

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# **DISERTAČNÍ PRÁCE**

2011

Mgr. Marie Švrčková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence

Mgr. Marie Švrčková

Katedra primární pedagogiky  
Školitel: Doc., PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika (primární pedagogika)

2011

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE  
FACULTY OF EDUCATION

# Initial Reading Literacy and Key Competences

THESIS

Mgr. Marie Švrčková

Primary Education Departments

Supervisor: Doc., PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Syllabus: Pedagogy

Syllabus Field of study: Pedagogy (Primary Pedagogy)

2011

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná tímto čestně prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29.6. 2011



.....  
podpis autorky

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Marie Švrčkové. Podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (viz autorský zákon).

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji tímto vedoucí práce doc., PaedDr. Radce Wildové, CSc. za odborné vedení mé disertační práce, za poskytnutí důležitých informací a především za cenné poznatky, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Také si velmi vážím poskytnutí podnětných podmínek a konzultací.

Zvláštní poděkování patří prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za umožnění podmínek k doktorskému studiu, podporu a laskavý přístup. Zvláštní poděkování patří také Mgr. Ondřeji Šimikovi, Ph.D, za poskytnutí odborných konzultací a důležitých informací při statistickém vyhodnocení dat výzkumu.



.....  
(podpis)

**NÁZEV PRÁCE:**

## Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence

### **AUTOR:**

Mgr. Marie Švrčková

### **KATEDRA (ÚSTAV):**

Katedra primární pedagogiky

### **ŠKOLITEL:**

Doc., PaedDr. Radka Wildová, CSc.

### **ABSTRAKT:**

Práce uvádí do problematiky počáteční čtenářské gramotnosti žáků na počátku primárního vzdělávání v kontinuitě s teoretickou základnou problematiky klíčových kompetencí. Koncepce práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Hlavní cílem práce je dle vybraných hledisek (pedagogického, didaktického) analyzovat soudobý stav výuky počátečního čtení jako rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v návaznosti na problematiku kompetencí. Cílem teoretické části práce je uvést do teoretické základny řešeného tématu, obsahově vymezit a utřídit pedagogickou terminologii užívanou v souvislosti s pojmem počáteční čtenářská gramotnost a kompetence. Cílem empirické části je zjistit úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníků základní školy a popsat stav vybraných faktorů (školního a domácího kontextu). Výzkum prezentované oblasti je kvalitativně-quantitativního charakteru, deskripce zkoumané oblasti, ve které je na počáteční čtenářskou gramotnost nahlíženo jako na složitý mnoho komponentový proces, ve kterém se prolíná několik rovin. Výzkumný vzorek byl výběrový, kde kritériem výběru byla metoda výuky čtení učitele. Použitá metodologie šetření je kombinací metod kvantitativních a kvalitativních.

### **KLÍČOVÁ SLOVA:**

funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, negramotnost, didaktika čtení, klíčové kompetence, čtenářské kompetence, PIRLS, kurikulum;

**TITLE:** Initial Reading Literacy and Key Competences

**AUTHOR:**

Mgr. Marie Švrčková

**DEPARTMENT:**

Department of Pedagogy of Primary Education

**SUPERVISOR:**

Doc., PaedDr. Radka Wildová, CSc.

**ABSTRACT:**

The doctoral thesis presents problematic issues connected to initial reading literacy of learners at early primary education along with theoretical basis of key competences problems.

The work conception is divided into two parts, theoretical and empirical. The main objective of the work is to analyse the current state of initial reading instruction in terms of the development of initial reading literacy linked to the problems of competences, from selected points of view (pedagogical, methodological).

The aim of the theoretical part is to present theoretical basis of the theme, and as regards contents, to specify and organize pedagogical terminology used in the concept of initial reading literacy and competences.

The aim of the empirical part is to discover the level of initial reading literacy of learners in the first and second years of primary school and describe the state of selected factors (school and home contexts). The research of the presented field is of qualitative-quantitative character, description of the studied field where initial reading literacy is seen as a complex multi-component process with a few overlapping layers. The research sample was selective, the criterion of which was the teaching method of teachers. A blend of qualitative and quantitative methods was used in research.

**KEY WORDS:**

functional literacy, reading literacy, initial reading literacy, functional illiteracy, methodology of reading, key competences, reading competences, PIRLS, curriculum;

# OBSAH

<b>ÚVOD, PŘEDMĚT A CÍL PRÁCE.....</b>	<b>11</b>
<b><u>1 TERORETICKÁ ČÁST PRÁCE.....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b><u>1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST .....</u></b>	<b><u>16</u></b>
1.1 Teoretická východiska problematiky gramotnosti - definice, klasifikace.....	16
1.1.1 Gramotnost, vývoj obsahu pojmu .....	16
1.1.2 Negramotnost, funkční negramotnost .....	19
1.1.3 Typy a druhy gramotnosti .....	20
1.2 Čtenářská gramotnost .....	25
1. 2.1 Čtenářská gramotnost z výzkumného hlediska.....	31
1.2. 1.1 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS, vybrané výsledky .....	35
1.2.2 Čtenářská gramotnost v soudobém kurikulu primární vzdělávání ČR .....	42
<b><u>2 POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST, KLASIFIKACE ROVIN .....</u></b>	<b><u>47</u></b>
2.1 Faktory ovlivňující počáteční čtenářskou gramotnost .....	56
2.2 Diferenciace pojmů .....	62
2.2.1 Diferenciace pojmů vztahující se k čtení .....	62
2.2. 2 Diferenciace pojmů vztahující se k psaní .....	76
2.2. 3 Diferenciace pojmů vztahující se k pojmu jazyk a komunikace .....	78
2.3 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti v primární škole .....	80
2.3.1 Metody výuky čtení z historického aspektu.....	82
2. 3. 1.1 Popis metody analyticko- syntetické v tradičním pojetí .....	87
2. 4 Znak gramotnostního pojetí výuky počátečního čtení .....	91
2.5. Proměna metod výuky počáteční čtení.....	94
2. 5. 1 Výuka počátečního čtení metodou analyticko- syntetickou s inovativními prvky .....	96
2. 5. 2. Výuka počátečního čtení metodou genetickou .....	99
<b><u>3 VÝUKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ PSANÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH</u></b>	
<b><u>EVROPSKÉ UNIE.....</u></b>	<b><u>102</u></b>
3.1 Smysl a cíl srovnávací analýzy .....	102
3. 2 Charakteristické rysy primárního vzdělávání .....	104
3. 3 Výuka mateřského jazyka a časová dotace .....	105



3. 4 Charakteristika výuky počátečního čtení a rozvoje čtenářské gramotnosti.....	106
3. 4. 1 Cíle výuky počátečního čtení vybraných zemí EU .....	108
3. 4. 2 Didaktická stránka výuky počátečního čtení .....	110
3.4. 3 Organizační složka výuky počátečního čtení .....	112
3. 4. 4 Využití učebnic a didaktických materiálů .....	113
3. 4. 5 Hodnocení žákova rozvoje čtenářských kompetencí, čtenářské gramotnosti .....	115
3. 4. 6 Trendy ve výuce prvopočátečního čtení v mezinárodním měřítku.....	116
<b>4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....</b>	<b>119</b>
4.1Kompetence a lisabonské cíle vzdělávání v evropském kontextu .....	121
4. 2 Klíčové kompetence v RVP ZV ČR.....	125
4. 2. 1 Kompetence ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.....	130
4. 3 Kompetence a čtenářská gramotnost.....	134
4. 3.1 Čtenářská kompetence žáků na počátku primárního vzdělávání.....	138
<b><u>NA ZÁKLADĚ VÝŠE UVEDENÉHO SE NYNÍ POKUSÍME VYTVOŘIT</u></b>	
<b><u>PODROBNOU KLASIFIKACI JEDNOTLIVÝCH OČEKÁVANÝCH VÝSTUPŮ</u></b>	
<b><u>ŽÁKA NA KONCI 1. VZDĚLÁVACÍHO OBDOBÍ (NA KONCI 3. TŘÍDY), JEŽ</u></b>	
<b><u>TVOŘÍ KOMPLEX ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE TĚCHTO ŽÁKŮ. ....</u></b>	
<b><u>139</u></b>	
<b><u>KLASIFIKACI JEDNOTLIVÝCH SCHOPNOSTÍ, VĚDOMOSTÍ, POSTOJŮ A</u></b>	
<b><u>HODNOT SOUVISEJÍCÍCH S POČÁTEČNÍM ČTENÍM PROVEDEME DLE</u></b>	
<b><u>KVALITY JEDNOTLIVÝCH ROVIN POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ</u></b>	
<b><u>GRAMOTNOSTI. ....</u></b>	
<b><u>139</u></b>	
<b><u>EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE.....</u></b>	<b><u>143</u></b>
5. DESIGNEMPIRICKÉHOŠETŘENÍ.....	143
5.1 Východiska výzkumného šetření, přínos pro pedagogickou praxi.....	143
5. 2 Popis realizace empirického šetření.....	147
5.2.1 I. etapa empirického šetření - pilotáž.....	148
5. 2.1.1 Výsledky empirického šetření I. etapy (pilotáže), interpretace dat.....	150
5. 2. 2 II. etapa empirického šetření .....	156
5.2.3 III. etapa empirického šetření.....	166
6.VÝSLEDKYEMPIRICKÉHOŠETŘENÍ, INTERPRETACE DAT .....	182
6.1 Výsledky empirického šetření II. etapy, interpretace dat.....	182

6.1.1 Výsledky –úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy	182
6.1. 2 Výsledky –kvalita didaktické práce učitele 2. ročníku základní školy.....	209
6.1. 3 Výsledky –stav domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků základní školy	217
_____	228
6.1. 4 Výsledky –vyjádření závislosti mezi kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti domácím čtenářským zázemím .....	228
6.2 Výsledky empirického šetření III. etapy, interpretace dat.....	230
6.2. 1 Výsledky –úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy .....	232
6. 2.2 Výsledky, kvalita didaktické práce učitelů 1. ročníku základní školy.....	316
6.2. 3 Výsledky –stav domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníku základní školy	335
.....	345
.....	346
.....	347
.....	348
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>349</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>359</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>364</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT.....</b>	<b>367</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>368</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 2.....</b>	<b>371</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3.....</b>	<b>372</b>
.....	374
<b>PŘÍLOHA Č. 4.....</b>	<b>375</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 5.....</b>	<b>379</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 6 .....</b>	<b>383</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 7.....</b>	<b>385</b>
<b><u>PŘÍLOHA Č. 16 .....</u></b>	<b><u>403</u></b>
<b><u>PŘÍLOHA Č. 17 .....</u></b>	<b><u>406</u></b>

## ÚVOD, PŘEDMĚT A CÍL PRÁCE

*„Vzdělání je to, co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se učili ve škole“  
(K. Čapek)*

Soudobá lidská společnost se proměňuje dosud nebývalým a stále rostoucím tempem. S potřebou vzdělanosti člověka se posouvá vzdělávání ze školních lavic do roviny konceptu celoživotního vzdělávání. Vzdělání se tak stává určujícím společenským a ekonomickým faktorem člověka, tj. faktorem ovlivňující uplatnění jedince a jeho sociální participaci. Rozvoji gramotnosti je stále větší pozornost věnována nejen v zahraničí, zejména v mezinárodních výzkumech, ale také v podmínkách českého školství.

V souvislosti s růstem vzdělanosti se také postupně rozšiřuje vymezení termínu „gramotnost“. Zejména ve vztahu k sociálnímu uplatnění člověka ve společnosti jsou dnes užívány různé druhy a stupně (úrovně) gramotnosti, a to od základního stupně – tzv. bazové gramotnosti až po vyšší stupeň tzv. funkční gramotnost.

Zvyšující se požadavky společnosti na jedince pro jeho úspěšné začlenění se také odráží v pojetí a proměnách vzdělávacích systémů všech vyspělých zemích.

Podoba učení pro život ve 21. století vyžaduje tedy především posun k osvojení si škály schopností, dovedností a znalostí, což zajisté předpokládá změnu náhledu na výchovně-vzdělávací proces a jeho postupnou přeměnu.

Z toho důvodu je třeba vnímat důležitost současných změn, ke kterým v českém školství dochází. „Z hlediska vzdělávání je více než nutné nezapomínat na stěžejní postavení práce s textem, ať už je nazývána čtenářskou, školní či funkční gramotností“ (Gavora, 2006, s. 25). Práci s textem tak lze považovat za klíčovou nejen ve vzdělávání (ve školském prostředí), ale také ve vzdělávání v celoživotním konceptu jedince.

Od roku 1989 prošla česká vzdělávací soustava řadou proměn. Tou poslední byla kurikulární reforma – reforma preprimárního, primárního, nižšího sekundárního a sekundárního vzdělávání, tj. zavedení Rámcového vzdělávacího programu. Tyto proměny se odrazily jak v aspektech vzdělávací politiky ČR, tak ve vnitřních proměnách jednotlivých školských institucí a v proměnách vyučování v primární škole.

Lze tedy předpokládat, že s kurikulární reformou základního vzdělávání (zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání v roce 2007) by měla jít také ruku v ruce proměna vlastní didaktické složky výuky, a to na obou stupních základního

vzdělávání. V našem případě, s ohledem na tematické zaměření práce, předpokládáme proměnu koncepce výuky počátečního čtení na 1. stupni základní školy.

Otázkou tedy zůstává, jak se tato proměna koncepce výuky počátečního čtení ujala učiteli působící v současné pedagogické praxi a jak se proměnil jejich celkový didaktický přístup k vlastní výuce čtení v období na počátku školní docházky.

Z didaktického aspektu je výuka počátečního čtení dnes pojímána v mnohem širším kontextu, tj. jako *rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti*, jež tvoří samostatnou etapu rozvoje „*čtenářské gramotnosti*“.

Pro vyvození patřičných tezí a doporučení využitelných jak v pedagogické teorii, tak v pedagogické praxi je více než nutné nejprve co nejdokonalejší zmapování současné pedagogické reality (především z důvodu dopadu vlivu transformace kurikula pro základní vzdělávání po roce 2007). Jedině tak lze vymezit platné a efektivní závěry, kterými se budeme moci dále řídit při zefektivňování vzdělávání pro běžný život jedince v naší společnosti.

**Hlavním cílem práce je dle vybraných hledisek (pedagogického, didaktického) analyzovat a popsat soudobý stav výuky počátečního čtení jako rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v návaznosti na problematiku kompetencí v období po transformaci kurikula základního vzdělávání (po roce 2007) a navázat tak na rozsáhlý výzkum doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc. (realizován v letech 1996/2002).**

Koncepce práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část empirickou. Proto také cíle práce rozdělujeme do dvou rovin, a to na cíle roviny teoretické a cíle roviny empirické.

V rovině teoretické je **hlavním cílem práce:**

**Na základě podrobné deskriptivní analýzy odborné literatury, dostupných dokumentů a elektronických zdrojů popsat, obsahově vymezit a utřídit pedagogickou terminologii užívanou v souvislosti s pojmem počáteční čtenářská gramotnost a kompetence.**

**Za dílčí cíle práce v rovině teoretické si klademe:**

- Popsat a definovat teoretická východiska pojmu gramotnost v obecné rovině;
- Popsat a vymežit čtenářskou gramotnost a počáteční čtenářskou gramotnost v kontextu gramotností člověka a jako etapy gramotnosti funkční;
- Popsat didaktiku rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti (tj. didaktiku výuky počátečního čtení) a popsát didaktické aspekty související s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti v soudobé primární škole;
- Popsat a vymežit pojmy vztahující se k čtení (a psaní), k jazyku a literatuře v kontinuitě s problematikou kompetencí;
- Popsat a vymežit teoretická východiska vztahující se k oblasti kompetencí;
- Analýzou soudobého kurikula pro základní vzdělávání (tj. RVP ZV) popsát problematiku rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti (začlenění do obsahu, úloha, popis, kompetence žáka, výstupy) ve vzdělávacím obsahu primárního vzdělávání;
- Komparativní analýzou vzdělávacích systémů vybraných zemí EU popsát problematiku rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v primárním vzdělávání a srovnat se situací vzdělávacího systému ČR ;
- Komparativní analýzou dokumentů vzdělávacích systémů vybraných zemí EU popsát vývoj a začlenění termínu „kompetence“ do vzdělávacího obsahu kurikul pro základní vzdělávání a srovnat se začleněním termínu do kurikula pro základní vzdělávání ČR;
- Komparativní analýzou vzdělávacích systémů vybraných zemí EU popsát problematiku rozvoje jazykových, čtenářských a písařských kompetencí jako součásti čtenářské gramotnosti ve výuce mateřského jazyka na úrovni primárního vzdělávání;

**Cíle roviny empirické:**

Koncepce empirické části práce je rozdělena dle realizace empirického šetření do tří samostatných etap. Každá etapa námi realizovaného empirického šetření má samostatné cíle empirického šetření a samostatnou metodologii. Cíle jednotlivých etap empirického šetření jsou následující:

### **I. Etapa:**

#### **Hlavní cíle:**

1. Zjistit a popsat současný stav metodiky výuky počátečního čtení v 1. ročnících základní školy ČR, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007);
2. Zmapovat orientovanost učitelů vyučujících v 1. ročnících základních škol ČR v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007);

### **II. Etapa:**

#### **Hlavní cíl:**

**Zjistit a popsat úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků ZŠ.**

#### **Dílčí cíle:**

1. **Zjistit a popsat didaktickou práci učitele vyučujícího český jazyk a literaturu ve 2. ročníku základní školy** (tj. zjistit a popsat vybrané prvky didaktické práce učitele – cíle učitele, metoda výuky čtení a celkový způsob metodického vedení učitele při výuce počátečního čtení např. tj. využití zdrojů, typ textů, práce s textem, aktivity při výuce, činnosti a způsob práce s textem)
2. **Zjistit a popsat stav domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníku základní školy** a s ním související podmínky celkového klimatu rodiny podporující čtení (tj. zájem rodiče o čtení žáka, činnosti podporující čtení žáka, domácí zdroje ke čtení, vlastní čtenářské aktivity rodiče, vztah mezi domovem a školou, mimoškolní aktivity);

### **III. Etapa:**

#### **Hlavní cíl:**

**Zjistit popsat úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ.**

#### **Dílčí cíle:**

- 1. Zjistit a popsat metodickou práci učitele vyučujícího český jazyk a literaturu v 1. ročníku základní školy** (tj. zjistit a popsat vybrané prvky didaktické práce učitele – cíle učitele, zastoupení rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti, celkový způsob metodického vedení učitele výuky počátečního čtení např. tj. využití zdrojů, typ textů, práce s textem, aktivity při výuce, činnosti a způsob práce s textem);
- 2. Zjistit a popsat stav domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníku základní školy** a s ním související celkové klima rodiny podporující čtení žáka (tj. zájem rodičů o čtení, činnosti podporující čtení žáka, využití domácích zdrojů pro četbu, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní aktivity);

# 1 TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

## 1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

### 1.1 Teoretická východiska problematiky gramotnosti - definice, klasifikace

#### 1.1.1 Gramotnost, vývoj obsahu pojmu

Pojem „gramotnost“ bývá v obecném povědomí obvykle spojován se čtením a psaním. „Gramotný člověk je takový, který umí číst a psát, negramotný to neumí“ (Rabušicová 2002, s. 15). Většina odborníků zabývajících se touto problematikou se shoduje v tom, že gramotnost člověka souvisí s dovednostmi čtení a psaní, ale zároveň s jejím obsahem spojují také dovednost počítání.

„Gramotnost představuje osvojení dovedností čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy“ (Doležalová 2005, s. 11).

Chápání jevu „gramotnost“ se však neustále mění a vyvíjí.

Obsah tohoto pojmu se v posledních desetiletích radikálně proměnil, a to tak, že s původním významem tohoto slova je spojováno nyníšší vymezení jen zcela volně. Především je to vidět na definicích vyjadřující se k vymezení toho jevu, který se dnes úzce váže ke konkrétnímu sociálnímu kontextu.

Nejznámější a nerozšířenější původní definice je z roku 1958, kterou přijalo Valné shromáždění UNESCO na svém 10. zasedání. Tato definice zní takto:

„Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života“ (UNESCO in Rabušicová 2002, s. 15).

Následně se však ukázalo, že samotný jev gramotnosti je natolik komplikovaný, že toto vymezení gramotnosti je nedostačující a další dvě desetiletí se hledala příhodnější formulace vystihující vazbu na sociální kontext.

Další problémem pak ukázala skutečnost, že gramotnost je jev spíše kontinuální než dichotomický, což bylo pocíťováno především v souvislosti s měřením tohoto jevu.

Spojením vlastností relativity a kontinuity tohoto jevu se ve snahách o vymezení pojmu gramotnost přidal další atribut, a to přívlastek „funkční“. Tak se 80. letech 20. století již hovoří o tzv. „funkční gramotnosti“ (*functional literacy*).



