důležitého** (Determine Importance)
4. Usuzování a předvídání (Infer and Predict)
5. **Představování** (Visualize)
6. **Syntéza** (Synthesize)
7. **Použití strategií „opravy“** (Use Fix Up Strategies)

**Propojování** je strategie, při které se ptáme sami sebe, zda o tomto tématu něco nevíme, zda jsme něco podobného nezažili, jak bychom se cítili my v podobných či stejných situacích apod. Jednoduše propojujeme svůj vlastní život se čteným textem. Strategie **Kladení otázek** nám doporučuje si při čtení klást určité otázky, které nám pomohou při čtení udržet pozornost, aby se mysl kdesi netoulala a my se tak při čtení nenudili a zároveň nám pomohou přemýšlet o tom, čemu v textu nerozumíme. Klademe si otázky jako: Co jsem nepochopil? Co jsem pochopil? Kterým slovům jsem nerozuměl? Co bych chtěl vědět o tom, co čtu? apod. Při **Rozhodování o důležitém**, v podstatě autor doporučuje přemýšlet nad textem tak, abychom dokázali například odhadnout, na co by se nás mohl učitel zeptat v testu nebo co by mohlo být v textu později důležité, ale autor to pouze naznačuje. Určování důležitého slouží k tomu, abychom nebyli zahlceni množstvím informací z textu, ale dokázali vybrat to podstatné, co si budeme pamatovat. Při **Usuzování a předvídání** se čtenář stává detektivem, který používá vodítka v textu k určení toho, co se v příběhu děje. Také používá autorovy narážky a hádá, co se v příběhu stane. Při **Představování** si čtenář v hlavě kreslí obrázky na základě slov autora. Představuje si pocity, prostředí, to, jak by se on cítil v dané situaci. Pokud si čtenář při čtení nic nepředstavuje, nudí se. **Syntéza** je strategie, při které dáváme dohromady to, co jsme přečetli a zjišťujeme, jaký to má smysl. Ptáme se například na to, jaká je hlavní myšlenka; co to, vše znamená; jaké otázky zůstaly nezodpovězeny; jaká jsou ponaučení a co si myslím o této knize? Poslední strategie **Použití strategií „opravy“** zahrnuje několik drobných strategií, které nám pomohou znovu nalézt smysl.

Například znovu si přečíst text; podtrhnout si některá slova; použít slovník; číst nahlas nebo požádat o pomoc.

Kovaříková (2011) se předchozími strategiemi inspirovala, ale ve své praxi používá devět strategií. Další dvě strategie, jež byly občas jmenovány v literatuře, přiřazuje takto: stanovení účelu do určování důležitého a hodnocení do syntézy. V průběhu času začala ke každé strategii přiřazovat začátky vět takzvané startéry, které žáci používali při práci se strategiemi, a nejvíce se osvědčily:

*„Sledování porozumění: Nerozumím..., Není mi jasné..., ale myslím si, že..., Co znamená...*

*Kladení otázek: Rád bych věděl..., Zajímalo by mě...*

*Předvídání: Předvídám..., Předpovídám..., Příběh bude o...*

*Určování důležitých informací: Důležité je...*

*Vytváření představ: Představuji si..., Vidím..., Slyším..., Cítím...*

*Propojování: Toto mi připomíná...*

*Usuzování: Usuzuji..., Myslím...*

*Shrnování: Potřebuji si shrnout...*

*Syntéza: Stále bych rád věděl..., Nejdůležitější bylo..., Potřebuji si najít... “*

Výuka čtenářských strategií by se neměla omezit jen na strategie samotné, žáci by se měli na interpretaci textu podílet sami. Žáky bychom měli učit i dalším věcem, například jakými způsoby zapisovat poznámky během čtení; k čemu slouží různé kódy; jak hovořit s ostatními o svých dojmech apod. Žáci se nudí, pokud probírání strategií trvá dlouho a Kovaříková také zdůrazňuje, že čtení by mělo sloužit pro prožitek a radost.

### 3.2.1 Vybrané čtenářské strategie

Čtenářské strategie, jež jsou pro tuto práci stěžejní, nyní popíší v následujících podkapitolách. Jedná se o výběr strategií, které jsou čerpány z knihy Taks Study Guide od Nickelsena (In Hrbáčková, 2010). Tyto strategie se odlišují názvy od výše popsaných strategií, ale opět se jedná o stejné postupy, pomáhající čtenáři porozumět čtenému textu. Toto rozdělení je konkrétnější a zároveň přímo nabádá k činnostem, jež zahrnuje. Čtenářské strategie podle Nickelsena jsou následující:



### ***Kritická interpretace slovní zásoby***

Čtenář při této strategii vnímá, jakou slovní zásobu autor používá a více se nad ní zamýšlí. Učitel v tomto případě může zadat žákům různé úkoly, například nahradit vybraná slova jinými synonymy nebo se pokusí přijít na více významů jednoho slova.

### ***Řazení kroků***

Každý příběh je uspořádán do časové posloupnosti. Jedná se o seřazení myšlenek či událostí za sebe do přesného časového pořadí, které pomůže čtenáři porozumět posloupnosti příběhu. Autoři k tomu používají klíčová slova jako nejdříve, dále, potom, později apod. Příběh může například začínat napínavou částí, čili vrcholem příběhu a až poté autor vypráví o událostech.

### ***Nalezení rozdílů a shody***

Tato strategie slouží ke srovnání dvou věcí, postav či myšlenek v příběhu. Autor chce ukázat, v čem se daná věc s druhou shoduje, nebo v čem jsou naopak odlišné.

### ***Hledání spojitosti – příčina a následek***

Události v příběhu jsou skládány do přesného pořadí tak, aby tyto události dávaly smysl. Příčina nám říká, proč se něco stalo, následek je již to co se stalo.

### ***Vyvození závěrů, předpovídání***

Tato strategie spočívá v tom, že se čtenář snaží zobrazit příběh, i když nezná všechny informace.

### ***Vyhledávání detailů, konkrétních myšlenek a informací***

Každý příběh, který čteme, má svou hlavní myšlenku. Někdy je patrná na první pohled, jindy musíme v textu bedlivě hledat její klíč. Klíč nás dovede k odpovědi na otázku „O čem příběh je?“. Hlavní myšlenka příběhu je určité poselství, něco, co nám chce autor sdělit, čím nás chce oslovit, zaujmout či pobavit. Příběh však obsahuje i detaily, které nám prozradí něco více o hlavní myšlence. Pomohou nám ji lépe pochopit, řeknou například kde, co, kdy, kde, jak a proč. Při čtení přemýšlejme nejdříve o hlavní myšlence příběhu, po

té se zamysleme nad detaily, které nám hlavní myšlenku dokonale vykreslí a vše bude dávat smysl.