Vůbec první uznávanou definicí *funkční gramotnosti* byla definice přijata na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978, která uvádí, že:

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

Jiné vymezení definice funkční gramotnosti pak uvádí Nicolitsas:

*„Člověk je funkčně gramotný, jestliže se může začleňovat do takových aktivit, v nichž je gramotnost vyžadována pro efektivní fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalostí čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti“* (Nicolitsas, 1990 in Průcha 1992 in Doležalová 2005, s. 39)

Přesto však bychom se měli zmínit, že pojem „funkční gramotnost“ není dnes všemi experty akceptován a proti užívání tohoto spojení se objevuje řada argumentů.

Např. Wagner (1992) mu vytýká, že pojem „funkční“ se vztahuje spíše do prostředí vyspělých zemí a jako by naznačoval, že se jedná o něco jiného, než v zemích rozvojových.

Jiným argumentem je přílišný „utilitarismus“, který zužuje pojem „funkční“ spojení gramotnosti pouze s dovednostmi požadovanými v zaměstnání.

Lze však říci, že přese všechny argumenty, které jsou proti užívání tomu spojení se termín „funkční gramotnost“ v pedagogické terminologii „uchytil“ a nadále se hojně užívá.

Uvědomujeme si však fakt, jak uvádí také Venezky (1990), že **slovo „funkční“ ve spojení s „gramotností“** je vlastně „redundantní“, ale přesto si jeho užití ponechává svůj význam a má svůj smysl, neboť nás **upozorňuje na jeho „sociální relevanci“**, která je pro správné pochopení obsahu jevu gramotnosti nezbytná.

V kontextu s výkladem pojmu „funkční“ v souvislosti s gramotností však lze také hovořit o tzv. „*základní gramotnosti*“ (basic literacy), kterou můžeme chápat jako první - nižší úroveň gramotnosti a o „*požadované gramotnosti*“ (equired literacy), jenž svým významem odpovídá požadavkům daného sociálního prostředí.

V obecném slova smyslu moderní pojetí gramotnosti značně splývá s obsahem funkční gramotnosti, a proto je velmi obtížné stanovit hranice, kde končí básová gramotnost a kde začíná gramotnost funkční.

Lze tedy vyvodit, že užitím přívlastku „funkční“ vyjadřujeme vyšší úroveň gramotnostních dovedností přesahující „základní“ úroveň dovedností v prostředí, v němž se komunikuje převážně prostřednictvím psaného textu.

S přívlastkem „funkční“ se ke spojení se slovem gramotnost užívá dále také přívlastek „dospělý“ a spojení „*funkční gramotnost*“ je pak rozšířeno na „*funkční gramotnost dospělých*“, což vystihuje skutečnost, že pouze dospělý jedinec může všechny požadované gramotnostní kompetence v plném rozsahu aplikovat. K tomuto pojetí se také přiklání dr. Rabušicová (Rabušicová, 2002).

S termínem gramotnost se kromě přívlastku „funkční“ dále objevuje celá řada přívlastků, jež v praxi bývají s tímto pojmem spojovány.

V dichotomii k přívlastku funkční se také často užívá spojení „*úplná gramotnost*“. Více méně však jen spíše zdůrazňuje samotný fakt gramotnosti.

Dalším, velmi často užívaným spojením je spojení s přívlastkem kulturní, tj. „*kulturní gramotnost*“ (*society literacy*). V tomto užití se spíše míní obecně rozšířené znalosti dané společnosti v jejím specifickém „kulturním“ prostředí.

Pod termínem kultura je pak chápáno „*vše, co v daném prostoru vytvořil člověk jako participant společenského dění, je to vše, co v konečném důsledku lidí spojuje a utváří z nich lidské společenství sdílející společné hodnoty, normy, poznání, jazyk, významy apod.*“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 263).

Podle O. Zápotočné pak lze kulturní gramotnost pojímat jako „*schopnost participovat a užívat prvků kultury v jejich vlastní podstatě. Osvojení si kulturní gramotnosti pak předpokládá zvládnutí těchto modalit a praktik jako nástrojů kulturní existence člověka*“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 264).

Pojem gramotnost však také bývá specifikován přívlastkem „*školní*“. Toto sousloví by pak mělo vystihovat rozdílnost od gramotnosti dospělých a specifikuje gramotnost, která je získána v průběhu školní docházky. Jedná se tedy o užívání gramotnostních dovedností ve školním, akademickém prostředí, tj. aplikování znalostí a dovedností v době dětství a dospívání.

Existence celé řady definic a přívlastků vztahující se k vymezení pojmu gramotnost dokazuje komplikovanost a složitost tohoto jevu. Proto zde neuvádíme pouze jednu definici, neboť bychom tuto skutečnost popírali, ale zároveň si uvědomuje fakt, že nejsme schopni uvést výčet všech definic. Obsáhlost vývoje tohoto termínu by si však zasluhovala přinejmenším rozsah celé práce.

Pro usnadnění orientace ve složitosti této problematiky a při hledání odpovědi na otázku: „Co je to gramotnost člověka na prahu třetího tisíciletí?“, uvádíme v závěru této kapitoly jako jeden z možných příkladů odpovědi definici podle J. Doležalové:

***„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti (Doležalová 2005, s. 11)***

### **1.1.2 Negramotnost, funkční negramotnost**

Jak jsme již uvedli v textu výše, vymezování pojmu gramotnosti bývá úzce spojováno také s „negramotností“.

Za negramotného člověka označujeme jedince, který nedosáhl ani „základů“ gramotnosti. K tomuto označení se v obecném společenském povědomí také používá termín „analfabet“.

Podle Šebesty lze rozlišovat dva různé případy nezvládnutí základů gramotnosti:

- a) První typ bývá spojován vnějšími příčinami, tj. s vinou nepříznivých sociálních, politických, rodinných podmínek nebo jiných vnějších okolností, které se podílejí na „neosvojení si“ základů gramotnosti. Lidé u tohoto typu mají sice všechny potřebné mentální a fyzické předpoklady k zvládnutí gramotnostních dovedností, ale vlivem těchto „vnějších“ příčin se číst, psát a počítat nenaučí. Pouze tento typ lidí bývá v řadě odborných literatur označován jako „analfabeti“. Patrný je zejména v zemích třetího světa, u nás nebývá typický. Jeho zlepšení či úplné odstranění je tedy závislé na společenských podmínkách: na zajištění vzdělávání pro děti, na organizování kursů pro dospělé a jiných. V 1. polovině 20. století byl problém této negramotnosti spojován zejména s rozvojovými zeměmi. V současnosti téměř deseti procent dosahuje negramotnost ve světadílech zejména jako je Afrika (162 mil. negramotných obyvatel), Asie (666 mil. negramotných obyvatel) a Latinská Amerika (11 mil. negramotných obyvatel). V Evropě se tento problém týká jen zanedbatelného počtu obyvatelstva.
- b) Druhý typ bývá spojován s omezením osvojení si čtení a psaní na základě nedostačených dispozic. Tyto osoby si nedokážou dovednosti čtení a psaní bezpečně osvojit ani na základě běžné metodiky vyučování. Tento typ pak potřebuje metodiku

speciální. Proto není zde na místě hovořit o „analfabetismu“ nebo negramotnosti, nýbrž zde hovoříme o potížích v osvojování si psaného jazyka. Nejčastěji jej spojujeme s dyslexií či s dysgrafií (Šebesta, 2005, s. 84-85).

S negramotností jedince ve společnosti hovoříme také o funkční negramotnosti. Označení **funkčně negramotný** se týká jedinců, jež prošli určitým vzdělávacím procesem, ve kterém si osvojili dovednost čtení, psaní a počítání, avšak ne v takové míře, aby se dovedl bez potíží zařadit do běžného života dané společnosti. Dovednost čtení, psaní a počítání je pouze na základní úrovni rozpoznávání jednotlivých grafémů.

Podle Neice (1990) jsou „*funkčně negramotní obvykle schopni dekodovat text, protože si osvojili základní dovednost rozpoznávání písmen. Jejich negramotnost však spočívá v tom, že nejsou schopni porozumět textům s určitou úrovní složitosti obsahu a chápat jejich význam*“ (Neice 1990 z Průcha 1992 in Doležalová 2005, s. 39).

Funkčně negramotný neznamena tedy, že jedinec je zcela negramotný (v plném rozsahu), ale je negramotný pouze k nárokům, které na něj klade soudobá společnost.

Z výše uvedeného vyplývá, že funkční gramotnost klade vyšší nároky na jedince z hlediska vědomostí a dovedností, na kvalitu a rozsah těchto vědomostí a dovedností, než je základní (bázová) gramotnost.

### 1.1.3 Typy a druhy gramotnosti

Proměnu a vývoj tohoto termínu také vystihují různé modely a teorie gramotnosti. Pokusme si přiblížit některé z nich.

Jak již bylo řečeno, pojem gramotnost je vázán na kulturní a společenské prostředí. Lze tedy říci, že gramotnost je tzv. „sociokulturním jevem“ a je jedním ze základních ukazatelů vyspělosti daného národa.

S ohledem na společenské, kulturní a ekonomické podmínky jsou pak požadovány různé druhy a stupně (úrovně) gramotnosti, a to od základní (bázové gramotnosti) až po tzv. funkční gramotnost.

Obsah pojmu gramotnost je tím vztahován také na další obory (tzv. horizontální rozšiřování gramotnosti).

J. Doležalová v Průchově „*Pedagogické encyklopedii*“ (2009) uvádí model gramotnosti, který vystihuje obsahové vystižení termínu gramotnost a zároveň vyjadřuje vztah mezi dalšími gramotnostmi.

Podle něj lze chápat, že tzv. **obecná a funkční gramotnost** je tvořena dalšími druhy gramotnosti, dalšími složkami. Hovoříme tak o „komplexu gramotností“ jedince.

Těmito dílčími složkami pak jsou např. gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná, počítačová (někdy též nazývána informační nebo e-gramotnost), viz schéma 1.

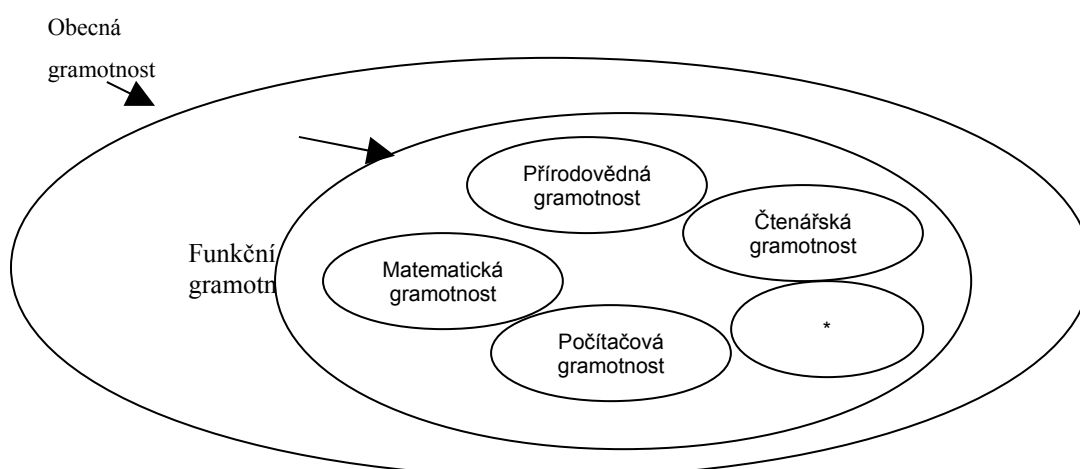
Pro první seznámení s pojmem „čtenářská gramotnost“ (v rámci představení výše uvedeného modelu) uvádíme obecnější pojetí, ve kterém je „**čtenářská gramotnost**“ chápána „jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková 2002, s. 10). Vymezení pojmu „čtenářská gramotnost“ však věnujeme celou následující kapitolu (1.2. práce).

„**Matematická gramotnost**“ (též užíván přívlastek „numerická“) je „schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“ (UIV 2006, s. 7).

„**Přírodovědnou gramotnost**“ pak lze chápat jako „schopnost jednotlivce přizpůsobovat se prostředí, zvládat požadavky sociálního a kulturního prostředí – schopnost jednotlivce prostřednictvím vlastní gramotnosti ve společnosti „přežít“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 354).

Charakteristiku obecné a funkční gramotnosti jsme uvedli v předchozí kapitole (1.1.1).

Schéma 1: Vyjádření vztahu mezi různými druhy gramotnosti (Doležalová in Průcha 2009, s. 225)



\*V budoucnu může být schéma doplněno dalšími druhy

Jiné členění gramotnosti uvádí ve své publikaci k této tématice „*Gramotost' – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*“ P. Gavora (2003). Jak uvádí v této publikaci, jev gramotnost lze uchopit také prostřednictvím čtyř modelů gramotnosti, přičemž každý z nich má svou vlastní charakteristiku, způsoby praktického uplatnění i empirického vyhodnocení. Těmito modely tedy jsou:

## **1. Bázová gramotnost**

Nácvik bázové gramotnosti je jedním ze základních cílů školy od počátku školní docházky, a proto je považována jako jeden z hlavních pilířů počátečního učení.

Je nástrojem socializace a akulturace dítěte.

Gramotný jedinec je zde tradičně chápán jako člověk ovládající čtení a psaní.

Text čte plynule, po řádcích a rozumí čtenému obsahu textu. Čtení je zde primárně pojímáno jako psycholingvistická zručnost a realizuje se jako dekodování významů.

Informace získané čtením se pak ukládají do paměti, integrují se s již dříve osvojenými informacemi a podle potřeby se více či méně modifikovaně reprodukuje.

Při nácviku čtení a psaní je důraz kladen především na dekodování, na vybavení si zapamatovaných informací a jejich reprodukci. Malý důraz je pak kladen na analýzu obsahu textu a jeho hlubší interpretaci.

Výkon v bázové gramotnosti bývá vyjadřován v parametrech, kterými je např. rychlost čtení (počet přečtených slabik za minutu) a chybovost (počet nesprávně nahlas přečtených slov). Posuzují se zde také kvalitativní ukazatelé, např. plynulé čtení versus čtení po hláskách a po slabikách a přidává se k tomu zjišťování jednoduchého (základního) porozumění čteného textu.

Právě bázová gramotnost bývá nejčastěji předmětem výzkumů psychologů, psycholingvistů a neuropsychologů (M. Milana, Z. Matějčka, Čižmaroviče a Kalnej, J. Swierkoszové, aj.), kteří se zajímají o proces dekodování v hlavě čtenáře.

## **2. Gramotnost jako zpracování textových informací**

V tomto modelu čtenář již není „konzumentem textu“, ale jeho aktivním zpracovatelem. Mezi ním a textem probíhá interakce. Tj. interakce mezi čtenářem a autorem textu (ačkoli autor zde není fyzicky přítomen).

Operace s čteným textem mají základ v porozumění textu. Jedná se o identifikování hierarchie informací v textu, odlišení důležitých informací od marginálních, hledání vztahů mezi hlavní myšlenkou a podrobnými informacemi a schopnost komprimovat text.

Mezi textové operace také patří vyvození závěrů z textu, extrahování explicitních

a implicitních informací, uvědomění si novosti, spolehlivosti a pravdivosti informací a dále kritická reflexe textu.

Proto se zde mění parametry „dobrého čtení“, neboť rychlost a plynulost nemusí odrážet úroveň práce s informacemi z textu, jde tedy o mnohovýšší komplex schopností, zručností a vědomostí. V této souvislosti hovoříme zde spíše o „*gramotnostní kompetenci*“ než o dovednosti čtení a psaní.

V kontextu s pojetím gramotnosti jako zpracování textových informací se také začal používat pojem „*funkční gramotnost*“. Funkční gramotnost je pak chápána jako zpracování informací uvedených v textu a jejich použití pro řešení životních situací. Jde tedy o schopnosti zpracovávat text (popř. jeho části) a jimi získané informace z textu dále užívat pro řešení „praktického problému“ v situacích denního života.

Škála textů, které člověk v běžném životě používá je velmi široká. Nejsou to jen texty souvislé (např. jako novinové články, odborné texty, texty různých druhů literárních žánrů), ale jsou to také texty nesouvislé, jež nemají uspořádanou a přehlednou větnou strukturu. Mezi takové patří např. dotazníky, jízdní řád, návody, schémata a tabulky, které obsahují kromě verbální složky také čísla, symboly a značky. Proto se do funkční gramotnosti řadí také gramotnost „*numerická*“.

V letech 1994/1998 v mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých realizovaného organizací IALS (International Adult Literacy Survey) bylo použito dělení funkční gramotnosti na tyto tři domény – literární, dokumentovou, numerickou (Kirsch 1987, s. 9 in Gavora 2003, s. 17), hovoříme tedy o složkách gramotnosti:

- „*Literární gramotnost*“ (*angl. prose literacy*) – znamená vědomosti a zručnosti potřebné na porozumění a využívání informací v souvislých textech, jako jsou úvodníky novin, zprávy, komentáře a jiné souvislé textové materiály
- „*Dokumentová gramotnost*“ (*angl. document literacy*) – znamená vědomosti a zručnosti na vyhledávání a používání informací v krátkých, často nesouvislých textech. Jsou to např. formuláře, nálepky na výrobcích, pokyny, oznámení, reklamní texty, diagramy, grafy apod.
- „*Numerická gramotnost*“ (*angl. numeracy*) – znamená vědomosti a zručnosti potřebné na uskutečnění operací s čísly, které jsou „zapuštěné“ do textů a dokumentů. Jsou to např. tabulky, účty, faktury, bankovní formuláře, objednávky produktu z katalogu apod.
- „*Celková funkční gramotnost*“ – je souhrn všech tří předcházejících složek (Gavora

2003, s. 17 – 18)

K tomuto dělení lze jen poznamenat, že pouze tři druhy gramotnosti zmiňované gramotnosti funkční jsou dnes „nedostačující“ pro vystižení složitosti a komplikovanosti tohoto jevu v praxi v rámci komplexu gramotností člověka.

### **3. Gramotnost jako sociální a kulturní jev**

V tomto modelu je gramotnost chápána jako specifikum dané společnosti, která se váže k vlastní kultuře. Je považována jako jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti národa a za faktor hospodářského rozvoje země.

Tento model se zřídka jakéhosi univerzálního pojetí gramotnosti, prosazuje vlastní konkrétní druhy, formy a podoby. Proto neexistuje jedna gramotnost, ale množství různých gramotností. Podoba gramotnosti člověka se rozvíjí podle toho, v jakém prostředí člověk žije, v jakých situacích příslušných tomuto prostředí se nachází. Jednotlivci, skupiny a národy mají různé potřeby a ty korespondují s různými druhy gramotnosti, které ovládají.

Lze tedy říci, že gramotnost je situačně zakotvená a váže se na sociální struktury, vztahy a činnosti.

Odlišnost gramotnosti si pak člověk uvědomí tehdy, vstoupí li do kontaktu s jinou gramotnostní skupinou. Jinou gramotnost má např. úředník a jinou člověk, manuálně pracující (např. dělník, vinohradník) a stejně tak to platí o národnostech. Jinou gramotnost potřebuje člověk žijící v pralese a jinou Asiat či Čech.

Podle zastánců tohoto modelu lidé nežijí v kulturně homogenním světě, ale naopak, žijí ve světě, ve kterém existují různé kultury v určité symbióze.

Sociokulturní model gramotnosti má však velký význam pro projektování obsahu procesu rozvoje gramotnosti ve škole, neboť klade důraz na praktické aspekty vyučování čtení a psaní, které by se mělo co nejvíce přibližovat skutečným životním situacím. Toho lze dosáhnout vhodnou volbou obsahů textů, literárních žánrů a především smysluplnou prací s nimi.

### **4. E-gramotnost**

Gramotnost, která se váže na používání elektronických médií (jako je např. počítač, mobil a jejich vybavení, tzn. práce s textovým editorem, tabulkovým procesorem, internetem, CD-ROM, email, aj.).

Elektronické prostředky umožňují tvorbu a používání celé škály produktů, a to od elektronických textů přes celé informační databáze, elektronické encyklopedie a různé



podoby elektronických publikací (v dnešní době se vyskytují v el. podobě také učebnice, výukové materiály, také díla různých literární žánrů a vědecké práce) až po SMS.

Práce s počítačem umožňuje užívání celé řady různých typů textů, ale také hypertextu, obrázků, animace, zvuku až po nejrůznější videa.

Přechod od „papírové podoby“ textů na elektronickou podobu je tak „revoluční, jako byl v minulosti přechod od psaní knih rukou k psaní knih na psacím stroji.

Problematika charakteristiky e-gramotnosti je však natolik složitá a obsáhlá, že by si vyžadovala samostatnou studii a publikaci.

V obecnosti ale lze říci, že e-gramotnost tvoří celá škála kompetencí.