### *Porozumění literárním prvkům a rysům textu*

U této strategie se čtenář zaměřuje na prvky a rysy v textu, jimiž může být například analýza postav, prostředí či grafických prvků/ilustrací. Při analýze postav čtenář přemýšlí nad tím, jak se postava cítí, co dělá nebo jak se v příběhu mění. Při zkoumání prostředí zjišťuje, jak dané prostředí ovlivňuje charakter a průběh příběhu. Grafická úprava textu a ilustrace mohou čtenáře podněcovat k lepšímu porozumění příběhu, nebo naopak mohou jeho představy zablokovat či zmást.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 AKČNÍ VÝZKUM

### 4.1 Definice problému

Pojem čtenářská gramotnost je v současnosti aktuálním tématem zejména ve školním prostředí. Zajímalo mě, zda se o tomto tématu jen nemluví a nepíší odborné články a publikace, ale také zda se prakticky uplatňuje ve výuce. V dnešní době se hodně mluví o tom, že děti málo čtou a tuto skutečnost potvrzují i výsledky výzkumů PIRLS, v nichž jsme v porovnání s ostatními zeměmi, jež se výzkumu zúčastnily, dopadly velmi špatně. V akčním výzkumu této diplomové práce jsem se tedy zaměřila na průzkum tohoto problému a navrhla jsem řešení problému tvorbou metodických listů, jež pomohou dětem přemýšlet o čtení.

### 4.2 Zkoumaný soubor

Výzkum je zaměřen na děti mladšího školního věku, žáky 4. a 5. ročníků základních škol. Ve výzkumu jsem jako respondenty použila samotné žáky a zároveň jejich učitelé českého jazyka, kteří svými názory a zkušenostmi přispěli k řešení daného problému.

### 4.3 Zjištění problému

Pro získání informací jsem použila dvě následující metody:

#### **Rozhovor s učitelkami**

Rozhovory jsem vedla s dvěma učitelkami, které vyučují předmět český jazyk ve 4. a 5. třídách na Základní škole Emila Zátopka ve Zlíně a na Základní škole v Zádveřicích. Učitelkám jsem položila čtyři rámcové otázky, ze kterých se vyvíjel celý náš rozhovor. V průběhu rozhovoru s ohledem na danou situaci, jsem se doptávala na další potřebné informace. Rámcové otázky pro učitelky zněly následovně:

**Otázka č. 1:** Zaměřujete se v hodinách českého jazyka na problematiku porozumění čtenému textu?

**Otázka č. 2:** Pokud ano. Jaké používáte metody, pomůcky či jiné způsoby práce?

**Otázka č. 3:** Jaké čtenářské strategie procvičujete s žáky při čtení?

**Otázka č. 4:** Máte k této problematice k dispozici učební materiály?

### Anketa pro žáky

Učitelky, které se mnou spolupracovaly při rozhovoru, jsem požádala, aby ve svých třídách, kde vyučují český jazyk (4. a 5. ročník) rozdaly a vyplnily s žáky krátkou anketu, jež jsem pro ně připravila. Anketní otázky byly následující:

**1. Přemýšlíš o čteném textu, když si čteš knihu, čítanku nebo nějaký krátký text (například slovní úlohy, básně, říkadla a další)?**

ANO

NE

**2. Máš problémy porozumět tomu, co čteš?**

ANO

NE

**3. Jaký druh příběhu by tě nejvíce zaujal?**

- Příběhy o zvířátkách
- Veselé zážitky z prázdnin
- Příběhy, kde se kouzlí
- Jiné (dopiš jaké).....

**4. Povídáš si rád(a) o tom, co čteš?**

ANO

NE

**5. S jakými texty pracujete v hodinách českého jazyka? (můžeš označit i více odpovědí)**

- Učebnice českého jazyka
- Knihy od různých autorů
- Pracovní listy
- Jiné (dopiš jaké).....

#### **4.4 Interpretace dat**

V následujících podkapitolách uvedu výsledky uskutečněných rozhovorů s učitelkami a anketních otázek, které vyplnili žáci. Rozhovory probíhaly se dvěma učitelkami českého jazyka a anketních otázek se zúčastnilo 16 žáků 4. a 5. tříd základních škol.

##### **4.4.1 Výsledky rozhovorů**

###### **Rozhovor č. 1**

První rozhovor jsem vedla s paní učitelkou ze základní školy Emila Zátopka ve Zlíně. Tato učitelka českého jazyka, okamžitě potvrdila, že se v hodinách zaměřují na problematiku porozumění textu a k tomuto účelu využívá učebnici, kterou má k dispozici ve škole. Avšak v zápětí si hned postěžovala, že by uvítala pracovní listy s krátkými texty, nad kterými by mohla s žáky déle přemýšlet a pracovat s nimi. Konkrétní čtenářské strategie v hodinách neprobírají. Zaměřují se obecně na různé úkoly jako například převyprávění přečteného příběhu a vysvětlení jeho obsahu apod. Paní učitelka vidí ve čtení dětí velký problém, děti málo čtou a hlavně jsou velmi nesoustředěné. Jednoznačně by uvítala metodickou pomoc například ve formě pracovních listů. Doporučovala mi, abych vytvořila krátké texty, velmi jednoduché, jelikož dle jejich zkušeností mají žáci problémy pochopit i krátké slovní úlohy či instrukce.

## Rozhovor č. 2

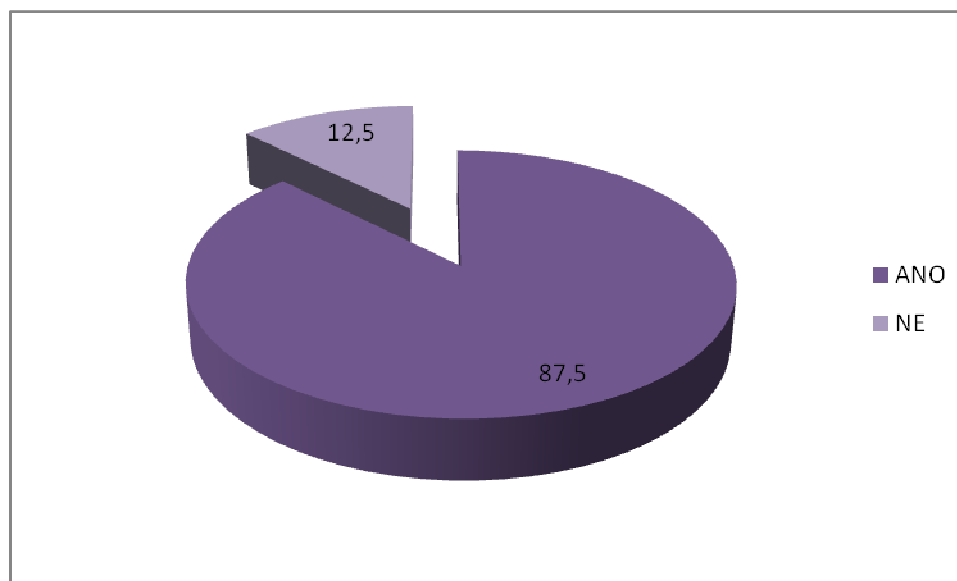
Na základní škole v Zádveřicích jsem vedla druhý rozhovor s paní učitelkou, která učí ve smíšené třídě (4. a 5. Ročník) český jazyk a také odpověď na první otázku, zda se věnuje v hodinách problematice porozumění čtenému textu, byla kladná. K tomuto účelu tato paní učitelka využívá učebnici českého jazyka, ve které však jsou příběhy velmi dlouhé a zjistila, že žáci se v nich snadno ztrácejí. Také využívá knih od různých autorů a vybírá sama krátké pasáže, které s žáky čtou. Metodické listy k této problematice nemá k dispozici a vzpomněla si, že kdysi měly nějaké pracovní listy, ale ty se neosvědčily, jelikož obsahovaly dlouhé texty, ve kterých se špatně hledaly odpovědi na otázky a i sama učitelka měla problém všechny úkoly dokončit. Strategie taky konkrétně nerozlišuje, ale tyto činnosti s žáky procvičuje ve formě úkolů, které sama připravuje. Například si přečtou část příběhu a po té přemýšlejí, jak by mohl pokračovat. Také vymýšlejí příběhy sami, kdy jeden začne vyprávět, a pokračují další žáci. Také si povzdychla nad tím, že děti málo čtou, že nevyužívají školní knihovny či nákup knížek, které škola umožňuje, a pokud tedy žáci něco čtou, jsou to většinou časopisy a komiksy. V závěru rozhovoru mi také dala nějaké rady k tvorbě pracovních listů, zejména aby příběhy byly krátké. Úkoly by měly být na stejné straně jako text, aby žáci nemuseli stále otáčet stránkami, když zapomenou, co mají dělat. Také zadání, by mělo být stručné a jednoduše formulované.