Zatímco čtení z „papíru“, které je především lineárním čtením, práce s elektronickým textem vyžaduje také čtení nelineární a zapojení různých multimédií, což vede „čtenáře“ k vytvoření si jiných, nových čtenářských strategií, zapojení myšlenkových procesů a operací.

Škála e-gramotnostních kompetencí sahá od ovládání klávesnice a základních manipulací s médiem až po efektivní vyhledávání a zpracování informací.

Klíčovou kompetencí, kterou by si měly děti (ale i dospělí) osvojit v rámci rozvoje e-gramotnosti by však měla být kompetence k hodnocení informací, neboť právě v elektronických médiích se vyskytuje nepřeberné množství údajů a informací různé kvality. Velkou část z nich však lze považovat za neužitečnou, zavádějící či se jedná o plagiáty. Právě tady je potřeba uplatnit tuto kompetenci.

Model, který by komplexně popisoval realitu používání elektronických informací je však stále v procesu tvorby.

Měli bychom brát na vědomí, že také při rozvoji a podpoře e-gramotnosti zde sehrává velkou úlohu základní škola, která by měla všem žákům (a to bez rozdílu prostředí domácího zázemí) umožnit přístup k elektronickým médiím.

## **1. 2 Čtenářská gramotnost**

Nepostradatelnou součástí úspěšného začlenění jedince do soudobé společnosti a jeho fungování v ní je schopnost náležitě „komunikovat s textem“, s nímž pravidelně přichází do kontaktu.

Jedná se tedy o schopnost zpracovávat jakýkoli písemný materiál tak, aby informace z něj získané dovedl využívat ve svůj prospěch v situacích každodenního života.

Soustředěním pozornosti na problematiku porozumění textu ve školském prostředí sledujeme současný trend rozvoje čtenářské gramotnosti, který se snaží odvracet od „memorování“ (osvojování encyklopedických znalostí) a ubírá se směrem k vybudování schopnosti žáků pracovat s informacemi potřebnými k získání nových poznatků z různých zdrojů, a to např. naučné publikace, slovníky, internet atp.

V souvislosti s tím také O. Zápotočná uvádí, že pedagogická teorie i praxe se dnes potýká se staronovou – úlohou, a to řešit problematiku čtenářské gramotnosti.

*Je paradoxem, že právě v době zvyšujících se požadavků na její funkčnost (na prahu třetího tisíciletí) se začala prokazovat spíše její stagnace než vývoj* (Zápotočná in Kolláriková, Pupala 2005, s. 273).

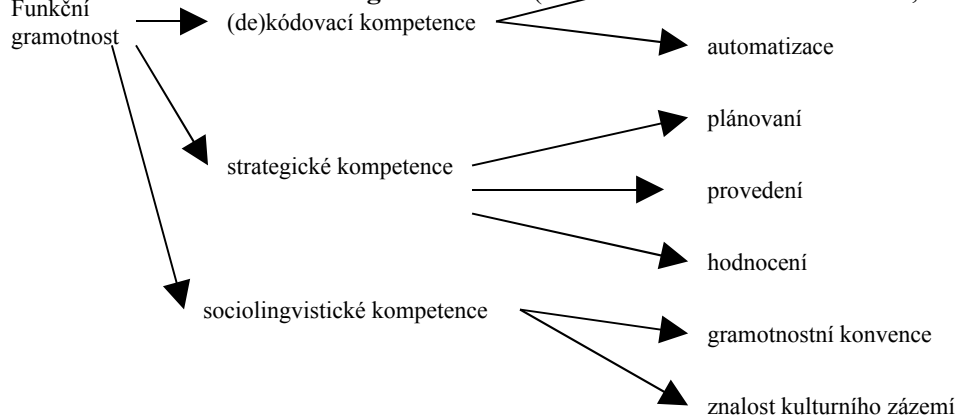
Zaměříme se tedy nyní na vymezení a charakteristiku pojmu „čtenářská gramotnost“ (angl. reading literacy).

V obecné rovině pojem gramotnost „vyjadřuje schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu. Podmínkou gramotnosti je rozvinutí širšího komplexu dovedností, umožňujících funkčně využít osvojenou dovednost (např. jazyk) v realitě běžného života. Čtenářská gramotnost tak zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd. (Průcha, Walterová, Mareš 2009)

V předchozích kapitolách jsme uvedli, že „čtenářská gramotnost“ je v rámci komplexu gramotností člověka součástí tzv. „funkční gramotnosti“ (viz Schéma 1).

Pro vyjádření vztahu k procesu osvojování si dovednosti čtení psaného textu v souvislosti s rozvojem mentálních funkcí, které automaticky provází porozumění čtenému textu, v kontextu s funkční gramotností můžeme použít např. model psycholinguistického výkladového schématu Verhoevena, jež funkční gramotnost a čtenářskou gramotnost znázorňuje takto:

Obrázek č. 1: **Konstrukce funkční gramotnosti** (Verhoeven in Rábušicová 2002, s. 36)



Pro přesné vymezení pojmu „čtenářská gramotnost“ však není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi.

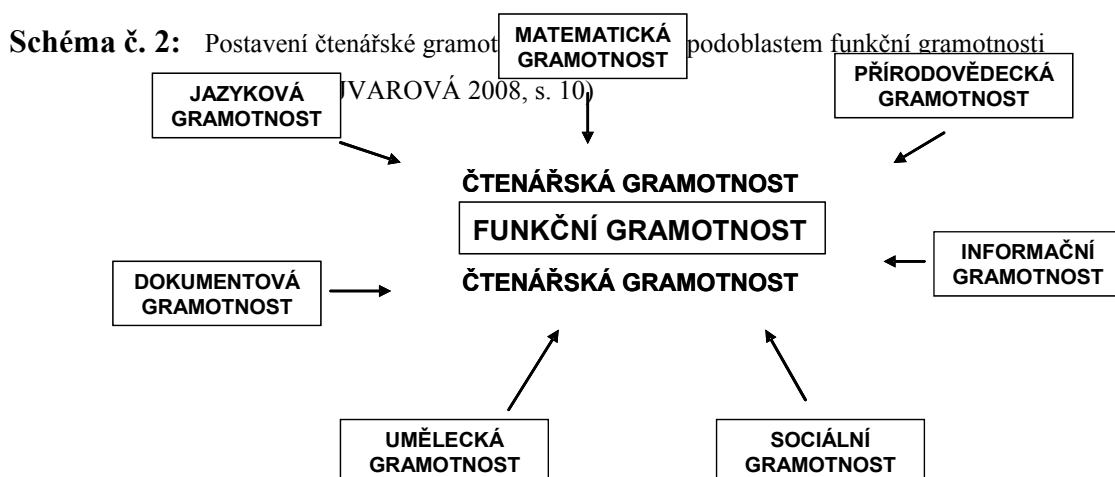
Definování „čtenářské gramotnosti“ se mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve společnosti, v ekonomice a v kultuře.

Vzhledem k orientaci vzdělávání na koncepci celoživotního učení je zřejmé, že na veškeré vědomosti a dovednosti je v současnosti nutné nahlížet z hlediska jejich využitelnosti pro život a pro dobré uplatnění ve společnosti.

Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit.

Čtení je stále více využíváno jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě a ve společnosti.

Ve vzdělávacím procesu má „čtenářská gramotnost“ nezastupitelnou funkci, neboť umožňuje žákovi (jedinci) získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací i z jiných vzdělávacích oborů. Její postavení v rámci „gramotnosti funkční“ je proto klíčové, aby vzdělávací proces byl úspěšný (viz Schéma č. 2)



Sledování rozvoje „čtenářské gramotnosti“ je také v popředí zájmu nejrozličnějších mezinárodních výzkumů. Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti (OECD/PISA, IEA/PIRLS) zdůrazňují především funkční povahu čtení, které je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrozličnějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění.

Pro mezinárodní projekt PISA (*Programme for International Student Assessment*) zařazený Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) zjišťující úroveň „čtenářské gramotnosti“ 15letých žáků, čili žáků 9. ročníku ZŠ byla „čtenářská gramotnost“ definována takto:

*"Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti."* (UIV 2002, s. 9)

Výzkum OECD/PISA svou definicí přesahuje pouhé dešifrování či porozumění textu. Je zde zdůrazněna schopnost čtenáře také o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací pro funkční účely.

Zjištěním úrovně „čtenářské gramotnosti“ žáků 4. ročníku ZŠ (tj. 9letých žáků) se zabývá mezinárodní výzkum PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (The International Association for the Educational Achievement).

Pro potřeby tohoto výzkumu je „čtenářská gramotnost“ definována jako *„schopnost porozumět 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.“* (Krampolová, Potužníková 2006, s. 11)

Oba výzkumy svým vymezením „čtenářské gramotnosti“ odráží řadu teorií, které čtenářskou gramotnost chápou jako konstruktivní a interaktivní proces.

Na čtenáře je zde nahlíženo jako na osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o přečteném, mají ke čtení pozitivní vztah a čtou jak kvůli rekreaci, tak i pro získání informací.

Význam je utvářen v interakci mezi čtenářem a textem v kontextu konkrétní čtenářské situace. Čtenář si do ní přináší repertoár svých schopností, kognitivní a metakognitivní strategie a určité základní znalosti.

Text se skládá z konkrétních jazykových a strukturních prvků a je věnován určitému tématu. Kontext čtenářské situace čtenáře poutá a motivuje k četbě a často na něj klade specifické požadavky.

Pro školu pak obecně platí, že psané a tištěné texty žákům usnadňují osvojení si nových znalostí. Nelze si však spojovat porozumění textu pouze s prostředím školy. Takové chápání dané problematiky by bylo velmi omezené, úzké a zavádějící. Jsme si plně vědomi vlivu řady faktorů.

Kompetenci porozumění textu je zapotřebí jako kompetenci nepostradatelnou pro každodenní život jednotlivce. K tomu P. Gavora poznamenává: „...*Základnou úlohou školy by malo byť priblížiť ju k životu. Je potrebné naučiť žiakov činnosti s textom, ktoré budú používať v každodennom živote. Je dôležité, aby už v škole mali kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové špecifiká. Je potrebné, aby sa naučili nemechanické čítanie, aby vo väčšej miere vyhľadávali informácie, syntetizovali ich a hodnotili.*“ (Gavora, 2006, s. 25)

Z pedagogického hlediska je potom nanejvýš důležité, aby byla výuka „čtení a psaní“ zaměřena hlavně na ne-mechanické čtení, kterým se ve větší míře bude sledovat formování schopnosti vyhledávat potřebné informace z rozličných typů textů, dále je pak syntetizovat a následně také hodnotit.

Vzhledem k záměrům a cílům naší práce budeme pro klasifikaci a vymezení čtenářské gramotnosti vycházet z podkladů VÚP Praha, které v rámci výzkumného úkolu „*Podpora gramotnosti žáků*“ pro vznik studie s názvem „*Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení*“ (leden 2010) definovalo čtenářskou gramotnost jako: „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářskou gramotnost tvoří několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.*“ (VÚP 2010, s. 10).

Ztotožňujeme se pojetím čtenářské gramotnosti jako mnoho-komponentového procesu, ve kterém se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná. Jsou to roviny:

- a) **Vztah ke čtení**
- b) **Doslovné porozumění**
- c) **Vysuzování**
- d) **Metakognice**
- e) **Sdílení**
- f) **Aplikace**

Obsahové vymezení jednotlivých rovin je následující:

- ***Vztah ke čtení*** chápeme jako potěšení z četby a vnitřní potřebu číst;
- ***Doslovné porozumění*** je dovednost dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni;
- ***Vysuzování*** rozumíme dovednost vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- ***Metakognice*** je pro nás dovedností a návykem seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření;
- ***Sdílením rozumíme schopnost čtenářsky gramotného člověka*** sdělovat prožitky, porozuměním potřeby sdílet se s dalšími čtenáři. Osobní pochopení textu je porovnáváno se společensky sdílenými interpretacemi čteného. Čtenář si všímá si shod a přemýšlí o rozdílech;
- ***Aplikace*** - čtení je využíváno čtenářsky gramotným člověkem k seberozvoji i ke konání, četba je zúročována v jeho dalším životě (podle VÚP 2010, s. 10);

V rámci pokusu o vymezení kvalit a rovin „**počáteční čtenářské gramotnosti**“, kterou budeme charakterizovat v následující kapitole 2. práce jsme vycházeli z tohoto pojetí čtenářské gramotnosti, z nám dostupných materiálů VÚP a výše uvedené studie.

Považujeme za důležité sdělit informaci, že níže uvedená klasifikace a vymezení jednotlivých rovin „**počáteční čtenářské gramotnosti**“, již budeme v obou částech práce používat, vznikla po potřeby realizovaného projektu OPVK: „*Rozvoj čtenářských*

*kompetencí v prostředí inkluzivní školy“* (registrační číslo projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0061), Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, jehož jsme se účastnili a zároveň se stali součástí řešitelského týmu Aktivitu č. 1 „***Analýza vybraných ŠVP z hlediska čtenářských kompetencí, stanovení doporučení pro inovaci ŠVP***“, ve které tato klasifikace vznikla Pracovní skupina této aktivity byla ve složení: Jana Kargerová, PhD., Mgr. Zuzana Maňourová, Mgr. Marie Švrčková, Mgr. Věra Vykoukalová, Mgr. Marie Bártová.

### **1. 2.1 Čtenářská gramotnost z výzkumného hlediska**

Zkoumáním dovedností, schopností či zájmů žáků základní školy se v současné době věnuje řada organizací a institucí. Tyto výzkumy si kladou za cíl komparovat různé kompetence dětí nejen na úrovni národní, ale i na úrovni mezinárodní. Výsledky výzkumných šetření by měly sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a praxe, a to jak ve smyslu zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro život v současné dynamické společnosti, tak ve smyslu zkvalitnění vlastního procesu výuky v daných školských zařízeních.

Obsahem této kapitoly se pokusíme podat stručný přehled realizovaných výzkumných šetření námi řešené problematiky v oblasti základního vzdělávání žáků, a to jak na úrovni národní, tak mezinárodní.

Nemůžeme však opominout některá omezení těchto výzkumů v kontextu s našimi zájmy práce, a to jak možná omezení oblastí zkoumaného předmětu (neboť nemusí neposkytovat zcela úplné informace) tak omezení rozsahem výzkumného vzorku, např. počtem zúčastněných zemí, či sledovaných žáků.

U mezinárodních výzkumů však kladně hodnotíme zejména možnost porovnávání dovedností žáků v širším měřítku, což zlepšuje náhled na kvalitu školství jednotlivých zemí.

V českém školském prostředí od r. 1950 proběhla celá řada výzkumů zabývajících se problematikou rozvoje dovedností čtení a psaní, jejichž výsledky potřebu našeho výzkumného záměru práce potvrzují.

Ačkoli proměna koncepce výuky prvopočátečního čtení probíhá na naší půdě již řadu let, zjišťujeme, že výzkumné záměry v této oblasti z pedagogického pohledu v rámci rozvoje dovedností čtení a psaní v gramotnostním pojetí **na počátku vzdělávání**

(kde rozvoj čtení žáků 1. stupně ZŠ je chápáno komplexněji, jako rozvoj „počáteční čtenářské gramotnosti“) prokazují velmi nízký počet.

Za první výzkum v oblasti šetření dovednosti čtení lze považovat výzkum realizovaný F. Jiránkem (v 50. letech 20. stol.), který se svým týmem vypracoval podrobnou psychologickou analýzu rozvoje dovednosti čtení žáků 1. ročníků ZŠ.

V 70. letech se touto problematikou zabýval tým expertů Z. Matějčka (avšak z psychologického hlediska), jenž sledoval „odchylky“ od běžného rozvoje čtení, dnes nazývané specifickými poruchami učení, dyslexii.

V 90. letech navázal na výzkum počátečního čtení PhDr. Zdeněk Skřivánek, CSc. a doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. (oba působící na Pedagogické fakultě UK v Praze), kteří poprvé nahlízejí na tuto problematiku z pedagogického úhlu pohledu.

Výzkumem rozvoje počátečního čtení také zabývala Pražská skupina školní etnografie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (Kučera, M. a Viktorová, I., 1998). Tento výzkum byl longitudinální povahy, jehož cílem bylo sledovat rozvoj počátečního čtení žáka ve školním prostředí v průběhu 1. ročníku školní docházky, nikoli sledování procesu transformace ve školní realitě. Nešlo tedy o sledování rozvoje počátečního čtení ve školním celku. Realizovaným šetřením bylo velmi detailně analyzováno, jak se žák zmocňuje psané řeči.

V letech 1996/7 – 2001/2 provedla se svým týmem rozsáhlý výzkum doc. R. Wildová, ve kterém se zaměřila na šetření didaktického procesu výuky počátečního čtení v 1. ročnících ZŠ z hlediska rozvoje počátečního čtení a z hlediska toho, jak a kým je školní výuka zajišťována. Výsledky byly publikovány v řadě titulů, včetně publikace její habilitační práce.

Výzkumné šetření doc. R. Wildové lze v této oblasti považovat za klíčové. Tímto výzkumem bylo potvrzeno, že rozvoj počátečního čtení na našich školách stále ještě probíhá převážně metodou analyticko-syntetickou (78% zkoumaného vzorku), která však ve své čisté podobě je nedostačující pro rozvoj čtenářské gramotnosti jako komplexu čtenářských kompetencí, neboť je spíše zaměřena na rozvoj čtení z hlediska techniky. Výzkumem také byly také zjišťovány faktory, které ovlivňují rozvoj počátečního čtení, např. docházka žáka do mateřské školy či osobnostní charakteristiky žáka, ale především vlastní didaktická práce učitele (volba metod), organizace výuky, počet žáků ve třídě, atd. Nutno však podotknout, že v období, kdy byl výzkum realizován, byl transformační proces



výuky počátečního čtení teprve na počátku.

Problematikou faktorů ovlivňující čtenářskou gramotnost se ve své disertační práci zabývala také V. Najvarová (Masarykova univerzita Brno, 2005/2006), která zkoumala *čtenářskou gramotností žáků na konci 5. ročníku ZŠ* (jak uvádí ve svých publikovaných titulech).

Sběr dat tohoto výzkumu probíhal ve školním roce 2005/2006. Zkoumaným vzorkem byli již zmiňovaní žáci 5. ročníků ZŠ.

Vyhodnocením výsledků bylo zjištěno, že čtenářskou gramotnost žáků 5. ročníků základních škol ovlivňují zejména tyto faktory: **osobnostní charakteristiky žáka** (sebehodnocení, zájem o čtení knih), **práce učitele s knihou** (otázka čtenářských deníků), **komunikace žáka o obsahu přečteného, rodinné prostředí** (předčítání dětem v dětství, pozitivní postoj rodičů ke knihám, čtení jako plnohodnotná náplň volného času dítěte, obdarovávání knihami, vlastní četba rodiče (Najvarová 2008, s. 7 - 27).

Výzkumem se také potvrdilo, že současná škola nevyužívá v plné míře svých možností pro rozvoj čtenářské gramotnosti, neboť právě z dotazníků pro učitele a z rozhovorů se žáky vyplývalo, že učitelé nepodporují aktivní práci s textem a převážně užívají reprodukci čteného textu. Některé z těchto výsledků také potvrdily výsledky měření PIRLS, jenž ukázaly, že *učitelé převážně užívají čtený materiál jednotným způsobem, bez ohledu na čtenářskou úroveň žáků, porozumění čtenému ověřují pouze slovní reprodukcí nebo určením hlavní myšlenky a méně často užívají srovnání se zkušenostmi žáka nebo s dalšími texty, nerozvíjejí dovednosti předvídání a zobecnění* (Najvarová 2008, s. 20).

V roce 2008 svou disertační práci s názvem „*Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*“ obhájila PaedDr. Radana Metelková Svobodová, působící dnes na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Ve svém výzkumném záměru se však zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků 8. ročníku na běžné základní škole, které srovnává rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků specializované třídy a se žáky učící se na škole Waldorfského typu.

Nutno však podotknout, že od konce 90. let problematice rozvoje čtení a psaní, a dnes už také čtenářské gramotnosti věnuje vedoucí katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové PhDr. Jana Doležalová, Ph.D., která vystudovala učitelství pro 1. stupeň ZŠ a pedagogiku na FF UK v Praze. Dnes je autorkou publikací zaměřených na metodiku počátečního psaní a čtení, autorkou řady projektů

k rozvoji grafomotoriky žáků, jež prezentuje na odborných seminářích. Svou publikační činnost také zaměřuje na problematiku funkční gramotnosti.

Proměnu pojetí gramotnosti velmi uceleně zpracovala také doc. M. Rabušicová (M. Rabušicová, 2002). Její pohled na gramotnost je však čistě sociologický.

Považujeme také za důležité zmínit se didaktikovi a elementaristovi Mgr. Jiřím Havlovi, Ph.D. působícího dnes na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, jíž je tajemníkem a kde se aktivně ve svém působení ve vysokoškolském vzdělávání studentů oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ věnuje problematice rozvoje disciplíny didaktiky čtení a psaní a rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti u žáků na 1. st. ZŠ.

I když se dnes problematice rozvoje čtenářské gramotnosti v prostředí české školy objevuje mnoho článků či různých příspěvků jednotlivých autorů v různých pedagogických periodikách či elektronických zdrojích (viz. reakce, příspěvky a články členů UIV Praha, např. Ivy Procházkové, nebo ČŠI - Dany Musilové), jedná se spíše o úvahy, reflexe či reakce nebo popis výsledků úspěšnosti českých žáků v mezinárodních šetřeních (Krampolová, Potužníková 2005), která se zaměřují na zjištění úrovně čtenářské gramotnosti u žáků na konci 4. a 9. ročníku ZŠ (PIRLS, PISA), nikoli však výzkumné záměry na počátku školní docházky. Uvědomujeme si proto specifičnost našeho výzkumného záměru a jeho přínos pro pedagogickou praxi.

V zahraničí se problematice rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na 1. st. ZŠ, a to jak z pohledu didaktického, tak výzkumného a teoretického také věnuje celá řada odborníků. Jmenujme alespoň nám nejbližší kolegy ze Slovenské republiky, na jejichž odborné didaktické znalosti, výzkumné závěry a přínosy pro pedagogickou praxi navazujeme.

Jsou to prof., Doc. Peter Gavora, CSc. a PhDr. Olga Zápotočná, CSc. oba působící na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, jež vydali několik významných titulů v této oblasti. Za velmi cennou považujeme publikaci P. Gavory „*Žiak a text*“ (Gavora 1992) nebo také rozsáhlou kapitolu „*Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti*“ O. Zápotočné v publikaci Z. Kollárikové a B. Pupaly „*Předškolní a primární pedagogika*“ (Kolláriková, Pupala 2001). Velmi přínosná je jejich společné autorské dílo „*Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*“ (Gavora, Zápotočná 2003) a řada dalších.

Ze slovenských kolegů ještě jmenujme alespoň členku katedry „elementárnej

a predškolskej pedagogiky“ Pdf Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, především PaedDr. Simonetu Babiakovou, PhD., která se také aktivně podílí na výzkumu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků 1. st. ZŠ.

Slovenská republika má pro rozvoj čtenářské gramotnosti již několik let velmi silné zázemí, proto bychom určitě také neměli opomenout alespoň zmínku o asociaci, která je od r. 1991 občanským sdružením registrovaným na MV SR, tj. „*Slovenskou asociácií pro rozvoj čítania*“ (SARČ), která v roce 1993 byla mezinárodní asociací International Reading Association (IRA) akceptovaná jako její národní pobočka a její činnost je v úzké spolupráci s programovými cíly IRA.

SARČ sídlí při Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, sdružuje učitele univerzitních pracovišť a dalších institucí resortu školství (zejména učitele základních a mateřských škol).

Hlavním cílem SARČ je rozvoj a zvyšování úrovně gramotnosti populace na Slovensku:

- Zvyšování kvality výuky na všech stupních škol
- Podpora profesionálního růstu učitelů
- Publikační činnost a podpora tvorby učebnic
- Soustředování informací a čtení
- Rozvíjení mezinárodních kontaktů a spolupráce
- Podpora výzkumu čtení
- Propagace problematiky čtení a gramotnosti u široké veřejnosti

V dalších zemích se problematikou gramotnosti také zabývá celá řada odborníků, jež do této oblasti přinášejí novou dimenzi. Jmenujme alespoň některé z nich, např. D. R. Olsona, D. A. Wagnera, J. P. Hautecoeuera a E.D Hirsche.

### **1. 2. 1.1 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS, vybrané výsledky**

Efektivitu výuky rozvoje čtenářské gramotnosti českého školského vzdělávacího systému ukazují také výsledky mezinárodních výzkumů, již se Česká republika účastnila.

Česká republika se zapojuje do výzkumů čtenářské gramotnosti od poloviny 90. let 20. století. Prvního výzkumu v této oblasti se ČR účastnila v roce 1995.

V roce 1997 byl uskutečněn výzkum na měření čtenářské gramotnosti dospělých SIALS (angl. Second International Adult Literacy Survey). O pár let později se začaly realizovat výzkumy v rámci zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, angl. *Organization for Economic Co-operation and Development*). K těmto výzkumům spadají mezinárodní projekty PISA (Programme for International Student Assessment) zaštitěný OECD. Výzkumu PISA se ČR účastnila v roce 2000, 2006 a nově v roce 2011. Pro potřeby práce, jež je orientována na vzdělávání žáků 1. stupně základních škol zde nebudeme výzkum PISA blíže specifikovat, neboť je zaměřen na testování čtenářské gramotnosti žáků 9. ročníků základních škol (tj. 15letých žáků).

Považujeme však za významné zabývat se šetřením organizace IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání angl. *The International Association for the Educational Achievement*), jež byla jednou z prvních mezinárodních organizací zabývajících se výzkumy čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ, a to s projekty PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Tyto výzkumy zjišťují úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základních škol, konkrétně pak žáků 4. ročníků (tj. 9letých žáků).

Výzkumu PIRLS se v dřívějších letech účastnilo 35 zemí, konkrétně země EU a anglicky mluvící země. První měření bylo realizováno v roce 2001, další proběhlo v roce 2006, nové bylo plánováno na březen v roce 2011, kde se předpokládala účast 55 zemí. Výzkumy PIRLS jsou realizovány v pravidelných pětiletých cyklech.

V následujícím textu se pokusíme stručně přiblížit výzkum PIRLS a výsledky měření konaného v roce 2001. Novější výsledky měření, kterých se účastnila ČR (březen 2011) bohužel nemáme k dispozici, neboť nebyly doposud zveřejněny.

Hlavní cílovou populací PIRLS jsou žáci 4. ročníku ZŠ, avšak v některých zemích získávají žáci čtenářské dovednosti nezbytné k úspěšnému zodpovězení otázek v testu PIRLS teprve v pátém nebo šestém ročníku. Těmto zemím doporučuje IEA zařadit do výzkumu právě tyto žáky, neboť jejich účast může přinést řadu informací o jejich silných a slabých stránkách ve čtení, zatímco účast žáků čtvrtého ročníku by kromě informace, že testy byly příliš obtížné, nepřinesla téměř nic. Proto, zcela nově, se v roce 2011 měření PIRLS účastní v některých zemích také žáci 5. a 6. ročníků.

Cílem výzkumu PIRLS je získat co nejvíce prakticky využitelných informací, které mohou pomoci zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství, zejména primárním vzdělávání.

V rámci metodologie výzkumu se používají dva typy testových zdrojů: písemné testy (formou testových sešitů) a dotazníky (žakovský, školní, rodičovský, učitelský).

V ČR se výzkumu v roce 2001 účastnilo náhodně vybraných 150 základních škol. V roce 2006 se ČR měření neúčastnila.

K měření kvality čtenářské gramotnosti byly stanoveny tyto **aspekty čtenářské gramotnosti**:

1. **Čtenářské záměry** - čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací
2. **Procesy porozumění** - vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu jazyka a prvků textů
3. **Čtenářské chování a postoje**

Výsledky PIRLS jsou prezentovány na celkové škále čtenářské gramotnosti a na dílčích škálách pro záměry a procesy porozumění. Pro celkovou prezentaci výsledků bylo vytvořeno pět následujících škál:

- celková škála čtenářské gramotnosti;
- škála čtení pro literární účely;
- škála čtení pro informační účely;
- škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů;
- škála interpretace, integrace a hodnocení.

Tj. pro dva čtenářské záměry (čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací) byly vytvořeny dvě dílčí škály a pro čtyři procesy porozumění (vyhledávání určitých informací; vyvozování závěrů; interpretace a integrace myšlenek a informací; hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu) byly vytvořeny dvě dílčí škály.

Pro všechny škály platí mezinárodní průměr 500 a směrodatná odchylka 100. Nyní si představme klíčová zjištění z měření v roce 2001.

Z hlediska celkové škály v roce 2001 dosáhli žáci 4. ročníků ZŠ ČR lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání pouze se zeměmi EU ovšem ČR dosáhla výsledků pouze průměrných.

▪ **Ad 1) Vybrané výsledky zjištění v oblasti čtenářských záměrů českých žáků**

Z celkového počtu 35 zúčastněných zemí dosáhlo na škále pro literární účely statisticky významně lepších výsledků než ČR devět zemí a sedm zemí dosáhlo obdobných výsledků.

Nejlepší byly výsledky celkové škály žáků Švédska, Nizozemska a Anglie, horší než české potom výsledky Skotska, Francie či Řecka. Ve vztahu k novým členským zemím EU se výsledky na celkové škále u České republiky pohybují v oblasti průměru. Čeští žáci však byli předstiženi žáky z Lotyšska, Litvy i Maďarska.

V případě škály pro informační účely to bylo pět zemí s lepšími a jedenáct s obdobnými výsledky. V obou sledovaných oblastech dosáhli žáci ČR přibližně stejných výsledků (třináct zemí však mělo naproti ČR lepší výsledky na škále čtení pro literární účely a jedenáct zemí dosáhlo lepších výsledků na škále pro informační účely).

Co se týče **užívání knihoven**, výsledky PIRLS ukazují, že v ČR jsou veřejné a školní knihovny užívány méně než v jiných zemích. Třídní knihovny jsou naopak užívány o něco více, avšak v porovnání s ostatními zeměmi jsou velmi špatně vybaveny.

▪ **Ad 2) Vybrané výsledky zjištění úspěšnosti českých žáků vztahující se k aspektu procesy porozumění**

**Statisticky významně lepších výsledků dosáhli naši žáci na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů.** Ve srovnání se zeměmi OECD a nových členských zemí EU se ČR umístila těsně nad průměrem, avšak v rámci celé EU se však pohybuje pouze v oblasti průměru.

**V případě škály získávání informací a vyvozování přímých závěrů tři země dosáhly lepších výsledků než ČR a deset obdobných a pro škálu interpretace, integrace a hodnocení dosáhlo statisticky významně lepších výsledků deset zemí a obdobných výsledků osm zemí.**

Výsledky testů PIRLS byly rovněž prezentovány pomocí čtyř úrovní čtenářské gramotnosti. Úrovně byly stanoveny z celkové škály. Přehled jednotlivých úrovní s klasifikací čtenářských dovedností podává tabulka č. 1, viz níže.

**Tabulka č. 1 (Převzato: Krampolová, Potužníková 2005, s. 19)**

Úroveň	Čtenářské dovednosti
<b>Horních 10%</b>	Interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav. Integrovat myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího

	<p>významu textu.</p> <p>Integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je umět aplikovat na situace z běžného života.</p>
<b>Horní čtvrtina</b>	<p>Pochopit vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav.</p> <p>Rozpoznat určité jazykové a literární prostředky (např. metafora, personifikace).</p> <p>Provést interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti.</p>
<b>Horní polovina</b>	<p>Provést jednoduchou interpretaci textu.</p> <p>Pochopit hlavní myšlenku.</p> <p>Najít určité prvky/části textu (např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s mapou, obrázkem atd.) a vyhledat specifickou informaci.</p>
<b>Horní tři čtvrtiny</b>	<p>Vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace.</p> <p>Vyvodit závěry, které jsou v textu jasně naznačeny.</p>

Úroveň jedna odpovídá výsledku, kterého dosáhlo horních 10% testovaných žáků z celkového počtu, druhá úroveň představuje horní čtvrtina testovaných žáků, třetí úroveň odpovídá výsledku, kterého dosáhla horní polovina testovaných žáků a čtvrtá úroveň odpovídá výsledku, kterého dosáhly horní tři čtvrtiny všech testovaných žáků. Čtvrtina žáků se tedy nachází pod touto úrovní.

**Na celkové škále dosáhlo první úrovně 10% českých žáků, druhé úrovně 32% českých žáků, třetí 69% a čtvrté 93% českých žáků. Procento českých žáků, kteří dosáhli určité úrovně, bylo pro všechny úrovně vyšší, než byl mezinárodní průměr, s výjimkou první úrovně.**

Ve srovnání výsledků žáků mezi chlapci a dívkami bylo zjištěno, že na celkové škále dosáhly dívky o 20 bodů více než chlapci v porovnání výsledků se všemi zúčastněnými zeměmi. ČR pak patří k zemím, kde rozdíl mezi výkonem dívek a chlapců patřil k nejmenším.

▪ **Ad 3) Vybrané výsledky zjištění vztahujících se k aspektu čtenářské chování a postoje českých žáků**

V tomto aspektu byla zjišťována obliba čtení, souvislost mezi výsledky žáků a oblibou čtení, čtení ve volném a druh četby, kterou žáci nejčastěji čtou.

Ve všech zemích, které se výzkumu PIRLS 2001 účastnily, většinu žáků čtení baví. V průměru více než 60% žáků čtení velmi baví, 24% žáků čtení spíše nebaví. **V ČR je**

vůbec nejnižší obliba čtení, a to ze všech 35 zúčastněných zemí. Čtení velmi baví pouze 45% žáků a 23% českých žáků 4. ročníků ZŠ čtení vůbec nebaví. Ve všech zemích pak baví čtení více dívky než chlapce. ČR patří k zemím s poměrně velkými rozdíly v oblibě čtení mezi dívkami a chlapci. Přestože dívky v ČR čtou raději než chlapci, v mezinárodním srovnání se v oblibě čtení umístily až na posledním místě.

Ve srovnání s výsledky PISA pak vyplývá, že ačkoli čeští žáci 4. roč. ZŠ mají pozitivnější vztah k četbě než patnáctiletí žáci (PISA) a čtou v průměru častěji, v mezinárodním srovnání s jinými zúčastněnými zeměmi se umístili až na posledním místě, protože v jiných zemích žáci stejně staří projevují mnohem větší zájem o četbu.

V zjišťování souvislosti úspěšnosti žáků v testech a oblibou čtení vyplývá následující zjištění: žáci, které čtení baví, dosáhli ve všech zemích lepších výsledků než ti, které čtení nebaví. Rozdíl mezi úspěšností dívek a chlapců se stejnou úrovní obliby čtení v ČR jsou minimální. Výjimku tvoří skupina žáků, které čtení velmi nebaví, kde je v rámci sledovaných skupin ve prospěch dívek rozdíl největší.

Ve volném času pak čtou více žáci, které čtení baví, než ti, které čtení nebaví. Častěji čtení je pak spojeno také s lepším výsledkem v testu. Čeští žáci jsou pak v mezinárodním srovnání průměrnými čtenáři. Jednou týdně čte pro radost 71% žáků a 38% si čte denně. Téměř jedna třetina českých žáků čte ve volném čase jen zřídka nebo vůbec ne. Mnohem častěji čtou dívky než chlapci. Téměř 40% chlapců nečte vůbec.

Co se týče oblíbenosti četby, která se čten nejvíce, pak v nových zemích EU, včetně ČR patří k nejoblíbenějším naučná literatura a časopisy, zatímco ve starých zemích jsou to příběhy nebo romány. V ČR téměř 37% nečte romány vůbec. Mezinárodní průměr je 19%! Přičemž z celkových výsledků je patrné, že právě čtení románů a povídek je rozhodující faktor s rozvojem čtenářských dovedností. Žáci, kteří čtou romány denně, dosáhli v mezinárodním průměru o 34 bodů lepších výsledků, než ti, kteří je nečtou vůbec. V ČR pak tento rozdíl činí 26 bodů. (Krampolová, Potužníková 2005, s 9-60).

Kromě žáků 4. ročníků ZŠ se výzkumu PIRLS 2001 také zúčastnili ředitelé a učitelé ZŠ a rodiče sledovaných žáků.

Dotazníkovým šetřením mezi učiteli testovaných žáků byly zjištěny užitečné informace pro soudobé didaktické účely naší profesní praxe v této oblasti. Z výsledků lze vyčíst,



jak a do jaké míry ovlivňuje kvalitu čtenářské gramotnosti výuka čtení, především pak užívané metody práce v rámci školní výuky.

Zjištěné skutečnosti pro nás poskytují cenné podklady pro následující didaktické úvahy a zamyšlení, které mohou cíleně napomoci v procesu zdokonalování kvality čtení a porozumění textu českých školáků na počátku školní docházky, což je předmětem našeho zájmu.

Prostřednictvím učitelského dotazníku bylo zjišťováno, které aktivity vyučující vykonávají se žáky při výuce čtení nebo tehdy, kdy se věnují různým činnostem souvisejícím se čtením, přičemž sledováno bylo také hledisko četnosti.

Sledujeme-li **metody užívané ve výuce ČJ** v České republice a v zemích Evropské unie, z výsledků musíme konstatovat, že více než **polovina českých učitelů** mateřštiny denně používá **pouze dvě metody**, kdežto v nových zemích EU bylo zaznamenáno užití dvojnásobného počtu metod – ty jsou navíc aplikovány denně. Z výzkumu vyplynulo, že v České republice je jen velmi málo učitelů, kteří se ve výuce čtení věnují většímu počtu aktivit. Nijak povzbudivě nepůsobí ani zjištění, že **výuka čtení** se u nás omezuje **zejména na čtení nahlas**, které je nejčastěji doplňováno učitelovým vysvětlováním neznámých slov z přečteného textu. Na hlasité čtení je kladen poměrně velký důraz, jedná se o velmi frekventovanou činnost.

Překvapující pro nás ovšem je zjištění, že **čtení nahlas není aktivitou výrazně zkvalitňující čtenářské kompetence**. Ukázalo se, že výsledky žáků čtoucích denně nahlas a jednou týdně se nikterak neliší. Obě skupiny dosáhly přibližně totožných výsledků. Výrazně **lepšího výsledku dosáhli žáci**, kteří ve škole **čtou nahlas spíš jen výjimečně**, tj. měsíčně nebo nikdy. Toto zjištění rozhodně mohlo posloužit jako argument při „bourání“ starých a zažitých méně efektivních metod výuky čtení. Dalším argumentem proti, by také mohlo být i fakt, že čtení nahlas je samo o sobě poměrně časově náročnou aktivitou, což může být zřejmě také příčinou toho, že se čeští učitelé zabývají ostatními činnostmi ve vyučování mnohem méně.

Výše uvedený popis výzkumu PIRLS a zjištěné výsledky byly pro nás významným podnětem k vlastní koncepci empirické části práce, k zpracování a interpretaci zjištěných výsledků empirického výzkumu.

### 1.2.2 Čtenářská gramotnost v soudobém kurikulu primární vzdělávání ČR

Česká vzdělávací soustava prošla od roku 1989 řadou transformačních proměn (podrobněji v kapitole 4. práce). Tou poslední bylo zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

Od září roku 2007 nastala jeho úplná realizace na všech základních školách ČR, a to v podobě konkrétních školních vzdělávacích programů jednotlivých škol (ŠVP ZŠ), které si musely školy vypracovat na podmínky svého školního prostředí.

RVP ZV je klíčovým dokumentem národní vzdělávací politiky ČR, konkretizující požadavky státu vymezené v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Školní úroveň pak představují jednotlivé ŠVP daných škol.

Ve srovnání s předchozím, učiteli nejvíce užívaným, vzdělávacím programem Základní škola, by měl zastupovat (podle tvůrců) tzv. *nové-kvalitativní pojetí* základního vzdělávání.

Hlavním, základním cílem RVP ZV by mělo být vybavení všech žáků souborem tzv. „*klíčových kompetencí*“ (*key competencies*), které jsou vymezenými standardy výsledků vzdělávání a chápány jako: „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (cit VÚP Praha 2007, s. 14).

Z hlediska obsahové struktury je RVP ZV orientačně rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, které pak tvoří jeden nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů (ve školské výuce pak vyučovány pod názvy vyučovacích předmětů).

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů pak vymezuje konkrétní požadované výstupy. Učivo vymezené v daných školních vzdělávacích programech je pak pro toto zařízení závazné.

My se nyní pokusíme o analýzu RVP ZV z pohledu začlenění problematiky čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost má ve vzdělávacím procesu nezastupitelnou funkci, neboť umožňuje žákovi (jedinci) získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací i z jiných vzdělávacích oborů. Aby byl vzdělávací proces úspěšný, je postavení čtenářské gramotnosti v rámci „gramotnosti funkční“ klíčové.

Předpokládá se, že největší prostor k rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí žáka by měl být věnován v rámci výuky mateřského jazyka, a to ve vzdělávací

oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Součástí této oblasti je vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který rámcově vymezuje obsah a cíle výuky mateřského jazyka.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti pak směřuje k utváření klíčových kompetencí tím, že vede žák k:

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání;
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství;
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a ke zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření;
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama;
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků; k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání. (VÚP Praha 2007, s. 19).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do **tří dílčích složek**, kterými jsou **jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova**.