### 4.4.2 Výsledky ankety

Výsledky anketních otázek jsem zpracovala kvantitativně. Spočítala jsem absolutní a relativní četnost a výsledky zaznamenala v procentech do grafů. Výsledky na otázku číslo 3 a 5 jsem uvedla do tabulky a odpovědi jiné, než byly v možnostech, jsem vypsala v textu za tabulkou.

**Otázka č. 1**

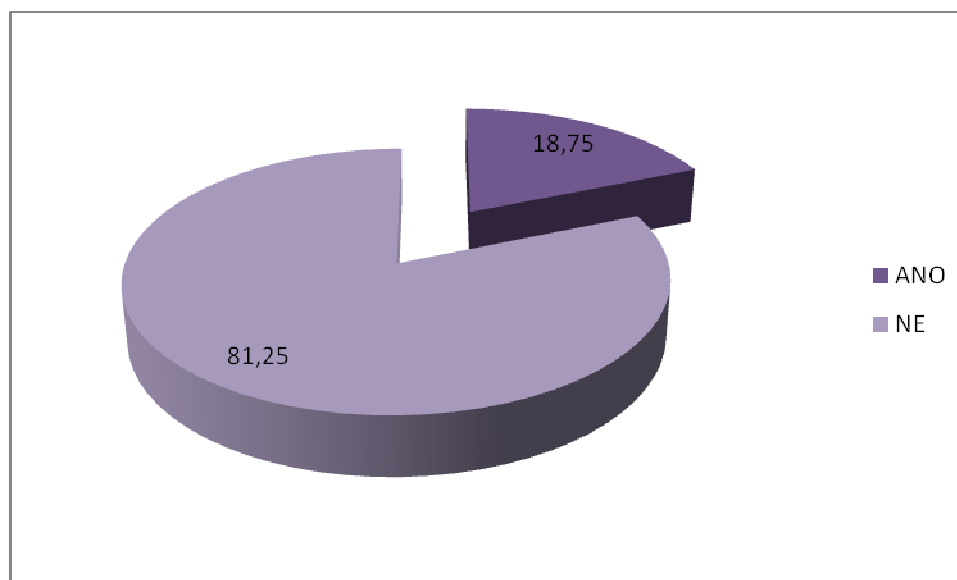
**Přemýšlíš o čteném textu, když si čteš knihu, čítanku nebo nějaký krátký text (například slovní úlohy, básně, říkadla a další)?**



*Graf č. 1 Přemýšlení žáků o čteném textu*

Výšečový graf znázorňuje, že 87,5% žáků při čtení o daném textu přemýšlí a 12,5% žáků nikoli. U této otázky jsem předpokládala, že všichni žáci označí odpověď ANO. Překvapení tedy pro mě byla jiná skutečnost, která je zřejmě důkazem toho, že některé děti o čtení vůbec nepřemýšlí, protože ho berou jen jako předmět ve škole, ne jako přínos pro ně samotné.



**Otázka č. 2****Máš problémy porozumět tomu, co čteš?***Graf č. 2 Problémy s porozuměním čteného textu*

Na tuto otázku odpovědělo kladně 81,25% žáků a 18,75% žáků uvedlo zápornou odpověď. Většina žáků uvedla, že s porozuměním čteného textu nemají problémy, avšak našli se i žáci, kteří si problémy v pochopení některých textů uvědomují a přiznávají, což je z mého hlediska dobré zjištění. Jednak si myslím, že je to důkaz toho, že žáci odpovídali upřímně na otázky a zároveň toho, že nad čtením opravdu přemýšlejí.

**Otázka č. 3****Jaký druh příběhu by tě nejvíce zaujal?**

Druh příběhu	Počet zvolení
Příběhy o zvířátkách	2
Veselé zážitky z prázdnin	2
Příběhy, kde se kouzlí	3
Jiné	9

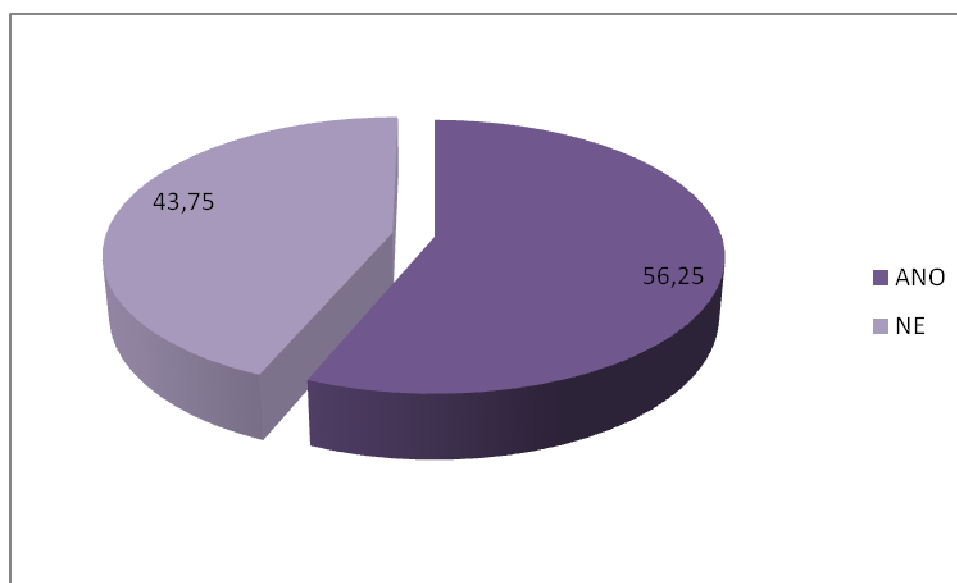
*Tabulka č. 1 Příběhy*

Další (Jiné) možnosti, které žáci uváděli, byly následující: detektivky – 2 krát; příběhy o rytířích; příběhy s tajemstvím; válečné; baví mě různé příběhy; encyklopedie – 2 krát a letopisy Narnie.