**Kompletní vymezení obsahu těchto složek a očekávaných výstupů žáka podáváme v kapitole 4. práce v kontextu s vymezením problematiky klíčových kompetencí.**

Obecně však můžeme říci, že vzdělávací obor Jazyk a jazyková komunikace by měl mít tzv. komplexí charakter, tyto složky by se měly ve vlastní výuce mateřského jazyka vzájemně prolínat (tj. neměly by být vyučovány zvlášť, jako jednotlivé vyučovací předměty) a měl by rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku jako prostředku k samostatnému získávání informací z různých zdrojů (čímž je zdůrazňována komunikativní funkce jazyka jako takového).

V rámci stanovených očekávaných výstupů žáka na konci jednotlivých období je pak poukazováno na práci s textem, např. na konci 1. období. *žák plynule čte s porozuměním přiměřeně náročné a rozsáhlé texty* a na konci 2. vzdělávacího období *rozlišuje podstatné a okrajové informace, posuzuje úplnost sdělení, reprodukuje obsah sdělení a pamatuje si podstatná fakta, rozpoznává vhodnost formy textu, čte literaturu přiměřenou svému věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, reprodukuje volně text, pracuje s ním tvořivě a rozlišuje různé typy uměleckých i neuměleckých textů atd.* (VÚP Praha, RVP ZV 2007)

Po naší podrobné analýze kurikula jsme zjistili, že vlastní termín **čtenářská gramotnost** se však v textu kurikula neobjevuje, není zde bližší vymezení a specifika v rámci požadavků kladených na výuku v tomto duchu, jako je tomu např. v kurikulu Velké Británie, která zavedla (od r. 1998) ve změnách kurikula pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí tzv. **„národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti“** (National Literacy Strategy – NLS, cit VÚP 2005) v níž např. na úrovni primárního vzdělávání podporuje především sdělnou a komunikativní funkci čtení a rozvoj „komunikativních-jazykových dovedností“, tzn. klade důraz na tzv. funkční povahu čtení již od primárního stupně ZŠ. K tomu také žáci dostávají prostor tím, že jim byla zavedena jedna vyučovací hodina navíc věnovaná k rozvíjení čtenářské gramotnosti, v níž se vyváženě kombinují aktivity na úrovni práce se slovy, větami a celých textů (podrobněji v kapitole 3 práce Srovnávací analýza).

O čtenářské gramotnosti a celé této problematice v rámci jejího rozvoje a podpory se v pedagogické praxi nemluví ani tolik v souvislosti s požadavky našeho českého kurikula, nýbrž především v souvislosti s výsledky jejího měření mezinárodními organizacemi (OECD/PISA, IEA/PIRLS).

Rozvoj čtenářské gramotnosti (v našem případě i „počáteční čtenářské gramotnosti“) klade důraz na funkční čtení v tzv. *celoživotní perspektivě*. Jedná se tedy rozvoj počátečního čtení a psaní v komplexu dalších komponent vytvářející celek gramotnosti, tj. poslechu, vyjadřování (komunikační aspekt), rozvoj myšlení (postupně kritického) a zvláštní důraz je kladen na rozvoj dovedností, které umožní žákovi při práci s textem rozvíjet *čtenářské strategie* a poznat význam čteného pro život, ale opomíjena také není **afektivní složka žákovy osobnosti a utváření pozitivních postojů a vztahů ke čtení** (postoje a hodnoty).

Podíváme-li se blíže na rozepsané očekávané výstupy žáka na konci 1. a 2. období, tj. co má žák umět na konci 3. a 5. ročníku ZŠ, zjistíme, že očekávané výstupy formulují

výsledky učení o jazyce a jeho užívání pouze v oblastech **dovedností a vědomostí** žáka, jak užívat, jazyková pravidla v komunikaci v návaznosti na předmětové učivo, bez kontextů jakými prostředky učitel má těchto výsledků dosáhnout a jak žák nabyté „poznatky“ užije v běžném životě, tato volba způsobu práce je opět ponechána v kompetenci samotných učitelů. Otázkou tedy zůstává, v jaké míře je zde uplatněno tzv. „kvalitativní – kompetentní pojetí“.

Další problémový aspekt shledáváme v tom, že od počátku 90. let 20. století až do současnosti je charakteristickým rysem koncepce (i školské praxe) výuky češtiny v primární škole **hledisko gramaticko-popisné**. Na tuto skutečnost upozorňuje také profesorka V. Spilková, ve své publikaci *„Proměny primárního vzdělávání“* (Praha, 2005), která nevíta **pojmoslovné chápání cílů i postupů výuky**. Přikláníme se k jejímu názoru, že dovednost navázání a udržování kontaktu s posluchačem či ujišťování o porozumění sdělovaného obsahu je pěstováno nesystematicky, stejně jako strategie nutné pro jednoduchou prezentaci myšlenek a názorů, které často ani mezi učiteli nejsou známy nebo dokonce uznávány jako jedna z hlavních a neoddělitelných součástí výuky.

Jsme si vědomi faktu, že **pamětné učení je pro řadu jazykových jevů nevyhnutelné**. *Avšak je nutné, aby bylo dětem ztěžováno ještě tím, že jevy jsou probírány a procvičovány bez řečového, situačního a významového kontextu, tj. na izolovaných slovech a slovních spojeních nebo v nesouvislých větách?*

Problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti a její podporu si učitelé stále více uvědomují zejména s potřebami požadavků měření a mezinárodního srovnávání, kterých se ČR účastní.

Důležitost této problematiky v souvislosti s výsledky měření byla také rozebírána na lednovém zasedání organizace SKAV v Praze (leden 2009), kde byly také řešeny možnosti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti v kontextu se soudobým kurikulem.

Otázkou tedy zůstává, do jaké míry naše soudobé kurikulum podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti v plném rozsahu, a to v souvislosti s očekávanými výstupy vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. *Staví ji do popředí tak, aby naši žáci byli v těchto měřeních úspěšní? Je vyzdvihován funkční charakter čtení za účelem získávání a zpracování informací nebo je stále více upřednostňována vědomostní úroveň této oblasti, tj., nauka o jazyku a jeho pravidlech užívání?*

Další úskalí pak shledáváme v otázkách připravenosti soudobé pedagogické praxe na našich základních školách. *Jsou naši učitelé nyní již působící ve své profesi dostatečně*

*informování a připravení učit tak, aby od samotného počátku školní docházky rozvíjeli a podporovali čtenářskou gramotnost?*

Na tuto otázku řadu dalších se snažili také nalézt odborníci z Výzkumného ústavu v Praze, kteří v rámci výzkumného úkolu „*Podpora gramotnosti žáků*“ pro vznik studie s názvem „*Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení*“ (leden 2010) provedli podrobnou analýzu RVP ZV ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Pro potřeby této analýzy byla čtenářská gramotnost vymezena jako: „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (VÚP 2010, s. 10).

Z této analýzy pak byly stanoveny obecné závěry, které však pro stav soudobého kurikula ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti nejsou poněkud nejpříznivější, neboť bylo zjištěno, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj ČG takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních. Čtenářská gramotnost, nebo její složky, nefiguruje jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV. V RVP ZV není požadován systematický rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka a čtenářská gramotnost jako taková pak není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání a není také postavena vedle klíčových kompetencí. Očekávané výstupy jednotlivých oborů požadují zvládnutí některých ze složek ČG převážně jen v oborech, které tradičně chápeme jako čtenářsky vhodné a kde je čtení a čtenářství do značné míry vlastním obsahem oboru (jazyková a komunikační průprava, literatura). Ani zde není ČG v moderním chápání pokryta systematicky. Ostatní obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji ČG sporadicky, ačkoli jejich role může, a má být mnohem zásadnější. Implicitní pobídky, jež byly analýzou textu RVP ZV nalezeny, pak nepůsobí na žákovskou populaci soustavně. Lze jen stěží očekávat zlepšení žáků ve čtenářství a ve čtenářském výkonu v mezinárodních měřeních, protože jejich naplňování bude ovlivněno jednak osobním zaměřením učitele (mnozí nebudou pracovat s texty a jejich čtením právě proto, že žáci mají se čtením potíže, čtou pomalu a nedokážou informace z čtených textů dobře získávat – jde o bludný kruh). Proti soustavnosti v rozvoji ČG však jdou také organizační podmínky vzdělávání a přetíženost učitele dalšími povinnostmi (mnohdy formálními nebo nevyužívajícími jeho vysoké kvalifikace). (podle Studie VÚP, 2010, s. 5-6).

## 2 POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST, KLASIFIKACE ROVIN

Touto kapitolou se pokusíme začlenit „počáteční čtenářskou gramotnost“ (*initial reading literacy*) do komplexu gramotností jedince. Naším cílem je zejména sémantické vymezení tohoto pojmu.

Na etapy rozvoje *gramotnosti* lze nahlížet z různých hledisek. Pro potřeby výzkumného záměru naší práce vycházíme z klasifikace gramotnosti (obecné) a jejich projevů z hlediska **ontogenetického** (tj. **ve vztahu k etapám vývoje dítěte**). **Dle tohoto**

**hlediska se jednotlivá** období rozvoje gramotnosti označují *pregramotnost, základní (bázová) gramotnost a gramotnost funkční*.

*Pregramotnost (preliteracy)* označuje gramotnost dítěte v době docházky do mateřské školy. Zařazujeme zde rozvoj gramotnostních dovedností od 1. roku života až do období nástupu do povinné školní docházky.

V analogii s rozvojem řeči považujeme toto období předškolní edukace jako utváření základů jazykových dovedností dítěte a rozvoji komunikační kompetence jako takové.

Po nástupu dítěte do základní školy (a také období celé povinné školní docházky) lze chápat toto jako období utváření základů gramotnostních kompetencí, tj. období „*základní gramotnosti*“ (*basic literacy*) – ve smyslu rozvoje „trivia“.

„*Funkční gramotnost*“ pak vymezujeme gramotností kompetence u jedinců starších od 15 let (in Rabušicová 2002, s. 36-42).

Vstup dítěte do školy a počáteční rozvoj dovednosti čtení je natolik specifickou etapou v období rozvoje *čtenářské gramotnosti*, že ji lze považovat jako etapu samostatnou (rozumíme tím období docházky do 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy).

Z hlediska začlenění této etapy do systému gramotností jedince pak pro označení tohoto období budeme v naší práci používat přívlastek „*počáteční*“.

V kontextu s rozvojem *čtenářské gramotnosti* tedy toto období nazýváme obdobím „*počáteční čtenářské gramotnosti*“ (*initial ready literacy*).

**Uvědomujeme si však skutečnost, že toto označení je nutné vnímat jako administrativní.**

Nyní se však zaměříme na vymezení obsahu pojmu „*počáteční čtenářská gramotnost*“.

Jak již bylo uvedeno, rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti spadá do období žáka 1. a 2. ročníku ZŠ.

Z námi uvedených definic čtenářské gramotnosti lze při vymezování počáteční čtenářské gramotnosti považovat za nejbližší definici mezinárodního výzkumu PIRLS (2006).

Pro potřeby tohoto šetření byla čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a /nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu*“ (UIV PIRLS 2006)



Uvedenou definici lze považovat jako jisté východisko pro naše vymezení počáteční čtenářské gramotnosti.

Musíme však brát na vědomí, že toto vymezení čtenářské gramotnosti odpovídá čtenářským dovednostem žáků 4. ročníku ZŠ. Žáci v tomto ročníku však již mají osvojenou dovednost čtení (psaní) po technické stránce (na rozdíl od žáků na počátku školní docházky, kteří se teprve seznamují s abecedou).

**Počáteční čtenářskou gramotnost tvoří celý komplex schopností a dovedností souvisejících s osvojením si dovednosti číst (psát). Tento proces také spojujeme s utvářením kladného postoje ke čtení (vnitřní motivace žáka ke čtení s níž je také spojováno čtenářství žáka) a chápání čtení nejen jako prostředku získávání informací, ale také vnitřních prožitků a zážitků (účelnost čtení, čtení jako hodnota).**

**Lze tedy hovořit o utváření čtenářské kompetence na požadovaném stupni psychického vývoje žáka daného věku (mladší školní věk).**

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti velmi úzce souvisí s rozvojem psychických (paměť, pozornost, soustředěnost, aj.) a poznávacích procesů, zejména pak **rozvojem myšlení žáka (kognice), aktivního naslouchání a vyjadřování jedince (komunikační složky - řeči).**

Při práci s textem (nejen v tomto období vzdělávání) žák musí myšlenkový obsah textu pochopit, textu porozumět, text analyzovat a hodnotit.

Tyto kognitivní procesy pak tvoří také jisté složky (v našem případě roviny) počáteční čtenářské gramotnosti.

Proto docházíme ke zjištění, jednotlivé roviny počáteční čtenářské gramotnosti jsou podobné Bloomově revidované taxonomii kognitivních cílů výuky, jež tvoří:

1. *Znalost (zapamatování)*
2. *Porozumění*
3. *Aplikace*
4. *Analýza*
5. *Syntéza*
6. *Hodnotící posouzení* (BYČKOVSKÝ, KOTÁSEK 2004, s. 236 – 237)

Také z těchto důvodů se při vymezení počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníku opíráme o definici autorů VÚP Praha a členů programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ a nepoužíváme definici PIRLS (2006). V našem pojetí počáteční

čtenářské gramotnosti pak nahlížíme na tuto oblast z hlediska komplexního rozvoje žákovy osobnosti.

Právě vzhledem k počátku utváření si základů dovednosti čtení hovoříme o období „počátečním“ a rozvoj čtenářské gramotnosti pak také spojujeme s **utvářením si vlastních čtenářských strategií žáka.**

**Primárním cílem této etapy je tedy položit základy dovednosti čtení a psaní, a to nejen na úrovni techniky, ale důraz by měl být kladen především na jejich „funkční“ užití v denních situacích, v tzv. celoživotní perspektivě (podle WILDOVÁ, 2005, s. 13).**

**Proces „učení se čtení“ pak chápeme jako velice složitý, komplexní, mnohoúrovňový, dynamický a v čase se měnící psychický proces, tzn., proces měnící se v průběhu psychického vývoje jedince, v aktuálním čase a při každém procesu konkrétního čtení.**

V souvislosti s termínem gramotnost vyjadřuje toto označení, že se nejedná o pouze automatizaci „čtení“ v technickém slova smyslu (v rámci techniky čtení a jejich kvalitativních znaků), ale důraz tohoto rozvoje je kladen především na **funkční užití čtení a psaní v tzv. celoživotní perspektivě.** Proto by podle K. Šebesty mohla znít definice funkčního čtení a psaní v období základního vzdělávání takto:

*„Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“.*

*„Psát dovede ten, kdo je schopen odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, ev. množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“.* (ŠEBESTA 2005, s. 81)

V rozvoji *počáteční čtenářské gramotnosti* ustupujeme tedy od čtení jako automatizace čtenářského výkonu, přesto si svůj význam technika také ponechává. Technika čtení má v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti svůj opodstatnělý význam, je základním předpokladem.

Avšak rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti se nesmí omezovat pouze na techniku čtení, nýbrž musí být rozvíjen celý komplex schopností, vědomostí, postojů a hodnot související se čtením a psaním.

Počáteční čtenářskou gramotnost tvoří tedy **komplex komponent** vytvářející celek

gramotnosti, tj. poslech (aktivní naslouchání), vyjadřování (komunikační aspekt) a myšlení.

Důraz je kladen nejen na rozvoj schopností a dovedností, které umožní žákovi při práci s textem rozvíjet čtenářské strategie a poznat význam čteného, ale opomíjena také není afektivní složka žákovy osobnosti a utváření pozitivních postojů a vztahů ke čtení/psaní (Švrčková 2009, s. 362).

Termín počáteční čtenářská gramotnost ve smyslu rozvoje gramotností jedince označuje tedy **utváření základů jazykových kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným (psaným) textem v komunikačním pojetí.**

**Jedná se tedy o rozvoj čtení a psaní v komplexu tzv. komunikativních dovedností, s nimiž souvisí také účelná a přirozená integrace rozvoje těchto dovedností do ostatních vzdělávacích oblastí.**

Ve vztahu ke specifičnosti problematiky rozvoje „*počáteční čtenářské gramotnosti*“ jsme si při vymezení rovin v tomto období (na počátku školní docházky) byli vědomi také vlivu faktoru věku dítěte, které se při rozvoji dovednosti číst teprve seznamuje s abecedou (v rámci rozvoje techniky čtení) a učí se chápat význam dovednosti čtení pro život, tzv. „*funkčnosti čtení*“.

Proto jsme při vymezování rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a jejích složek - rovin rozdělili etapy osvojování si gramotnostech kompetencí **do dvou období** (1. a 2. období)

Do těchto období je rozčleněno vzdělávání primárního stupně základní školy v současném kurikulu (v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání).

První obdobím chápeme výuku čtení a psaní v gramotnostním pojetí od 1. ročníku do 3. ročníku ZŠ (žáci 6 – 8let) a druhým obdobím chápeme výuku ve 4. – 5. ročníku ZŠ (žáci 9 – 11let).

Toto rozčlenění dle období je záměrné, neboť si uvědomujeme zásadní rozdílnosti v kvalitách jednotlivých rovin (a jejich ukazatelích) počáteční „*čtenářské gramotnosti*“ , kdy žák má již bezpečně osvojenou techniku čtení (konec 3. ročníku ZŠ) na rozdíl od etap, kdy se žák teprve učí techniku čtení a hledá vlastní čtenářské strategie.

Pro **1. období** jsme vymezili následující roviny „počáteční čtenářské gramotnosti“:

1. **Technika čtení a psaní**
2. **Vztah ke čtení**
3. **Porozumění textu**
4. **Vyvozování**
5. **Metakognice (uvědomění si)**
6. **Sdílení**
7. **Aplikace**

Pro **2. období** jsme vymezili tyto roviny „počáteční čtenářské gramotnosti“:

1. **Vztah ke čtení**
2. **Doslovné porozumění**
3. **Vyvozování**
4. **Metakognice (uvědomění si)**
5. **Sdílení**
6. **Aplikace**

S ohledem na záměr práce, jímž je problematika počáteční čtenářské gramotnosti (období výuky 1. a 2. ročníku základní školy) uvedeme pouze klasifikaci rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti pouze pro 1. vzdělávací období.

Toto vymezení rozvoje jednotlivých rovin vzniklo v rámci výzkumného záměru OPVK „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, registrační číslo projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0061, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, na němž se spoluřešitelsky podílíme.

V níže uvedeném přehledu prezentujeme kritéria pro rozvoj jednotlivých rovin a ukazatele dané roviny, z nichž také vycházíme v námi realizovaném empirickém šetření.

ROVINA	Charakteristika kritérií roviny	Ukazatele roviny
<b>I. Technika čtení a psaní</b>	<b>A.</b> Postupně a neustále je rozvíjena zraková a sluchová percepce a motorika mluvních orgánů prostřednictvím aktivit směřujících ke zvládnutí techniky plynulého čtení.	<b>Zraková a sluchová percepce, motorika mluvních orgánů</b>

	<p><b>B.</b> Je rozvíjeno „hlasité čtení“, jež je současně vnímáno jako „projev“ pochopení dekodovaného významu čteného textu.</p> <p><b>C.</b> Zároveň je rozvíjeno „čtení potichu“ (silent reading) a „čtení v duchu“ (mental reading), vedoucí k porozumění významu čteného textu a získávání informací z něj.</p> <p><b>D.</b> Jsou představeny různé čtenářské strategie (slabikování, hláskování atd.) žákům, je jim poskytnuta možnost volby individuálních čtenářských strategií a praktická možnost vytvářet si vlastní čtenářské strategie. Všechny tyto přístupy vedou k uchopování slov jako celku.</p> <p><b>E.</b> Čtení a psaní je integrováno do jednotného funkčního celku (psaní je součástí čtení – čtení prostřednictvím psaní).</p> <p><b>F.</b> Jde o uvědomování si důležitosti základních hygienických návyků a jejich dodržování při čtení a psaní. Jsou vytvořeny vhodné podmínky tento proces podporující a umožňující.</p>	<p><b>Forma čtení - hlasité čtení, čtení potichu, čtení v duchu</b></p> <p><b>Čtenářské strategie (slabikování, hláskování, atd.)</b></p> <p><b>Čtení a psaní jako funkční celek</b></p> <p><b>Základní hygienické návyky</b></p>
<p><b>II.</b> <b>Vztah ke čtení</b></p>	<p><b>A.</b> Je budována představa o čtení jako o zdroji vnitřních zážitků, ale také zdroji pro život důležitých a nezbytných informací. Je poskytnut dostatek podnětů k využití čtení v běžných denních aktivitách.</p> <p><b>B.</b> Žák je systematicky a postupně seznamován se základními informacemi ze stylistiky a literární teorie. Jsou zařazovány aktivity a práce s textem umožňující zábavnou a nenásilnou formou poznávat některé slohové útvary a žánry funkčních stylů a hlavní rysy slohových postupů.</p> <p><b>C.</b> Čtení a psaní by mělo být nedílnou součástí různých denních aktivit žáka a postupně se stát</p>	<p><b>Čtení jako zdroj vnitřních zážitků, důležitých informací pro život</b></p> <p><b>Základy stylistiky a literární teorie</b> (poznávání a rozlišení slohových útvarů, žánrů funkčních stylů a hlavních rysů slohových postupů)</p> <p><b>Čtení a psaní součást denních aktivit žáka</b></p>

	vnitřní potřebou žáka.	
<b>III. Porozumění textu</b>	<p><b>A.</b> Žák je veden různorodými a častými aktivitami, které jsou propojeny do smysluplných činností procházejících všemi předměty, k dovednosti doslovně porozumět čtenému textu přiměřenému věku a schopnostem.</p> <p><b>B.</b> Prostřednictvím čteného textu i komunikativních činností je dbáno na rozšiřování slovní zásoby a chápání obsahu slov a pojmů.</p>	<p><b>Porozumění čtenému textu na úrovni přiměřené věku a individuálním schopnostem žáka.</b></p> <p><b>Kvalita slovní zásoby (chápání obsahu slov a pojmů)</b></p>
<b>IV. Vyvozování</b>	<p><b>A.</b> V učebním procesu je stále rozvíjena dovednost vyvozovat z přečteného textu jednoduché závěry, do kterých se žák snaží promítat také vlastní názory, postoje a zkušenosti.</p>	<p><b>Dovednost vyvozovat z přečteného textu jednoduché závěry, do kterých se žák snaží promítat také vlastní názory, postoje a zkušenosti.</b></p>
<b>V. Metakognice (uvědomění si)</b>	<p><b>A.</b> Je rozvíjena schopnost uvědomit si různé možnosti dekodování konkrétního textu a odlišnosti v přístupu čtení k různým typům textů.</p> <p><b>B.</b> Žák je podporován v rozvoji schopnosti uvědoměle si zvolit takový přístup dekodování textu, který je nejvhodnější pro daný text a zároveň individuálně vyhovující.</p> <p><b>C.</b> Žák je podněcován k práci s významovým kontextem, který pomáhá v dekodování a porozumění čtenému textu.</p> <p><b>D.</b> Žák je veden k autoevaluaci a evaluaci výsledků práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly.</p>	<p><b>Uvědomění si různé možnosti dekodování konkrétního textu a odlišnosti v přístupu čtení k různým typům textů.</b></p> <p><b>Uvědomělé zvolení přístupu dekodování textu, který je nejvhodnější pro daný text a zároveň individuálně vyhovující.</b></p> <p><b>Dovednost pracovat významovým kontextem, který pomáhá v dekodování a porozumění čtenému textu</b></p> <p><b>Autoevaluace a evaluace výsledků práce s textem,</b></p>

		<b>schopnost zhodnocení postupů, které k výsledku vedly.</b>
<b>VI. Sdílení</b>	<p><b>A.</b> Hovoření o prožitcích a zážitcích z četby (např. rozhovor, diskuse), komunikace s ostatními, s nejbližším okolím na základě četby</p> <p><b>B.</b> Vytvoření si vlastního názoru, postoje, respektování názoru druhých, rozlišování subjektivního</p> <p><b>C.</b> Komunikační aspekt sdílení čteného</p>	<p><b>Dovednost sdělení prožitků a zážitků z četby (např. rozhovor, diskuse), komunikace s ostatními, s nejbližším okolím na základě četby</b></p> <p><b>Tvorba vlastního názoru, postoje, respektování názoru druhých, rozlišování subjektivního</b></p> <p><b>Komunikační aspekt sdílení čteného</b></p>
<b>VII. Aplikace</b>	<p><b>A.</b> Zkušenosti a znalosti získané četbou jsou vždy vztahovány na životní situace žáka a jeho okolí.</p> <p><b>B.</b> Žák se učí rozpoznávat praktickou hodnotu četby a její přínos pro vlastní rozvoj, získané poznatky dále užívat v individuálních a společných aktivitách žáků v rámci školy i mimo ni.</p> <p><b>C.</b> Je kladen důraz na rozvoj schopnosti využívat informace a postoje získané četbou a sdílením jako prostředku k vlastnímu seberozvoji žáka a k dalšímu vzdělávání.</p> <p><b>D.</b> Žák je veden k uvědomění si formální stránky textu a ke schopnosti využít ji jako „pomocného prvku“ k získávání informací a rozvoje porozumění čtenému (nadpisy, textové úseky, typu a velikosti písma, interpunkčních znamének, značek a symbolů)</p>	<p><b>Dovednost přenesení zkušeností a znalostí získaných četbou do životních situací</b></p> <p><b>Dovednost rozpoznání praktické hodnoty četby a jejího přínosu pro vlastní rozvoj, další užívání získaných poznatků v individuálních a společných aktivitách žáka v rámci školy i mimo ni.</b></p> <p><b>Využití informací a postojů získaných četbou a sdílením jako prostředku k vlastnímu seberozvoji žáka a k dalšímu vzdělávání.</b></p> <p><b>Uvědomění si formální stránky textu, schopnost využít ji jako „pomocného prvku“ k získávání</b></p>

		informací a rozvoje porozumění čtenému (nadpisy, textové úseky, typu a velikosti písma, interpunkčních znamének, značek a symbolů)
--	--	--

## 2. 1 Faktory ovlivňující počáteční čtenářskou gramotnost

Osvojování si „počáteční čtenářské a čtenářské gramotnosti“ je aktivním, dynamickým, dlouhodobým a mnoho-úrovňovým procesem, na který v průběhu času působí celá řada faktorů, které ovlivňují a podmiňují jejich kvalitu.

Tyto faktory lze v nejširším pojetí rozdělit do dvou skupin, a to na faktory *endogenní* (též užíváno označení *vnitřní, subjektivní*) a *exogenní* (též užíváno označení *vnější, objektivní*).

- **Endogenní (vnitřní, subjektivní)** faktory - tvoří vrozené předpoklady, rysy a zvláštnosti centrálního nervového systému čtenáře, osobnostní charakteristiky a získané zkušenosti jedince, kde řadíme **zájem žáka o čtení, vnitřní motivace, sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje**. (Pozitivní postoje ke čtení patří k nejdůležitějším charakteristikám celoživotního čtenáře. Obecně lze předpokládat, že děti, které dobře čtou, zpravidla projevují pozitivnější postoj ke čtení než děti, které nemají při čtení velké úspěchy. Děti, u nichž se vyvinul pozitivní postoj a pozitivní sebepojetí ve vztahu ke čtení, si rovněž s větší pravděpodobností zvolí četbu jako svůj koníček. Když si děti ve volném čase čtou, demonstrují tím nejen pozitivní postoje, ale rovněž získávají cenné zkušenosti s různými typy textů, což dále podporuje jejich rozvoj coby zdatných čtenářů).

K těmto faktorům bývá také řazen také **věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi** (získávání znalostí prostřednictvím textů může dětem pomoci rozvíjet důvěru ve vlastní schopnosti, která je důležitá při dosahování vlastních cílů; takto získané informace zároveň zvyšují úroveň dalšího čtení, neboť rozšiřují a prohlubují čtenářovu schopnost interpretace textu) **volní vlastnosti, prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti, flexibilitu a schopnost adaptace ke změnám**.



- **Exogenní** (vnější, objektivní) - mezi tyto faktory začleňujeme **činitele socio-kulturního prostředí**, především **výchovu a vzdělání v rodině a ve škole** (u gramotnosti obecně také ekonomické vlivy). Podle prostředí lze tyto faktory rozdělit na :

#### **A. Faktory domácího kontextu**

#### **B. Faktory školského/školního kontextu**

**Ad A.** V rámci výchovy a vzdělání v rodině k faktorům **domácího kontextu** tedy patří:

- **Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny;**
- **Domácí čtenářské zázemí rodiny – celkové klima rodiny**, které děti povzbuzuje k experimentování s jazykem a s různými formami textů, tj. podnětné klima podporující rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. K charakteristice domácího klimatu řadíme tyto kategorie:

- **Aktivity, které rozvíjí čtenářskou gramotnost** - v domácím prostředí mají největší význam takové aktivity, do nichž se rodiče nebo jiné členové rodiny či opatrovníci zapojují společně se svými dětmi nebo je v nich podporují. Když děti rozvíjejí své řečové schopnosti, učí se přitom pravidla používání jazyka, a tyto znalosti se pak přenášejí i do očekávání v souvislosti s tištěným nebo psaným textem. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je tedy důležité zda:

- rodiče mají zájem o to, co dítě čte, povídání o čteném
- rodiče dětem předčítají nebo vypráví (pohádky, příběhy)
- rodiče společně s dětmi čtou, podporují čtení (např. návštěvou knihovny)
- rodiče nemají zájem o čtení dítěte, neptají se, nepodporují jej
- rodiče čtou s dítětem pouze v rámci přípravy na školu a domácích úkolů;

- **Jazyk v domácím prostředí**

Počátky čtení velmi úzce souvisí s ranými zkušenostmi dítěte s jazykem. Pro rozvoj dovedností čtení je důležitý jazyk, ve kterém se dítě učí, zda li se shoduje s jeho „mateřským“ a jazykem domácího prostředí. Pokud tomu tak není, tyto děti jsou zpočátku v nevýhodě a proces osvojování dovedností čtení a psaní je o to náročnější. Proto také jazyk (jazyky), jimiž se v domácnosti hovoří

(a způsob jeho užívání) patří k významným faktorům ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.

- **Domácí zdroje**

Významným aspektem domácího prostředí je dostupnost materiálů ke čtení a dalších vzdělávacích zdrojů. Přímý přístup dítěte k různým druhům tištěných materiálů významně souvisí s budoucími čtenářskými úspěchy. Pokud jsou tyto materiály dostupné přímo v domácím prostředí, vytváří si dítě očekávání a naučit se číst je pro něj žádoucím cílem, který má pro život smysl a význam.

- **Vztah mezi domovem a školou**

Zapojení rodičů (či jiných rodinných příslušníků, kteří o dítě pečují) do školního a mimoškolního procesu vzdělávání je rovněž významným faktorem ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti. Rodiče, kteří se zajímají o to, co se děje ve škole, mohou děti podporovat v tom, že učit se číst má smysl, mohou sledovat, jak děti plní své úkoly ze čtení, a v neposlední řadě je mohou také povzbuzovat prostřednictvím pochval a poskytnuté podpory ke čtení.

- **Mimoškolní čtenářské aktivity dětí (žáků)**

S rozvojem čtenářské gramotnosti má také rozhodující význam čas, který děti věnují čtení ve svých volnočasových aktivitách. Když si dítě ve volném čase čte, procvičuje si tím získané dovednosti. Čtení pro zábavu nebo ze zájmu o určitá témata jsou charakteristickým znakem celoživotního čtenářství. Děti si mohou ve volném čase číst knihy a časopisy, vyhledávat informace pomocí Internetu nebo navštěvovat místní knihovnu a půjčovat si knížky domů. Zdrojem pro rozvoj takového chování a postojů může být právě domácí prostředí a stejně tak vliv vrstevníků, se kterými se děti setkávají.

**Ad B.** Škola je místem, kde dítě tráví většinu svého času. V době období povinné školní docházky je to zhruba pět až osm hodin denně (někdy i více). Tomu tak je od šesti do patnácti let věku dítěte. Proto pro rozvoj čtenářské gramotnosti mají také ***faktory školního kontextu*** zásadní vliv, a to ať už přímo či nepřímo. Ačkoli domácí kontext může být bohatým prostředím pro rozvoj čtenářské gramotnosti, pro většinu dětí zůstává hlavním místem formálních vzdělávacích aktivit škola. Kromě každodenních aktivit žáků má na čtenářskou gramotnost vliv celkové prostředí školy, klima třídy chování a postoje spolužáků, avšak je zřejmé, že jedním z nejpřímějších vlivů je právě učitel. Jeho příprava a

zkušenosti, stejně jako přístup k výuce a používané materiály jsou pro prostředí ve třídě rozhodně důležité. Za faktory školního kontextu tedy především považujeme:

- **školní prostředí a zdroje** - prostředí školy zahrnuje mnoho dílčích faktorů, které ovlivňují osvojování vědomostí. Je to např. stabilní vzdělávací prostředí, které může být částečně dáno pocitem bezpečí, jež se vyvíjí tehdy, pakliže ve škole prakticky neexistují vážnější kázeňské problémy a je zde nízká nebo žádná míra zločinnosti. Význam mohou mít také celoškolní programy, pečující o základní potřeby žáků a jejich rodin (například programy péče o děti před začátkem a po skončení vyučování). Jiné celoškolní programy, zaměřující se speciálně na rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti, mohou přímo podporovat nabývání dovedností a postojů ke čtení. Kvalitu školního prostředí také zvyšují pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli, jejich vzájemná spolupráce při výukových i mimovýukových činnostech. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je také podstatný rozsah a kvalita školních zdrojů, ke kterým v první řadě patří kvalifikovaní učitelé nebo adekvátní učebny pro rozvoj čtení. Patří zde také prostředky, které možná nejsou tak zásadní, ale přesto jsou užitečné, jako například pohodlný nábytek a příjemné okolí školy. Přímou pro výuku čtení může mít význam přítomnost školní knihovny nebo mediotéky (multimediálního centra). Významnou roli může také sehrát pedagog věnující se speciálně výuce čtení nebo odborník na jazykovou výuku.
- **prostředí a struktura třídy** - na rozvoj čtenářské gramotnosti má také vliv prostředí a struktura třídy. K faktorům, které lze přiřadit do této skupiny bezesporu patří přístup učitele/ů k výuce (předpokládáme, že na výuce jednotlivých předmětů se vždy nepodílí pouze jeden učitel), velikost třídy, případně počet žáků na jednoho učitele. K dalším důležitým aspektům patří rozsah materiálu ke čtení, který mají žáci k dispozici, vztahy mezi žáky a neformální či učitelem řízené rozhovory o čtení a aktivitách, které se čtením souvisejí.
- **příprava učitelů (profesní kompetence učitele)** – určitě zásadní význam zde mají kvalifikace a schopnosti učitele. Svou roli určitě hrají jeho osobnostní charakteristiky, povaha, rozsah a obsah vzdělání a praxe. Pro osvojování čtenářské gramotnosti může být obzvlášť významné, zda učitel prošel určitým

druhem vzdělání zaměřeného na výuku počátečního čtení. Důležité je rovněž to, aby se učitel neustále vzdělával a sledoval současný vývoj didaktických přístupů. Další vzdělávání učitelů prostřednictvím seminářů, kurzů, workshopů, konferencí a profesních časopisů může učitelům pomáhat zvyšovat vlastní kompetence a rozšiřovat si znalosti.

- **vyučovací metody** – existuje mnoho metod a přístupů, které dnes lze využívat při výuce čtení a psaní. Zejména po r. 1989 si učitelé mohou vybrat metodu, kterou budou čtení a psaní v 1. ročníku vyučovat např. mohou využít metodu analyticko-syntetickou, genetickou, globální, sfumato, aj. Řada výzkumů se snažila zjistit, která z metod je nejefektivnější. Na tuto otázku však nelze jednoznačně odpovědět. K tomu můžeme jen poznamenat, že většina pedagogů a výzkumníků, kteří se touto problematikou zabývají, se všeobecně shoduje v tom, že zřejmě nejvhodnější strategií by mohlo být používání prvků těchto metodik a kombinovat je. Důležité však je, aby učitelé volbu výukových metod, přístupů a strategií přizpůsobili konkrétním potřebám svých žáků. Mezi aktivity, které jsou pro rozvíjení gramotnosti nejdůležitější, patří ty, které souvisejí s rozpoznáváním slov, porozuměním, kognitivními a metakognitivními čtenářskými strategiemi, vytvářením příběhů a integrováním všech jazykových procesů - čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Je rovněž důležité, jakým způsobem se čtení ve třídě hodnotí. Současný přístup k výuce čtení a psaní lze označit jako „gramotnostní“, ve kterém by neměl být striktně preferován žádný z didaktických přístupů (žádná z výukových metod), ale výuka by měla být pojímána komplexně a měla by se snažit rozvíjet celou osobnost žáka. Podrobněji podáme popis výuky a jednotlivých metodických přístupů v kapitole 2. práce.
- **výukové materiály/zdroje textů** - materiály, které učitelé používají při výuce čtení, tvoří jádro žakovské čtenářské zkušenosti ve škole. Mohou jimi být učebnice, čítanky, různé typy dětských knih (rozličných žánrů), tiskoviny, časopisy nebo materiály vytvořené samotnými dětmi či učiteli aj. Důležité je, aby děti pracovaly s různými druhy textů, aby texty po obsahové byly blízké dětem a jejich životním zkušenostem a v neposlední řadě, aby informace získané z nich byly pro ně přínosem. V současné době významnou součástí při

rozvoji čtenářské gramotnosti se stává používání elektronických textů a dalších nových technologií.

- **aktivita** – stejně jako výukové metody si učitelé mohou volit různé aktivity, při kterých žák pracuje s různými typy textů. Není však našim cílem zde podat výčet různých aktivit, neboť volba aktivity souvisí nejen se specifickostí třídy, ale také na tvořivosti učitele. Proto pro názornost uvedme jen pár, které se nejčastěji ve výuce čtení užívají. Mezi tyto aktivity patří:
  - Čtení učitele nahlas (předčítání)
  - Čtení žáka nahlas
  - Čtení žáků v malých skupinkách nahlas
  - Čtení žáků potichu (pro sebe)
  - Čtení žáka nahlas, ostatní čtou potichu (čtení nahlas a potichu)
  - Žáci si mohou ke čtení vybrat vlastní knihu (vlastní výběr)
  - Vedení žáků k využití různých čtenářských strategií (letmé čtení, vyhledávání)
  - Systematické učení žáků novým slovům
  - Pomoc žákům při čtení a porozumění nových slov v textu
  - Vyhledávání informací v textu, označení místa
  - Skupinová práce na téma toho, co bylo přečteno (např. dramatizace)
  - Písemný kvíz, křížovka, test o tom, co bylo přečteno
  - Vypracovávání písemných úkolů do pracovních sešitů a odpovídání na otázky zjišťující pochopení toho, co bylo přečteno
  - Psaní krátkého textu, o tom, co bylo přečteno, popř. kreslení obrázku, aj. (více v kapitole 2.2.3) (Švrčková in Metelková, Švrčková, 2010, s. 20 – 25)

## **2. 2 Diferenciace pojmů**

Dříve, než přistoupíme k vlastním didaktických aspektům výuky počáteční čtenářské gramotnosti v primární škole, považujeme za důležité vymezit základní pojmy vztahující se k této problematice. S pojmy čtení, psaní, jazyk a kompetence se v pedagogické teorii i praxi používá řada spojení.

Musíme však říci, že z našich zkušeností pedagogické praxe a z pozorování v této oblasti vyplývá, že některé pojmy spolu často bývají zaměňovány, nebo užívány jako synonyma jednoho pojmu k druhému. Proto považujeme za klíčový cíl teoretické části práce se tímto vymezením zabývat a pokusíme se v následujících kapitolách podat ucelený přehled základní vymezení užívané terminologie v této oblasti.