Nejvyšší zastoupení mají příběhy, kde se kouzlí, ostatní uvedené možnosti, detektivky a encyklopedie obdržely dva hlasy, ostatní po jeden. I když encyklopedie nejsou zrovna žánr, který jsem předpokládala, že děti uvedou, velmi mě překvapil a i tento druh zájmu se pokusím do pracovních listů zahrnout (popis vážky).

#### Otázka č. 4

##### Povídáš si rád(a) o tom, co čteš?



Graf č. 3 Povídání si o čtení

U této otázky jsou výsledky velmi těsné. Převažuje sice odpověď ANO (56,25%), ale procentuální rozdíl není příliš velký, odpověď NE obdržela 43,75%.

**Otázka č. 5****S jakými texty pracujete v hodinách českého jazyka?**

Učební materiály	Počet zvolení
Učebnice českého jazyka	13
Knihy od různých autorů	3
Pracovní listy	12
Jiné	0

*Tabulka č. 2 Učební materiály*

Nejčastěji využívanými materiály v hodinách českého jazyka jsou podle žáků učebnice českého jazyka, dále pracovní listy a tři žáci uvedli také knihy od různých autorů.

**4.5 Řešení problémů – akce**

Na základě výsledků výzkumu, které ukázaly potřebu poskytnout učitelům takové materiály k výuce čtenářským strategiím, aby se nemuseli sami zabírat tvorbou různých pracovních listů, či hledáním vhodných příběhů v knihách nebo dokonce nemuseli řešit grafickou úpravu této metodiky tak, aby byla pro žáky přitažlivá, jsem vytvořila sedm pracovních listů. Tyto pracovní listy slouží k procvičení jednotlivých čtenářských strategií. Vypráví se v nich o příhodách z prázdnin, jež zažívají tři malá děvčata, a celé vyprávění sleduje vážka, která se v blízkosti děvčat pohybuje. Jednotlivé příběhy jsou různě orientovány, tak aby zaujaly většinu dětí. Objeví se v nich trochu ponaučení, kouzel i tajemna. Děti ve výzkumu měly různé požadavky na příběhy, ale nedá se bohužel vyhovět každému. Myslím však, že jsem nakonec docílila určitého kompromisu a příběhy děti osloví, nejsou moc dlouhé a obsahují to podstatné, aby se na nich mohla daná strategie aplikovat. V úvodu každého příběhu, vážka stručně vysvětluje význam jednotlivé strategie. Na konci příběhů jsou otázky, na které mají děti hledat odpovědi. Ty jim pomohou čtenářskou strategií pochopit a procvičit. Při grafické úpravě pracovních listů jsem kladla velký důraz na barevnost a veselost obrázků, zároveň jsem jeden příběh zpracovala ve formě komiksu, což je hlavně pro chlapce velmi oblíbený druh četby. Také jsem dala dětem prostor

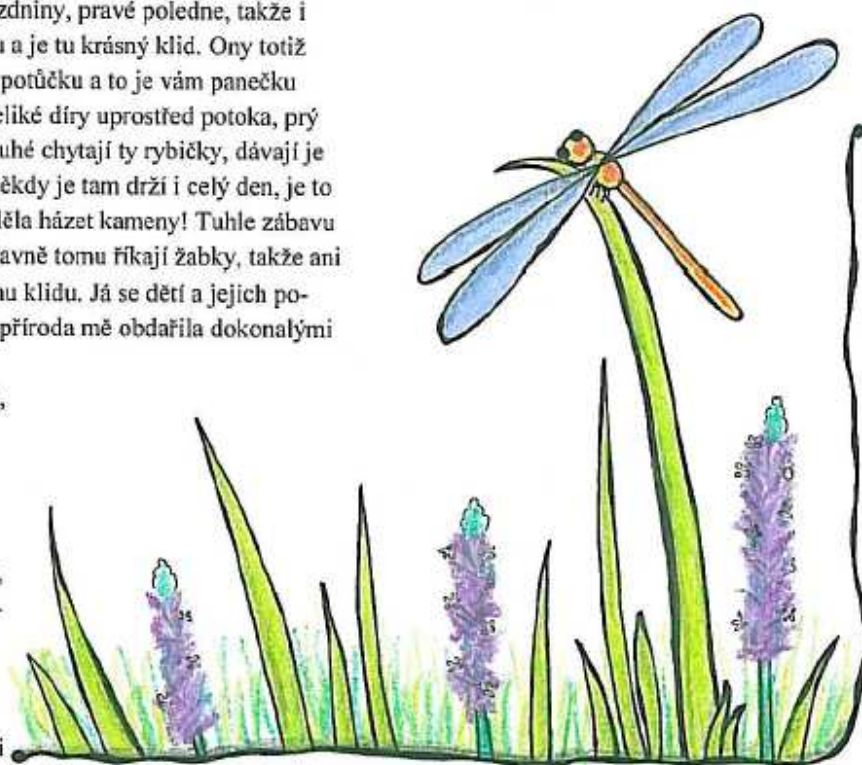
k odreagování se od přemýšlení nad strategiemi a mají možnost si jeden obrázek samy vybarvit.

# UVAŽUJ O ČTENÍ S VÁŽKOU

## Úvod

Slyšíte také to krásné ticho? Jen sem tam žbluňkne ploutvička malé rybky, zazní kváknutí žabky nebo se zatřepotají křídla vážek. Tak to je můj domov, potůček Bílanka v malé dědině Bíloj až na východním Slovensku. Jsem vážka a teď se vyhřívám na sluníčku na zeleném listu trávy a je mi moc dobře. Užívám si tyhle chvíle, jsou letní prázdniny, právě poledne, takže i děti jsou schované ve stínu a je tu krásný klid. Ony totiž jinak pořád skotačí tady v potůčku a to je vám panečku nadělení. Jednou hloubí veliké díry uprostřed potoka, prý bazének pro rybičky, podruhé chytají ty rybičky, dávají je do sklenic od kompotů a někdy je tam drží i celý den, je to hrůza! Taky jsem je už viděla házet kameny! Tuhle zábavu už absolutně nechápu, a hlavně tomu říkají žabky, takže ani zdejší žáby tu nemají trochu klidu. Já se dětí a jejich podivných her bát nemusím, příroda mě obdařila dokonalými křídly, která mě v mžiku dostanou pryč, odkud chci, takže jejich pokusy mě chytit do sklenice byly a budou vždy marné. Já se jim ani nedivím, že si mě chtějí zblízka prohlédnout, jsem krásně barevná, hlavně na sluníčku jsem jako poklad mezi zelení. A to když si občas sednu na kámen ležící v potoce, děti se zastaví, dřepnou si a opřeny hlavou o ruku koukají, jak se ve mně krásně odráží hladina vody.

Bíloj je docela dlouhá vesnice a Bílanka jí protéká skoro celá, takže si můžu posedávat na mnoha místech. Je však jedno, které mám nejraději. Je u prvního mostu. U tohoto mostu bydlí jedna moc hodná babička a k ní každý rok na prázdniny jezdí tři vnučky. Jsou neposlušné jako všechny děti, ale mě se moc líbí, protože si tady ty prázdniny umí vždycky pěkně užít, i když v podstatě nesmí skoro nic dělat.



## Kritická interpretace slovní zásoby



*Při čtení sleduj, jaká slova autor používá.*

### Lucka, Marika a Žaneta

Myslím, že je důležité připomenout, že dvě z nich, Lucka a Marika, jsou sestry a přijedou sem vždy z velké dálky. Bydlí v České republice a cesta autem jim trvá skoro sedm hodin, vlakem je to až deset. Takové cestování je v letních vedrech hodně vyčerpávající. Jejich sestřenice Žaneta bydlí kousek od Biloj, proto je u babičky častěji. Přesto tu jezdí ráda a na týdny prázdnin s holkami z Česka se vždycky moc těší.

Dneska je ten velký den! Žaneta už nervózně přešlapuje u brány a babička vyhlíží co chvílí z okna. Také jsem se přiletěla podívat na příjezd Lucky a Mariky na prázdniny do Biloj. Sedla jsem si na branku a čekala. V tu chvíli Žaneta zpozorněla, protože uslyšela zvuk motoru. Za okamžik už viděla blížící se červené auto, ze kterého na ní mávaly její očekávané sestřenice. Lucka s Marikou se hned vrhly Žanetě kolem krku a potom šly přivítat babičku, která již celým štěstím plakala.

Po tak dlouhém cestování byly holky unavené, ale protože svoji sestřenku neviděly celý rok, na odpočinek nebyl čas a musely si hned povyprávět, co se všechno stalo nového. Nejzajímavějším tématem pro holky byly samozřejmě kluci, avšak Lucka povídala i jeden zajímavý příběh, který mi utkvěl v paměti. Lucce se zdál sen o tom, jak našla v potoce kouzelný kamínek, který když schovala do dlaně a něco si přála, tak se to vyplnilo. Nejdříve byla z takovýchto kouzel překvapená, ale po chvíli se vzpamatovala a začala si přát různé věci. Nejdříve krásného černého koně, na kterém se projížděla po celé krajině. Protože má sladký jazyk, přála si hromadu sladkostí. A aby pěkně vypadala, přála si i nádherné dlouhé šaty, na kterých byl veliký list a kolem malé květy kopretin.

### Úkol:

- ☐ Nahraď podtržená slova podobnými slovy, tak aby věta měla stejný význam.

(Příklad: připomenout → *poznámenat*)

- ☐ Napiš k vybraným slovům jejich různé významy:

(Příklad: *pamět* → *lidská pamět* nebo *počítačová pamět*)

*Jazyk*

*List*

*Branka*





## Řazení kroků



*Příběhy se skládají z událostí, které jsou řazeny za sebe podle časového pořadí. Autor používá k přechodu jedné události k druhé slova jako nejdříve, dále, potom, později atd.*



## Útěk

Už to tu zase voní buchtami! To babička napekla nějaké dobré k obědu. Holky sedí u stolu, cpou se buchtami a povídají si s babičkou. Ta jim vypráví, co za lumpárny prováděly, když byly ještě úplně malé. Lucka prý jednou i utekla, nebo se spíš ztratila. Tehdy, to ještě Marika s Žanetou nebyly na světě, šla babička někomu z vesnice na pohřeb a Lucku měl hlídat její strejda Petr. Tomu však v té době bylo šestnáct let a tak na nějaké hlídání tříleté holky neměl náladu. Nechtěl si s Luckou hrát a v podstatě si ji nevšímal a koukal na televizi. V tom se malá Lucinka rozhodla, že půjde za babičkou. Vyšla z domu, a protože si myslela, že babička šla na pole, vydala se tím směrem. Na polní cestě si jí všiml pán, který na zahradě kosil trávu. Přišel k Lucce a zeptal se jí: „Od koho jsi, děvchenko?“ Lucka mu odpověděla „Od babičky.“ Moc informací tomu pánovi neposkytla, ale jemu to stačilo, poznal totiž její češtinu a odvedl ji zpět k babičce, kde už se pomalu rozjížděla pátrací akce.

Z takové povídky byly holky celé u vytržení a Lucie důležitě všechny ujišťovala, že si to moc dobře pamatuje, a kdyby ji ten pán neodvedl domů, jistě by babičku brzy našla. Když trochu popolezlo slunce níž a už tolik nepálilo, šla babička vyplévat záhon. Holky neměly co dělat, a tak u babičky postávaly a pojídaly hrášek, který byl hned u nich. Přemlouvaly babičku, aby si mohly jít hrát k potoku, ale ta jim to nechtěla dovolit. Bála se, aby je nekousnul nějaký had, protože v takových vedrech rádi vylézají a vyhřívají se u vody na kamenech. To mohu jednoznačně potvrdit, ale jsou to jen užovky, ty nejsou jedovaté, ale i tak kousanec od užovky není nic příjemného. Když ani po hodině přemlouvání babička nepolevila, rozhodla se Marika, že tedy od babičky na truc uteče! Protože zbylo ještě hodně buchet od oběda, pár si jich vzala a svázala je do ranečku, který pověsila na dlouhou tyč a dala si ji přes rameno, tak jak to nosívá hloupý Honza v pohádkách. Když byla sbalená, prochází kolem babičky, která stále vyplévá záhon a říká: „Já už tedy jdu!“ Babička jí klidným hlasem odpovídá: „Tak jdi.“ „Ale já už opravdu jdu!“ říká Marika, „Jen jdi“ odvěti znovu babička. Marika tedy s hrdostí opravdu odchází. V půlce kopce jí doběhne Žaneta s tím, že půjde s ní, že už jí to tady taky nebaví. Když vyšly na ten velký kopec, byly z toho celé utahané, sedly si na studnu pod velkou třešň a rozhodly se, že načerpají sílu z buchet. Na posezení je všechny snědly. Podívaly se do prázdného ranečku a vzpomněly si na plnou mísu buchet, která leží v kuchyni. A tak za chvíli holky běžely zpět z kopce a babička jim říká: „To jste tedy daleko neutekly“. Holky jí na to odpovídají: „Víš babi, nám došly buchty.“

## úkol:

- Co se v příběhu stalo jako první?
- Co se stalo potom, když babička holkám nedovolila hrát si u potoka?
- Co se stalo nakonec?