### **2.2.1 Diferenciace pojmů vztahující se k čtení**

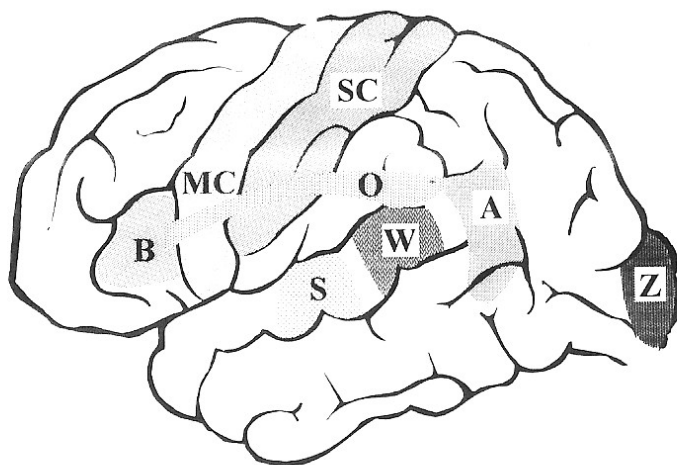
Za základní pojmosloví spojující se termínem čtení považujeme níže uvedená spojení:

- **čtení jako proces učení (fyziologie čtení)**
- **čtení jako dovednost (základní a pokročilá dovednost)**
- **technika čtení (kvality čtení)**
- **čtení s porozuměním**
- **čtenářská kompetence**
- **kompetence číst s porozuměním**
- **kompetence číst (přijímat) literární texty**
- **čtenářské strategie**
- **formy čtení, druhy čtení a způsoby klasifikace jednotlivých druhů**
- **čtenářství**

- **Čtení jako proces učení - fyziologie čtení**

V širším slova smyslu lze chápat proces čtení jako porozumění znakům psané řeči, který lze z hlediska procesu učení popsat jako proces od znaku ke smyslu. Čtení je tedy procesem dekodování. Proces čtení (i psaní) představuje velmi složitou mnoho-komponentovou psychickou činnost, na které se podílí řada mozkových center. Viz **obrázek č. 1.**

**Obrázek č. 1: Schéma mozkových center zapojujících se do procesu čtení (převzato z Fabiánková, Havel, 1999, s. 33)**



Vysvětlivky k použitým zkratkám:

*Wernickeovo centrum /W/; Brocovo centrum řeči /B/; Sluchové centrum /S/; Zrakové centrum /Z/; Angulární závit /A/; Obloukovitý svazek /O/; Motorická centra /MC/; Senzorická centra /SC/*

Proces učení, např. grafických značek při čtení, pak lze rozdělit do těchto etap:

- 1. Etapa zvukové analýzy slova** – zde dochází k vydělení první hlásky (počáteční) – stanovení přesného sledu hlásek, nalezení optických symbolů – jejich promítnutí do grafomotorické podoby, dochází k analyzování náslovné hlásky a vydělení dalších hlásek ze kterých se slovo skládá – dochází k řečově motorické činnosti;
- 2. Etapa zrakové – grafomotorické organizace** - vydělené fonémy (jejich komplexy) se transformují do zrakové a následně do grafomotorické organizace, tj. psané řeči (identifikace potíží s tvarově a zvukově shodných hlásek – grafémů – b – d, p – b);
- 3. Etapa zautomatizování** - zde dochází k transformaci z různých druhů viděné řeči pro sebe na systém psané řeči při, kterém se uplatňují grafické a ortografické požadavky;

**Proces čtení tedy v sobě zahrnuje operace percepční, apercepční, asimilační, reproduktivní a asociační operace.**

Bleidick chápe proces čtení jako „*dialektický proces, jehož součástí je technika čtení (znalost znaků písmen), pojmána jako základní výkon smyslových orgánů a pochopení myšlenkového obsahu textu. Zde na jedné straně dochází k výměně přijatých informací, k myšlenkovému zpracování aktivní mluvené řeči a druhé straně, na základě znalostí znaků písmen k technickému zpracování (přiřazení) písmene k fonému a pochopení obsahu slov.*“ (Bleidick; 1966, s. 13 in Schenk, 2009, s. 14).

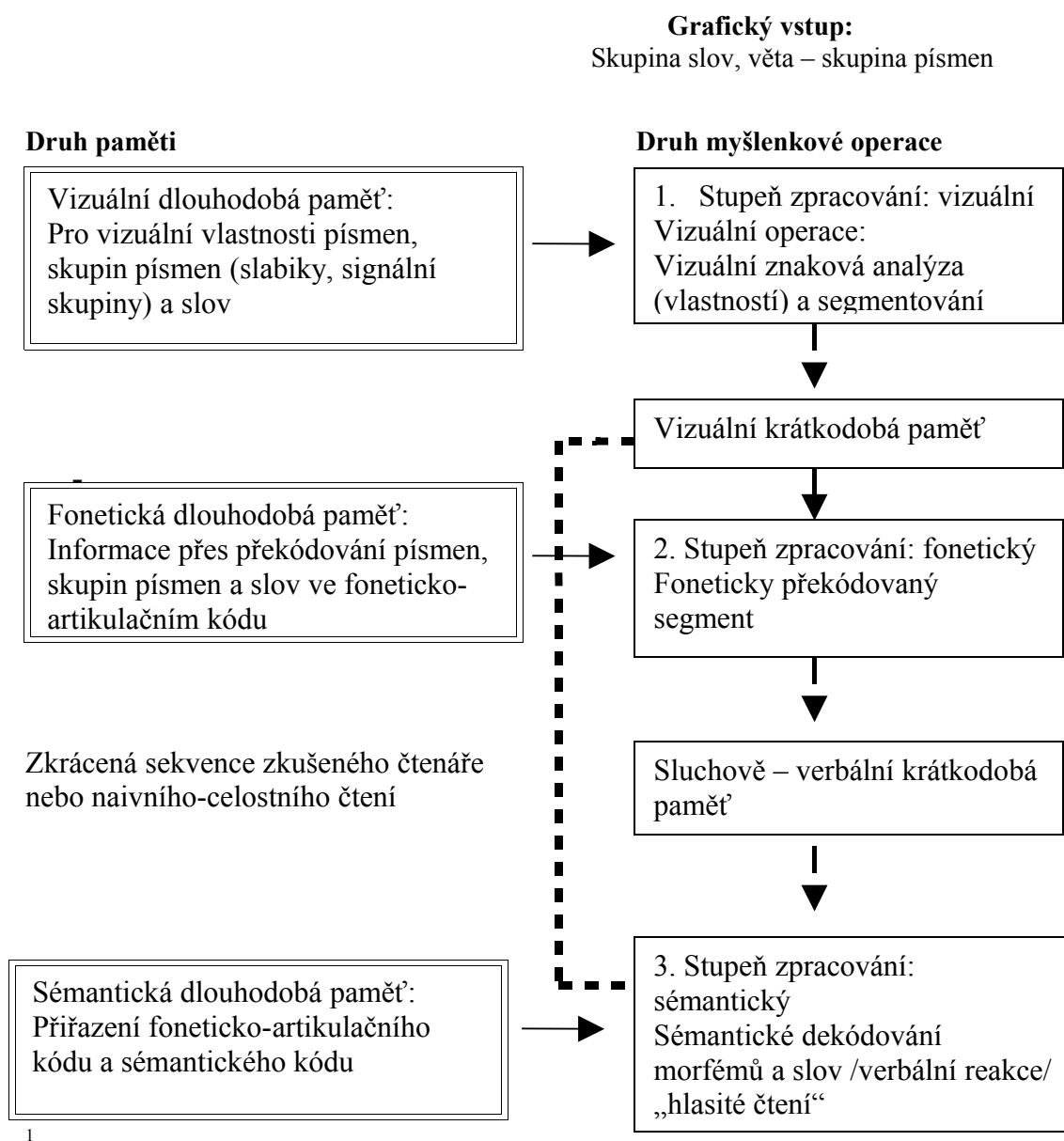
Z hlediska fyziologie čtení probíhá při zastavení očí na určitém úseku textu. Toto zastavení nazýváme fixace. Tímto je pak definováno tzv. „**čtecí pole**“ – jež lze chápat jako *rozsah pozornosti v jediném záběru, pohledu očí* (Fabiánková, 1999, s. 35).

Pro proces čtení je tedy velmi důležitá určitá úroveň zrakové diferenciacce, zrakové identifikace a zrakové paměti a stejně tak sluchová diferenciacce. Kromě zrakových (optických) tvarů písmen musí umět čtenář také rozlišovat zvuky řeči. Kvalita paměti se pak uplatňuje v rychlosti, jakou si začínající čtenář spojí prvky a celky optických znaků s jejich zvukovými ekvivalenty a správnými sémantickými významy.

Proces čtení a psaní jsou z hlediska fyziologie a psychických procesů spolu velmi úzce provázány. Oba procesy pak odráží kvalitu mluveného projevu čtenáře, s níž jsou také analogicky provázány.



**Schéma č. 3: Schéma procesu čtení** (Přeloženo podle SCHEER-NEUMANNA, 1977 s. 70)



▪ **Čtení jako dovednost** (*angl. reading skills*)

<sup>1</sup> —————> Dlouhodobě uložené informace,  
sekvence (perioda) zkušeného čtenáře

Pořadí mezi jednotl. skupinami, ■ ■ ■ ■

Zkrácená

Dříve než přistoupíme k vlastnímu vymezování dovednosti čtení, považujeme za přínosné připomenout si, jak je dovednost chápána v obecném pojetí.

*„Dovednost je učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části; je to postup či strategie určité činnosti“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 81).

Dovednost lze tedy chápat jako složitou, uvědomělou činnost, která je prováděná za účelem splnění určitých úkolů (většinou na základě vědomostí). Za dovednost lze pak považovat činnost (aktivitu) jedince, jejíž provádění dosáhlo v průběhu učení nebo jiné činnosti určité „dokonalosti“, ačkoli lze říci, že její kvalita, jako výsledku každého učení, je velmi relativní.

Dovednosti mohou být *senzorické* (smyslové), *motorické* (pohybové) a *intelektuální* (rozumové). Čtení pak lze označit jako **dovednost psychomotorickou**, na níž se podílí řada receptorů a mozkových center.

Čtení také chápeme také jako **dovednost odrážející stupeň učení**, jejímž základem je znalost grafického systému znaků (grafémů) abecedy. *„Umět číst znamená rozumět tištěné a psané řeči. Předpokládá znalost grafického vyjádření slov, tj. znalost písmen pro jednotlivé hlásky, dovednost převést je pohotově v mluvenou řeč tak, aby si žák vytvořil představy o čteném obsahu, přemýšlel o něm a zaujímal k němu vztah“* (Hřebejková, 1981, s. 7).

Čtení lze také chápat jako důležitou **činnost podporující individuální a osobnostní rozvoj** jedince zejména v jeho duševním vývoji: *„Možnost čtení zvyšuje samostatnost jedince v jeho stavu duševního vzdělávání. Porozumění písmu otevírá samostatný, týkající se obsahu psaného, nový svět a je zároveň rozhodujícím krokem v dalším duševním vývoji“* (Schwarz in Ortner, 1995, s. 13).

**Čtení je činností, při níž si vytváříme představy a vybavujeme si myšlenky na základě smluvených znaků, které se nemusí podobat věcem a osobám, o kterých znaky vypovídají.** *“(Křivánek, Wildová, 1998, s. 28)*

Z hlediska zvládnuté dovednosti čtení můžeme rozlišit dvě úrovně čtení:

- 1) **Základní čtení (elementární)**
- 2) **Čtení pokročilé** (v rámci pokročilého čtení lze ještě rozlišovat i dílčí úrovně)

**Ad 1) Za základní čtení považujeme „elementární dovednost identifikovat jednotlivá písmena a jiné grafické znaky, rozpoznat jednotlivá slova a věty“** (Šebesta, 2005, s. 85).

Tato dovednost bývá osvojována na počátku školní docházky, v počátečních fázích školní výuky v 1. ročníku ZŠ, kdy se žák seznamuje s abecedou a učí se jednotlivé „grafémy“. Pakliže hovoříme o porozumění čtenému textu v této fázi, hovoříme o základním porozumění do nichž se zapojují kognitivní procesy znovupoznání, vybavování a základní interpretace, tj. převedení z jedné vyjadřovací formy do druhé (z psané do mluvené řeči).

Jde o dovednost zejména „technickou“, která musí být zvládnuta tak, aby ji žák v následujících etapách užíval tzv. **„automatizovaně“**. Hovoříme zde tedy o **„technické dovednosti číst“ (technika čtení)**, o dovednosti **„dekódovat grafický záznam“** tj. **jedná se o dovednost rozeznávat písmena a jiné grafické značky a identifikovat informaci, kterou nesou** (hlásky, které označují).

- **Techniku čtení též můžeme označit jako „zručnost vnímat text“**. *Špatná úroveň této fáze recepce vnímání textu (např. čtení jen po písmenech nebo slabikách, malá rychlost a plynulost čtení) brzdí porozumění textu“* (Gavora, 1992, s. 20)

Při hodnocení kvality techniky čtení pak rozlišujeme tyto znaky:

- a. **Kvantitativní** – k nimž řadíme **rychlost čtení** (tj. množství přečtených grafických znaků, popř. slov za určitou časovou jednotku);
- b. **Kvalitativní** – k nimž řadíme **správnost čtení, plynulost, hlasitost a správnou výrazovost**;

U vyspělého čtenáře je tato dovednost dekódování grafického záznamu plně zautomatizována, přestože při dekódování musí vynaložit patřičné volní úsilí.

Porozumění čtenému obsahu jsou pak procesy neautomatizované, kontrolované lidskou myslí a vyžadují značné psychické předpoklady – plnou pozornost čtenáře, jeho uvědomělé úsilí, maximální kapacitu krátkodobé paměti. Proces dekódování při zpracování grafické informace neprobíhá izolovaně od porozumění obsahu, oba procesy tvoří jednotu. Vztah těchto procesů pak lze podle Šebesty (2005) modelovat dvěma způsoby:

1. **Analýza grafického záznamu textu seshora dolů** (tj. od celku k částem – angl. „top – down – analysis“)
2. **Syntéza textu – proces směřující od nejmenších grafických jednotek k vyšším jednotkám a k celku textu, zdola nahoru** (angl. „bottom – up“)

Z výše uvedeného však můžeme vyvodit, že v souvislosti s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti není vhodné používat „přívlastek“ **elementární, neboť** z výše uvedeného vidíme, že **elementární čtení je chápáno pouze na úrovni základního dekódování grafémů.**

**Naším záměrem je tedy rozvíjet a podporovat čtení „pokročilé“ (na vyšších úrovních), přestože elementární čtení v rámci technického zautomatizování je předpokladem.**

Z těchto důvodů používáme označení „**počáteční**“. Toto označení pak odpovídá členění z hlediska ontogeneze vývoje dítěte.

## **Ad 2) Pokročilé čtení**

Při vymezování dovednosti „pokročilého čtení“ zde hovoříme o tzv. vyšších úrovních procesu čtení, než jsme definovali výše (tj. jako základní dešifrování textu a základní porozumění viz Ad1).

Zde řadíme co **nejúplnější porozumění obsahu** čteného textu, tj. porozumění obsahu v základní podobě tak, jak je čteným textem výslovně vyjádřen. V tomto případě pak hovoříme o „**čtení s porozuměním**“.

**Porozumění čteného textu je chápáno jako celá skupina intelektových schopností a zručností**, proto je lze rozčlenit do čtyř, hierarchicky uspořádaných, podskupin:

1. **Porozumění** - vztahuje se na typ pochopení, při kterém žák ví, co se vypráví a využívá učivo bez toho, že by ho dokázal dát do vztahu s jiným učivem nebo poznal jeho úplné implikace;
2. **Převod** - znamená přetváření (parafrázování, uspořádání) učiva, přičemž se zachovává jeho věrnost a přesnost. Zde patří například porozumění výroků s přeneseným významem (metafora, symboly, ironie, hyperbola) nebo převod slovních úloh v matematice do symbolického jazyka a naopak ze symbolického jazyka do přirozeného.
3. **Interpretace** – znamená vysvětlení učiva. Pakliže v předcházející podskupině cílů zůstalo původní učivo zachováno, interpretace zahrnuje přetvoření učiva nebo zaujetí nového pohledu na něj. Zde patří například pochopení díla jako celku na požadované všeobecné úrovni, schopnost interpretovat rozličné typy údajů o společnosti a podobně.

4. **Explorace** – znamená rozšíření původních informací na základě implikací, zjištění důsledků, účinků a podobně, zjištění důsledků, účinků apod., přičemž ty musí být v souladu s podmínkami vyjádřenými v původním učivu. Zde patří např. vyslovení závěrů o nějakém díle na základě vyvozování nebo zručnost předpovídat budoucí průběh událostí. (Gavora, 1992, s. 20 – 23)

Hierarchické uspořádání poukazuje na to, že nižší kategorie je základem (předpokladem) pro dosažení vyšší (přičemž nejnižší je kategorie 1). Proto také porozumění čtenému je založené na vědomostech žáka a zároveň vytváří základ pro kategorie nejvyšší.

Porozumění textu je pak tzv. psycholingvistickou činností, při které dochází ke třem druhům spojení:

- Spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují
- Spojení mezi jednotlivými prvky textu (slovy, větami, větnými celky)
- Spojení mezi prvky textu a prvky vědomostní struktury (Gavora, 1986b, s. 301 – 302)

Pokročilé čtení lze tedy vymezit jako hierarchii dovedností:

1. Základní dovednost čtení a základní porozumění – předpoklad pro úroveň 2.;
2. Co nejúplnější porozumění obsahu čteného textu (text v základní podobě) – účast lidského vědomí, soustředění, dostatečná rychlost čtení a dostatečná kapacita krátkodobé a soustředěné paměti;
3. Čtení analytické - odhalování skrytých, nikoli výslovně vyjádřených významů, záměrů, odhalení citů, postojů, prožitků a motivů autora, pochopení významů konotovaných;
4. Hodnocení textu a sdělení, které nese – zhodnocení jeho užitečnosti, významu pro čtenáře a jeho záměry, zhodnocení záměrů autora a způsobů, zhodnocení postojů a situace, zvážení různých možností, jak na text reagovat – tato úroveň vyžaduje kvalitní zvládnutí předchozích úrovní, čtenářskou zkušenost a osobní vyspělost (zralost) jedince;

Z výše uvedeného k dovednostem žáka při práci s textem (na jejichž rozvoj se dnes zaměřuje výuka čtení v gramotnostním pojetí) řadíme tyto dovednosti:

a. **Vnímání textu (v plném rozsahu – významu)**

b. **Prožívání textu (kladný vztah a postoje k procesu čtení)**

- c. Hledání vlastní hodnoty (vytváření si názoru a postoje),
- d. Porozumění textu (procesy myšlení, čtenářská zkušenost)
- e. Hledání souvislostí s předchozími informacemi (nově strukturovat)
- f. Identifikace informací
- g. Tvořivé uplatnění informací (řešení problému, originalita, inspirace)
- h. Analýza textu (ve vztahu k významu pro život)
- i. Hodnocení textu

Zvládnutí čtenářských dovedností je základem školního úspěchu. Proto musí být na jejich rozvoj kladen důraz od samého počátku školní docházky. Žáci, kteří nemají tyto dovednosti bezpečně osvojeny (v míře svých individuálních možností zvláštností), mají problémy nejen v mateřském jazyce, ale také v přírodovědných a společenskovedných předmětech a v matematice.

▪ **Čtenářská kompetence** (*(angl. reading competencies)*)

Čtenářská gramotnost bývá velmi úzce spojována s pojmem kompetence. Zejména v německých zemích (podle prof. Ch. Garbe) bývá pojem „Lesekompetenz“ (čtenářská kompetence) často synonymicky chápán jako „čtenářská gramotnost“. Zpravidla se používá jako německý ekvivalent anglického pojmu „reading literacy“.

V tomto duchu s těmito pojmy pracuje ve svých překladových materiálech výzkumů PIRLS a PISA UIV ČR. Nutno však poznamenat, že se s tímto synonymickým ekvivalentem neztotožňuje řada odborníků.

Pokusme se nyní popsat vztahovou souvislost mezi těmito pojmy a přiblížit obsahové vymezení tohoto pojmu.

V obecném měřítku soudobého pojetí vzdělávání lze říci, že kompetence dnes již nejsou pojímány pouze jako **základní dovednosti** (*basic skills*), které označují pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním (viz text předchozích kapitol výše), ale jedná se o celý komplex vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Proto si při vymezování pojmu čtenářská kompetence nevystačíme pouze s vymezením čtenářských dovedností.

Podle H. Eggerta a Ch. Garbeové se čtenářská kompetence skládá z několika dílčích kompetencí, které jsou ve vzájemném vztahu. Tyto složky čtenářské kompetence v porovnání s pojetím v SRN uvádí tabulka č. 2, viz níže.

Kompetence jsou v tabulce řazeny vzestupně - podle stupně specializace na určitý druh textu a podle stoupajícího množství nároků kladených na čtenáře při osvojování dané kompetence i při jejím užití.

**Tabulka č. 2:** (Podle: Eggert, Garbeová, 1995, s. 114)

Druh textů	Česká republika	Německá spolková republika
<b>Všechny druhy textů</b>	<b>Dovednost číst</b> Technické zvládnutí čtenářských dovedností, rozluštění psaného záznamu - <i>gramotnost v původním slova smyslu</i>	<b>Dovednost číst</b> Zvládnutí grafického systému daného jazyka – základní čtení, pokročilé
<b>Věcné, informační nefiktivní texty</b> (i literární texty)	<b>Kompetence číst s porozuměním</b> Dovednost porozumět běžným textům - <i>funkční gramotnost</i> a rovněž kritický výběr a kritické posouzení obsahu věcných i uměleckých textů	<b>Čtenářská kompetence</b> Schopnost zvládnout „větší množství“ textu pomocí kladení otázek a pomocí dalších čtenářských strategií - porozumění za účelem získání vědomostí
<b>Literární, fiktivní texty</b>	<b>Čtenářská kompetence</b> Celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě [literárních] textů, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby [utváří se postoje] - <i>čtenářská gramotnost</i>	<b>Kompetence číst (přijímat) literární texty</b> Specifické schopnosti umožňující čtenáři podílet se na literární kultuře

Na uvedeném příkladu (viz tabulka výše) vidíme rozdílné pojetí čtenářské kompetence.

V našem prostředí odpovídá vymezení čtenářské kompetence spíše charakteristice „literární gramotnosti“, tj. kompetenci číst (přijímat) literární texty, kde předpokladem zvládnutí této kompetence jsou znalosti základní literární terminologie.