### Nalezení rozdílu a shody

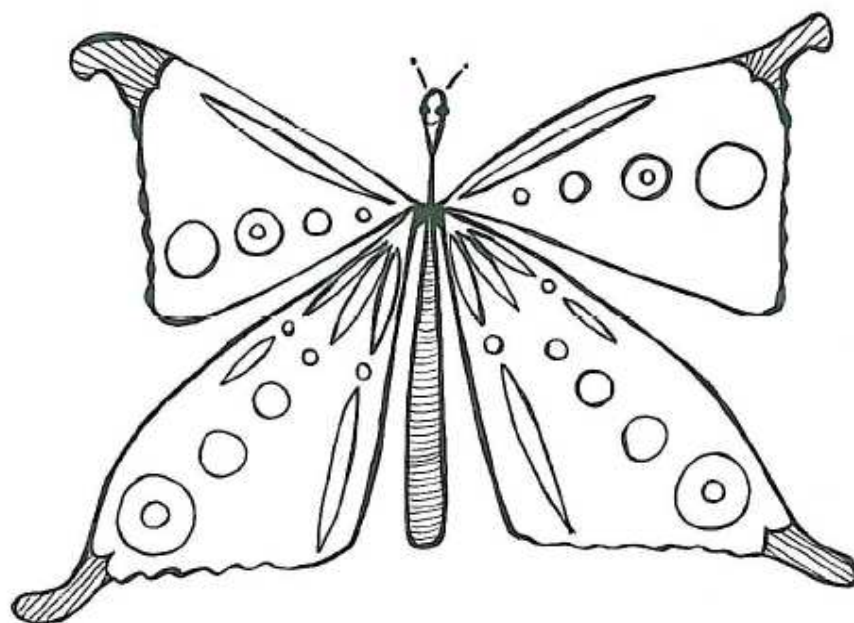


*V příběhu autor srovnává dvě či více věcí. Chce ukázat, v čem se shodují, nebo naopak v čem jsou odlišné.*

**Já ☺**

My vážky nejsme jako každý jiný hmyz vyskytující se u vody. Nejsme například otravné jako komáři nebo ovádi, naopak raději si držíme od lidí odstup. Také nejsme tak sebestředné jako motýli a přitom jsme taky krásně barevné. Ale asi jako každý hmyz máme rádi slunce, vodu a potravu. Nechci se moc chlubit, ale mezi létajícím hmyzem patříme k nejlepším letcům, umíme létat také na místě a při letu lovíme i něco dobrého k snědku. Já mám nejraději malé mušky, ty se loví jako po másle. My jsme ale bohužel také pro někoho potravou. Nejraději nás mají ptáci, ale občas uvízneme i v pavučině a jsme potravou pavouků. Jednou se můj kamarád Emil zamotal do pavučiny, ale naštěstí to byla pavučina opuštěná a tak jsme měli dost času Emila vysvobodit. Já jsem zase jedenkrát upadla do vody a málem jsem se utopila a stala se potravou pro ryby. Také jsem ale měla štěstí, okolo plul suchý list a tak jsem se ho chytla a zachránila si život.

Ale copak, něco se chystá u babičky doma? Poletím se podívat.

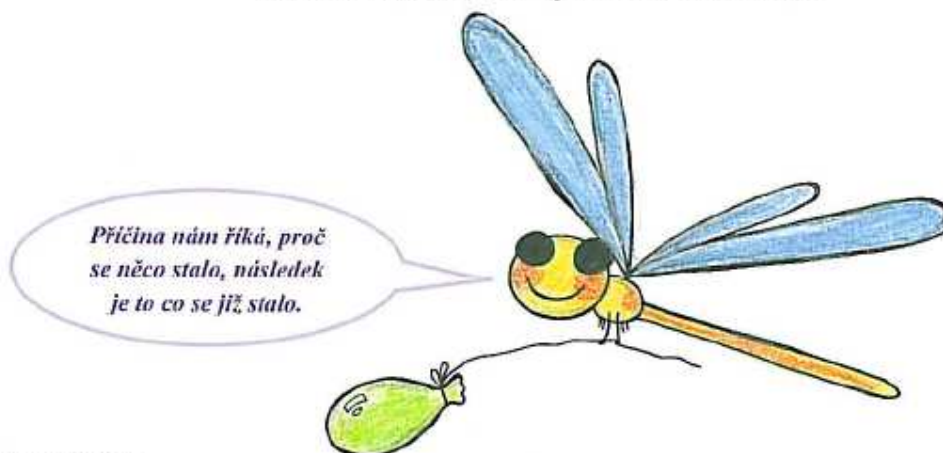


**úkol:**

- ☐ S jakým hmyzem se vážka srovnává?
- ☐ Najděte tři rozdíly mezi vážkou a jiným hmyzem pohybujícím se u vody.



## Hledání spojitostí – příčina a následek



### Narozeniny

Dnes je 14. července a to je velký den! Do domu k babičce se sjíždí skoro celá její rodina, protože jí chtějí popřát k jejím dalším narozeninám. Chystá se veliká oslava na zahradě a nebude určena jen babičce, protože zítra bude mít narozeniny Lucka, úžasných čtrnáct let, a tak se to oslaví při jednom. Já se však dnes necítím nějak dobře, jakoby se vzduch trochu ochlazoval a mě z toho zebou nožičky. Na obloze se prohánějí baculaté mráčky, tak se mi zdá, že ta zahradní oslava asi dnes nevyjde.



*úkol:*

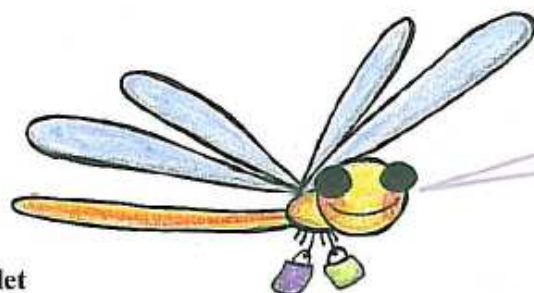
Vážka se necítí dobře, protože si myslí, že:

*kvůli tomu, že:*

Příčina:

Následek:

### Vyvození závěru, předpovídání



*I když neznáš všechny informace, můžeš pochopit záměr příběhu.*

#### Výlet

Na vesnici to chodívá tak, že každý o každém skoro všechno ví. Není to zcela příjemný pocit, ale na malém místě se děje málo věcí a ty se prostě neutají. Babička například pokaždé koukla z okna, když šel někdo kolem a hned přemýšlela nad tím, kam asi dotyčný jde, co asi nese v tažce a podobně.

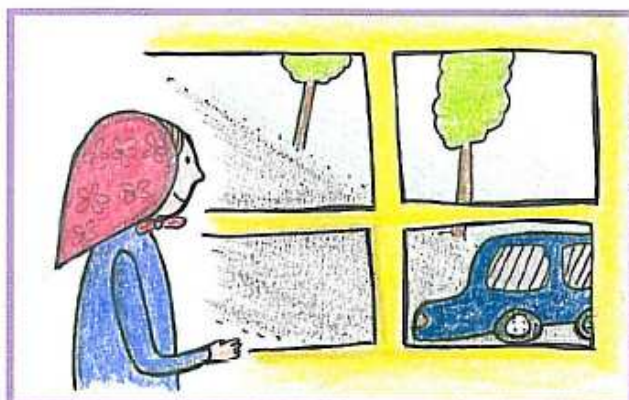
Mišo jde. Kam se asi chystá?

Tato vlastnost je velice nakažlivá na takovém místě, kde se nic moc neděje, a tak i holky z města, které tu dříve nechápaly, po chvíli vykukovali z oken a koumaly nad životy jiných lidí.

Tu se najednou před domem na cestě objevilo modré auto s tmavými skly.

Holkám to však bylo hned jasné a okamžitě běžely ke dveřím, protože přijel strejda a taťka.



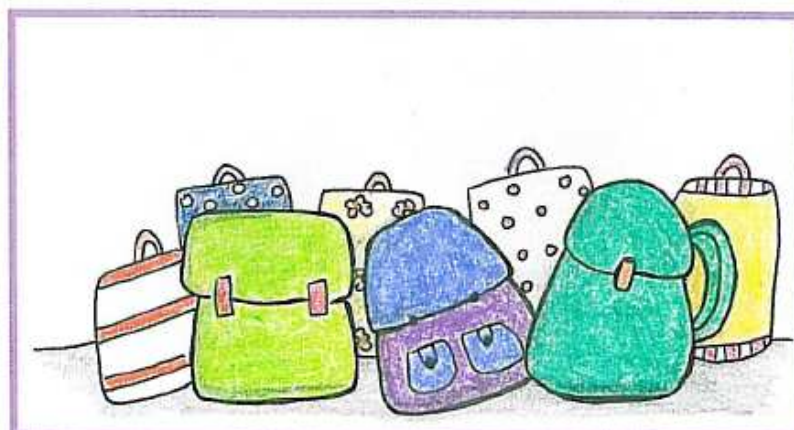


Babička vyhlížela Zemaného tatínka z okna a hned poznala, že nese pro holky nějakou dobrou zprávu.

Za chvíli už vběhly zpět do domu a namířily si to rovnou ke skříním.



Nastal absolutní chaos, zdálo by se, že holkám by stačilo sbalit jen ručník a plavky, ale tohle bude několikadenní akce, takže tři batohy a pět igelítek snad bude stačit.



.....

**úkol:**

- Jakou dobrou zprávu holky dostaly?
- Co tě přivedlo k této odpovědi?

## Vyhledávání detailů, konkrétních myšlenek a informací

*Každý příběh, který čteme, má svou hlavní myšlenku. Někdy je patrná na první pohled, jindy musíme v textu bedlivě hledat její klíč. Klíč nás dovede k odpovědi na otázku „O čem příběh je?“. Hlavní myšlenka příběhu je určité poselství, něco, co nám chce autor sdělit, čím nás chce oslovit, zaujmout či pobavit. Příběh však obsahuje i detaily, které nám prozradí něco více o hlavní myšlence. Pomohou nám ji lépe pochopit, řeknou například kde, co, kdy, jak a proč. Při čtení přemýšlejme nejdříve o hlavní myšlence příběhu, poté se zamysleme nad detaily, které nám hlavní myšlenku dokonale vykreslí a vše bude dávat smysl.*

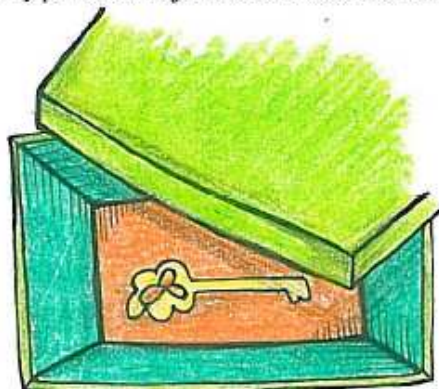


### Tajemství

Neděle je zvláštní den. O prázdninách by se dalo říci, že se od ostatních dní neliší, ale přesto je něčím rozdílná. Všechno jako kdyby se trochu zpomalilo, nikdo nikam nespěchá, neozývají se zvuky práce, všude kolem to voní klidem a pohodou. U babičky v domě je to dnes po ránu také jiné. Babička se vyšňořila a chystá se na bohoslužby do kostela, které si nikdy nenechá ujít. Holky s babičkou nechodí, protože by celou dobu jen ostatní rušily svým neustálým povídáním. To, že babička odchází z domu, je pro holky velká výzva! Konečně mají celý dům jen pro sebe a to je ideální prostor pro šmejdění. Místo, které je pro tuto akci nejpřítažlivější, je půda. Babička holkám vždy zakazuje, aby tam chodily, protože nechce, aby jí tam udělaly nepořádek. Teď tu ale babička není, a tak se holky hned dobývají za tajemné dveře půdy. Hned za dveřmi již vidí strmé schody a po nich se všechny tři vyšplhají na místo plné různých zajímavých věcí. Je to hotový ráj pro zvědavá očka a ručičky mladých dívek. První krabice, kterou holky otevřely, skládala veliký úspěch. Byla plná



šatů, které kdysi nosily jejich maminky, když byly ještě svobodné a bydlely u babičky doma. Každá si hned začala vybírat ty nejhezčí šaty a zkoušet si je obléknout. Pak si, ale uvědomily, že nemají tolik času, a tak se raději vrhly na prohlídku dalších zákoutí. Holky objevily spoustu sešitů a knížek, které nosily jejich maminky do školy, našly i dopisy, pohledy, a nakonec se všechny zastavily pohledem na jedné krásné věci. Před nimi v malé krabičce ležel zlatý, zdobený klíč. Chvilí na něj s úžasem všechny koukaly, a pak jej Žaneta uchopila do ruky. Nabízela se otázka, kam ten klíč patří, jaké dveře asi odemkává? V tu chvíli holky nezajímalo už nic jiného a běžely s klíčem zkoušet odemknout všechny dveře, které v domě našly. Bohužel klíč k žádným nepasoval, ani malé vrátka u stodoly nebyly ty pravé. Na holky už padal splín, ale potom Lucii napadlo, že to mohou být i dveře od velké skříně. Už nezbývalo mnoho času, za okamžik by se měla babička vrátit z kostela, a tak holky běžely rovnou k babičce do ložnice, kde jedna taková velká skříň byla. Žaneta pomalu strčila klíč do zámku a otevřela dveře. Lucka a Marika s úžasem koukaly a čekaly, co uvidí uvnitř. Najednou se ale všechny tři strašně polekaly! Za dveřmi skříně nebylo nic strašidelného, vylekala je babička, která zrovna vešla do ložnice a nachtala je, jak se jí holky vkrádají do skříně. Nechápala, proč odemkávají skříň, která není zamčená a hlavně v ní má babička jen prostírání, povlečení a ručníky. Lucka, Marika i Žaneta byly trochu zklamané, že nenašly ve skříně nic tajného, ale byly rády, že babička nepřišla na to, odkud vzaly ten pěkný klíč.

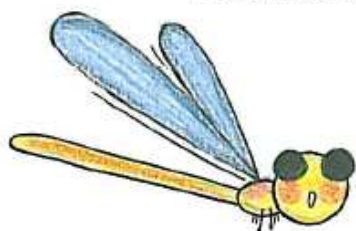


### úkol:

- Jaká je hlavní myšlenka příběhu?*
- Vypiš, jaké jsou detaily příběhu.*



## Porozumění prvkům a rysům textu



*Při čtení si všimnej kromě pointy příběhu i postav, prostředí či ilustrací.*

### Žabka

Dnes bylo překrásné ráno, slunce už svými paprsky hladilo má křídla a já se spokojeně válela na listu trávy na mém oblíbeném místě u potůčku. Tu jsem zaslechla kroky a po chvíli jsem spatřila, jak k vodě přichází Žaneta. Dřepla si na okraj kamene a lehce hladila konečky prstů vodní hladinu. Asi nad něčím přemýšlí, možná se jí stýská po mamince. Přece jenom už je tady u babičky dva týdny a i když je tu se sestřenicemi velká legrace, domov a rodiče jí trochu chybí. Žanetu znám už hodně dlouho a troufám si říci, že i moc dobře. Má moc ráda svoji rodinu a po mamince a tatínkovi jí její srdce nejvíc přirostlo k milované babičce. Žaneta má taky spoustu kamarádek a kamarádů a neumí si už představit život bez svého pejska Arona, který je skvělý hlídač a přítel. Její kamarádi i Lucka s Marikou fíkají Žanetě Žabka, a to nejen kvůli podobnosti s jejím jménem, ale i proto, že její nejoblíbenější barvou je zelená.

Tuto klidnou chvíli však náhle přerušil rachot projíždějícího traktoru. Za ním se linula nepřijemná vůně hnoje, který vezl na vleče za sebou. Tady na vesnici se pracuje již od brzkého rána a ne vždy všech-  
na práce pěkně voní. Žaneta pokrčila nos a raději se běžela schovat do domu k babičce.

### Analýza postav

#### Úkol:

- Jaká je Žaneta?
- Co o ni můžeš říci?

### Prostředí a jeho význam

#### Úkol:

- Co víš o prostředí příběhu?
- Ovlivnilo prostředí chování Žanety? A pokud ano, jak?

### Ilustrace

#### Úkol:

- Jak se ti líbí obrázky?
- Nahraď některé ilustrace vlastními



## ZÁVĚR

Na začátku psaní mé diplomové práce jsem byla větší optimista, myslela jsem, že škola i rodiče vidí jasně potřebu v tom, aby jejich žáci a děti četli, a aby nad čtením přemýšleli. Teď si myslím, že možná tuto potřebu vidí, ale nemají buď možnosti, nebo chuť s tím něco dělat. Stále se o všem mnoho mluví, ale na konkrétní kroky či akce mnoho času nezbývá.

Ve škole je to lepší, tam jsem se setkala s větší motivací a odhodláním, avšak i učitel, který chce, nemůže dělat zázraky, když nemá ke své práci dostatečně vhodné prostředky. Není možné, aby učitel na každou hodinu připravoval nové a nové materiály, které mu pomohou výuku osvěžit a zaujmout žáky. Proto je potřeba v této oblasti více přispět vhodnými materiály k procvičování čtení s porozuměním. Pracovní listy, které jsem vytvořila, mohou posloužit k tomu účelu. Jsou určeny pro žáky 4. a 5. ročníků základní školy. Zaměřila jsem se na krátké příběhy, ve kterých se děti mohou snadno orientovat a plnit tak úkol, které jsou v závěru každého příběhu. Tyto pracovní listy mohou případně posloužit také k inspiraci, jak vytvořit další pracovní listy s jinými texty.

Nejdůležitější krok, k tomu, aby děti přemýšlely a rozuměly tomu, co čtou je vytvořit jim kladný vztah ke čtení a knihám. V tomto ohledu je potřeba aktivní zapojení rodiny, která může dětem knihy představit již v útlém věku tím, že jim bude některé knihy předčítat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.

HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské university v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

HRBÁČKOVÁ, K. Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy, aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učit číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

MATĚJČEK, Z. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

PAPÍK, R. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

SVOBODOVÁ, M., R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské university v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

ŠLAPAL, M. *Stala se Dílna čtení součástí výuky ČJ?* Kritické listy, 2006, č. 24, s. 56.

ZIELKE, W. *Čteme rychleji, čteme lépe*. Institut řízení, 1972.

### Internetové zdroje

Celé Česko čte dětem: O projektu [online]. [cit.16.04.2011]. URL: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/o-projektu/>.

KOVAŘÍKOVÁ, L. Postřehy z výuky strategiím [online]. 2011 [cit.19.04.2011]. URL: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-15>.

WHITKROFT, L. Co jsou čtenářské strategie [online]. 2010 [cit.18.04.2011]. URL: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-1>.



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek	č.	1	Schéma:	komunikace	v rodině
.....					27

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 Příběhy .....	40
Tabulka č. 2 Učební materiály .....	42

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 Přemýšlení žáků o čteném textu .....	39
Graf č. 2 Problémy s porozuměním čteného textu .....	40
Graf č. 3 Povídání si o čtení .....	41

## PŘÍLOHY

Anketa pro žáky:

### Anketa

Milí žáci,

prosím Vás odpovězte na následující anketní otázky. Děkuji

Studentka UTB ve Zlíně Marika Koňarová

1. Přemýšlíš o čteném textu, když si čteš knihu, čítanku nebo nějaký krátký text (například slovní úlohy, básně, říkadla a další)?

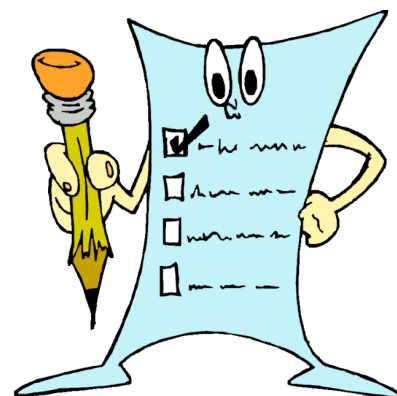
ANO

NE

2. Máš problémy porozumět tomu, co čteš?

ANO

NE



3. Jaký druh příběhu by tě nejvíce zaujal?

- Příběhy o zvířátkách
- Veselé zážitky z prázdnin
- Příběhy, kde se kouzlí
- Jiné (dopiš jaké).....

**4. Povídáš si rád(a) o tom, co čteš?** ANO NE**5. S jakými texty pracujete v hodinách českého jazyka? (můžeš označit i více odpovědí)**

- Učebnice českého jazyka
- Knihy od různých autorů
- Pracovní listy
- Jiné (dopiš jaké).....