Z tohoto důvodu se neztotožňujeme s všeobecnými názory, že čtenářská kompetence je totéž co „čtenářství“, neboť čtenářství je úzce spojováno zejména s pozitivním vztahem k četbě a se čtením pro získávání literární zkušenosti (prožitek z čteného).

Pro studii výzkumů PISA prof. Garbe pak podává toto vymezení čtenářské kompetence: „Čtenářská kompetence znamená, že je člověk schopen rozumět, používat a reflektovat psané texty, aby dosáhl vlastních cílů, rozšířil své vědomosti a potenciál a účastnil se společenského života“. (Garbe, 2007, s. 116)

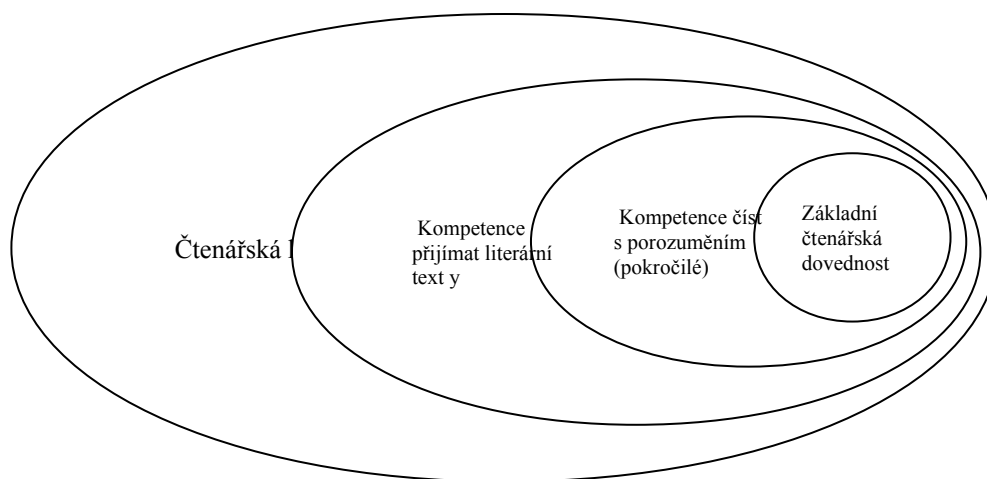
Na základě definice výše lze říci, že čtenářská kompetence se skládá ze dvou prvků, a to:

1. Z primárního využití informací obsažených v textu (celkově pochopit text, interpretovat ho)
2. Ze zapojení externích vědomostí (reflektovat obsah a formu textu) – chápeme jako vyšší stupeň čtení s porozuměním s požadavkem znalostí literární formy a žánrů

Na čtenářskou kompetenci pak nahlížíme jako na nejvyšší úroveň způsobilostí čtenáře při práci s textem, která v sobě zahrnuje také čtení jako dovednost, viz níže<sup>2</sup> a skládá se z dílčích složek. Tuto skutečnost nám již nastiňuje vlastní, obecné vymezení pojmu kompetence (*competencies*), který je vymezován jako zahrnující soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot.

Při vymezování pojmu čtenářské kompetence docházíme k závěru, že **čtenářská kompetenci** lze chápat, jako komplex kompetencí skládajících se z **dílčích složek**, kterými pak jsou: **dovednosti číst**, **kompetence číst s porozuměním běžné texty (základní, i pokročilé)** a z **kompetence číst texty literární viz Schéma 4:**

**Schéma č. 4: Vyjádření vtahu čtenářské kompetence a dílčích složek této kompetence**



▪ **Čtenářské strategie** (*angl. reading strategies*)

Obecně můžeme říci, že čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu. Slovo strategie ukazuje, že se jedná o něco, co používáme vědomě a promyšleně, tedy strategicky.

<sup>2</sup> V německých zemích je s pojmem dovednost čtení chápána pouze základní úroveň čtení na úrovni dekodování textu, více in Groeben, N.: *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster, 1982.



„Čtenářské strategie jsou záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu“ (Barry, 2002, s. 132). Čtenářské strategie se liší svou záměrností a stupněm zautomatizování. Zatímco čtenářské dovednosti jsou používány automaticky a nevyžadují čtenářovu kontrolu a uvědomění, u rozvoje čtenářských strategií je tomu naopak (vyžadují čtenářovu kontrolu vědomím).

Strategické čtení je pak vyšší úrovní na rozdíl od čtení dovednostního. „Strategické čtení umožňuje kontrolu použité strategie a monitoring její efektivnosti. Strategický čtenář je schopen se flexibilně přizpůsobit novým situacím, které se během čtení textu vyskytnou“ (Kucker, 2005, s. 13 in Najvarová).

Aspekty strategického a dovednostního čtení jsou přehledně zobrazeny ve schématu č. 5, viz níže.

**Scéma č. 5:** Aspekty strategického a dovednostního čtení (In Najvarová, 2008, s. 70)

	strategické čtení		dovednostní čtení
uvědomění	vyšší	→	nižší
použití	záměrné	→	nezáměrné
porozumění	kontrolované	→	nekontrolované
automatizace	uvědomované	→	neuvědomované
obtížnost textu	vysoká	→	nízká

Klasifikace strategií je velmi složitá a obsáhlá. Strategie lze třídit podle řady hledisek. Na strategie čtení můžeme nahlížet jako na „sebeřídící procesy (aktivity)“ čtenáře, které lze rozdělit na:

- a) **Metakognitivní (sebepoznávací)** - sloužících ke kontrole a řízení vlastních poznávacích aktivit
- b) **Afektivní (citové) strategie** - sloužící k pocitem podmíněné sebekontrole
- c) **Volní strategie** - sloužící k intuitivní či záměrné kontrole a řízení učebních aktivit, pozornosti a posilování sebe sama atd. (Klumparová, 2009)

Dále lze strategie rozdělit podle typu čtení:

- a) **Kurzorické**
- b) **Selektivní**
- c) **Studijní aj.** (viz níže vysvětleno ve formách čtení)

Strategie můžeme také členit podle fází čtenářského procesu:

- a) **Fáze přípravy na čtení**
- b) **Fáze utváření významů během čtení**
- c) **Fáze reflexe přečteného**

Strategie čtení však také můžeme členit podle přístupů k učení z textu, přičemž lze podle Čápa, Mareše (2001) rozlišit dva typy přístupů:

- a. **Povrchový styl** – jedná se o mechanické, pamětné učení předložených informací (memorování) bez pochopení smyslu čteného;
- b. **Hlubkový styl** – snaha o porozumění souvislostí mezi informacemi v textu a porozumění souvislostem mezi informacemi získanými čtením textu a vnějším světem;

Vzhledem ke složitosti problematiky klasifikace čtenářských strategií se nebudeme již touto oblastí dále zabývat, neboť by sama mohla být předmětem celé práce. Tímto však odkazujeme na disertační práci V. Najvarové (Brno, 2008), jež této oblasti věnovala celou svou práci.

#### ▪ **Formy čtení** (*angl. reading form*)

Na formy čtení můžeme nahlížet z mnoha aspektů, podle nichž lze pak čtení rozdělit do několika skupin. Součástí každé skupiny je pak forma (druh) čtení, přičemž *formou čtení rozumíme specifický způsob čtení. Jednotlivé způsoby čtení se vzájemně odlišují kvalitou techniky, záměrem nebo zájmem čtenáře, aj.* Podle toho pak čtení můžeme dělit:

- a) **Podle techniky čtení a záměru**
  - ***kurzorické čtení*** (rychlé čtení, kterým se získává přehled)

- **selektivní čtení** (orientační čtení, dává čtenáři základní povědomí o textu, co může čtením daného textu získat a v případě knih se jedná o prvotní seznámení s knihou, tj. zjištění názvu, jména autora, přečtení záložky apod.)
- **informační čtení** (získávání informací z denního tisku)
- **vštěpující čtení** (čtení za účelem zapamatování básně - její následná recitace)
- **kritické čtení** (zkoumající a hodnotící čtení)
- **státní čtení** (pomalé a přesné čtení, např. čtení před sjednáním smlouvy)
- **evasorické čtení** (uvolnění prostřednictvím četby, relaxace na základě čteného)
- **zvuková forma čtení** (předčítání, básnické čtení)

#### b) Dělení podle čtenářských zájmů

- **informační čtení** (čtení za účelem získávání informací)
- **evasorické čtení** (čtení využívající se k uvolnění, k relaxaci, k stimulaci, např. při odvykání narkotických účinků)
- **kognitivní čtení** (čtenář prostřednictvím četby usiluje o získání znalostí a smyslové naplnění ve světě – bytí)
- **literární čtení** (čtení pro získávání literárních zkušeností, znalost jazykové umělecké hodnoty literární tvorby - básně, zvukomalebná básnická slova, čtení náročné na představivost)
- **tvůřivé čtení** (tento způsob čtení vede k vlastní tvorbě čtenáře, didaktika literatury ho může využít k tvořivým úkolům, které mohou být přípravou pro samostatnou tvorbu žáků a zároveň jim umožní nahlédnout do tvůrčího autorského procesu)
- **korekturní čtení** (ve škole provádí učitel, v nakladatelství editor - může být i zajímavým úkolem pro žáky při hodině, při opravování cizích chyb se člověk mnoho naučí, žáci si uvědomí vysoké nároky toho způsobu práce s textem)

#### c) Dělení čtení z didaktického aspektu

- **Hlasité čtení** (čtení nahlas, zapojení mluvních orgánů, práce s dechem, hlasem a intonací)
- **Polohlasné čtení** (totéž co výše, ale s mírnou zvukovou intenzitou)
- **Tiché čtení** (co nejtišší čtení ještě spojeno se zapojením mluvidel)
- **Čtení v duchu** (čtení pouze očima, bez zapojení mluvních orgánů)
- **Předčítání** (čtení jiné osoby nebo předčítání čtenáře druhé osobě)<sup>3</sup> (Podle: Schenk, 2009, s. 19 - 22)

## 2. 2. 2 Diferenciace pojmů vztahující se k psaní

Jako v kapitole výše (2. 1) se opět pokusíme o vymezení pojmů vztahujících se k pojmu psaní. Jedná se o tyto pojmy:

- **Psaní jako proces učení**
- **Dovednost psaní**
- **Funkční psaní**
- **Tvůrčí psaní**

- **Psaní jako proces učení**

Proces psaní lze popsat jako proces od smyslu ke znaku. Píšící žák tedy přenáší smysl mluvené promluvy do znaků – **kóduje**. Také psaní je velmi složitý proces a skládá se z dílčích psychických procesů. Psaní a čtení spolu velmi úzce souvisí.

Na procesu psaní se podílí řada mozkových center, stejně jako u procesu čtení, viz **obrázek 1. Schéma mozkových center výše.**

Základním předpokladem pro psaní je určitý stupeň vývoje **grafomotoriky**<sup>4</sup>, který probíhá ve třech etapách:

1. **Předkaligrafická etapa** – úsilí jedince o zvládnutí kaligrafických norem psaní. Písmo je typicky „začátečnické“. Poukazuje na (ne)schopnost zvládnout stavenou normu psaní. Tato fáze trvá cca od 5/6 let věku dítěte do 8/9let.

<sup>3</sup> Uvědomujeme si, že vedený výčet forem nelze považovat za konečný. Členění a specifikace forem se liší podle přístupu jednotlivých odborníků v této oblasti. Pokusili jsme nastínit základní členění.

<sup>4</sup> **Grafomotorika** je označení pro složku psaní. Skládá se ze slov: **Grafém** (základní jednotka grafické soustavy jazyka - písmeno), **Foném** (nejmenší jazyková jednotka rozlišující význam slova, **Motorika** (souhrn všech pohybů lidského těla, celková pohybová schopnost organismu); Grafomotoriku lze pak vymezit jako „specifickou motoriku, koordinovanou pohybovou aktivitu při grafických projevech (např. kreslení, psaní)“ (Dvořák, 2001, s. 74)

2. **Kaligrafická fáze infantilní** – dítě se zdokonaluje v psaní a v používání psacích prostředků. Přizpůsobuje se požadavkům kladeným na psací písmo. Píše rychle a lehce, má bezpečně zautomatizovanou techniku psaní. V této etapě se začínají objevovat potíže spojené s ortografií (období 10 – 12 let věku dítěte).
3. **Poskaligrafická fáze** – dítě má zvládnutou techniku psaní, plynulost a rychlost, písmo se zjednodušuje a nabývá podobu individuálního rukopis. (Fabiánková, 1999, s. 33)

Psaní plní funkci kognitivní, pomáhá při procesu poznávání a uvažování. Při psaní dává písíci strukturu svým vědomostem. Při psaní probíhají **procesy generování (tj. shromažďování látky), strukturování a třídění** (pořádání myšlenek, dochází objasňování pojmů), **posuzování (vyhodnocování a revidování)**. Všechny procesy jsou vzájemně propojeny s komponentem tzv. monitorovací/kontrolní funkce, který řídí všechny procesy a díky němuž se pisatel rozhoduje.

Podle Šebesty (2005) lze proces psaní rozdělit do několika fází. Při vlastní tvorbě jsou to etapy:

1. Inventio – autor shromažďuje látku k projevu
2. Dispositio – autor látku pořádá
3. Elocutio – autor dává látce podobu jazykového projevu
4. Memoria – řečník se učí vlastní projev nazpaměť
5. Actio – vlastní přednes psaného projevu (Šebesta, 2005, s. 102)

Před první fází by ještě mohla být tzv. etapa intellectio – kdy se autor zamýšlí nad úkolem, před který byl postaven a jako poslední fáze by z hlediska rétoriky mohla následovat fáze emendatio – tj. zlepšování projevu.

#### ▪ **Dovednost psaní**

Také dovednost psaní lze diferencovat na:

- a) **Základní psaní (elementární)**
- b) **Pokročilé psaní**

**Ad a) Základní dovednost psaní** - lze chápat jako dovednost korektně graficky zaznamenávat mluvenou nebo myšlenou řeč. Její základem je dovednost zacházet s technickými prostředky psaní (tužkou, perem, aj.), znalost písma a principů, jimiž se jeho používání řídí.

#### **Ad b) K pokročilemu psaní řadíme**

- **zdokonalení dovednosti žáka tvořit formálně korektní jazykové projevy v psaném médiu.** Kromě znalosti písma se zde náleží také znalost pravopisu a složitější grafické úpravy textu. Řadíme zde osvojení si norem psaných textů a výstavby textů. Postupně se také rozšiřuje okruh nástrojů, které žák ovládá, tj. kromě psaní tužkou a perem např. psaní na stroji, na klávesnici, aj.;
- **rozvíjí se dovednost a chuť žáka užívat psaného slova funkčně, tj.** způsobem odpovídajícím jeho komunikačním potřebám, ve shodě s podmínkami komunikační situace;

- **Funkční psaní je pak vymezováno:** „*Psát dovede ten, kdo je schopen odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, eventuálně množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám*“. (ŠEBESTA 2005, s. 81);

K funkčnímu psaní se snažíme vést od počátků výuky psaní v 1. Ročníku ZŠ. Postupně nabízíme žákům takové situace, aby si uvědomili význam a potřebnost dovednosti psaní pro život a nechápali proces výuky pouze jako prostředek k dosažení úspěchů ve škole či povinnou součást výuky mateřského jazyka.

- **Tvůrčí psaní**

Z širšího hlediska lze tvůrčí psaní chápat jako opak psaní tzv. technického (základního). Jedná se o psaní pro radost, které je vyjádřením osobitosti autora. Autor píše své texty za účelem sdělení svého prožitku. Písemnou formou se snaží předat budoucímu čtenáři své myšlenky, představy a pocity, pokud možno čtivou, poutavou formou či vtipnou formou. Jedná se o tzv. počátky „spisovatelství“. V naší republice se pořádá řada kurzů či lektorských seminářů, např. dostupné na: <http://www.tvurcipsani.cz/>.

## **2. 2. 3 Diferenciace pojmů vztahující se k pojmu jazyk a komunikace**

**Jazyk** je základním systémem lidské komunikace, jež je definován jako „*soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky*“ (Klenková, 2007, s. 27).

Jazyk je chápán jako společenský jev, jako vlastností určité (vymezené) skupiny lidí, která si předává informace pomocí předem dohodnutého kódu (zvukového, písemného či jiného).

Základní funkcí jazyka je podle Aristotela vyjadřovat myšlenky. Dalšími funkcemi jsou např. funkce interpersonální (komunikace na základě verbální interakce) a textová (produkce textů jimiž jsou také komunikanty). Funkce jazyka lze dělit dle mnoha hledisek, avšak v naší práci je nebudeme prezentovat.

Je nutné však rozlišovat jazyk jako systém znaků (čeština, znakový jazyk neslyšících, aj.) od promluvy – tedy jejího užití v praxi.

Osvojování si jazyka dítětem probíhá v univerzálních stádiích (stejná stadia u různých dětí).

Osvojení si jazyka (jazykového kódu) pak souvisí s jeho komunikační funkcí, tj. s užitím jazyka jako prostředku komunikace (dorozumívání), jež je realizována prostřednictvím řeči. Člověk rodí s vrozenou schopností naučit se mluvit, přesto se jí musí v průběhu vývoje učit.

Vývoj řeči je složitý proces, jež je ovlivněn celou řadou faktorů: celkovým stavem centrální nervové soustavy jedince, úrovní intelektových schopností, motorickými schopnostmi, vrozeným nadáním, zrakovou a sluchovou percepcí a zejména prostředím, v němž jedinec žije.

Do 5 – 6 věku dítěte je to především rodin (také mateřská škola), kde dítě získává mluvní vzory. V tomto období si dítě osvojuje základy jazyka dospělých a primární **komunikační dovednost, tj. vést dialog s partnerem.**

Do tohoto období Piaget zařazuje dvě stadia kognitivního vývoje: senzomotorické, jež se kryje s tzv. obdobím před-řečovým a stádium předoperační, které je z hlediska jazykového významné tím, že si dítě osvojuje základní jazykové struktury.

Kolem 6. roku pak dítě vstupuje do základní školy, kde se setkává s vrstevníky. V tomto věku dítěte se pak odděluje stádium předoperační od následujícího stadia konkrétních operací.

Jedna ze základních úloh školy je právě rozvíjet tzv. komunikační kompetenci.

- **Komunikační kompetenci** „*chápe jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich*“ (Šebesta, 2005, s. 60).

Těmito předpoklady pak rozumíme:

- a. ovládání jazyka, resp. jazyků nebo širě kódů** (i jiných než jazyka přirozeného)
- b. interakční dovednosti** (dovednost brát ohled na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a na jejím základě pak volit vhodné komunikační prostředky a postupy)
- c. kulturní znalosti** (znalost sociální struktury, hodnot, postojů a map kultury, v níž jedinec žije)

Pojem komunikační kompetence byl poprvé rozpracován v roce 1971 D. H. Hynesem v reakci na pojem „**jazyková kompetence**“, jež byl užívaný generativní gramatikou a vázán s pojmem ideálního mluvčího v homogenní řečové komunitě.

Teorie komunikační kompetence nepracuje s pojmem ideálního mluvčího, nýbrž o mluvčích uvažuje společensky, kulturně a situačně zakotvených.

- **Jazykovou kompetencí** pak rozumíme schopnost užívání jazyka (nejen mateřského), jež se rozvíjí na základě vrozených dispozic jedince v prvních letech života. V základních rysech je pak formována zejména v předškolním období.

Komunikační kompetence se rozvíjí po celý život, a proto dnes edukace v oblasti jazykového vzdělávání sleduje jako hlavní cíl všestranný rozvoj komunikační kompetence žáka (Průcha, 2010, s. 348).

S jazykovou kompetencí se v pedagogické praxi také současně používá také **termín jazyková gramotnost**. Z výše uvedeného lze pak odvodit, že jazykovou gramotností se rozumí schopnost užívání jazyka dané kultury v komunikačním pojetí. Tento pojem bývá spojován zejména s výukou cizích jazyků.

Z těchto důvodů **nelze zaměňovat pojmy čtenářská, jazyková a komunikační kompetence**, neboť každý z těchto pojmů má své specifické vymezení a uchopení v pedagogické teorii.

## **2. 3 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti v primární škole**

Proces rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti (a tedy i výuka počátečního čtení) je záležitostí výuky 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy.



Vstup dítěte do školy a zahájení povinné školní docházky je pro dítě velkým vývojovým mezníkem nejen z hlediska socializace a změn denního režimu, ale především v otázce výsledků edukace, pro kterou také nabývají zásadní významy výsledky žáka ve všech vzdělávacích oblastech (vyučovacích předmětech).

Toto období rozvoje základů čtenářských kompetencí je velice specifické. Ve většině případů dítě na počátku zahájení školní docházky nemá ještě osvojený systém znaků, grafémů mateřského jazyka tj. psaný kodex abecedy.

Avšak v dnešní době stále více přibývá dětí, jež již při vstupu do školy dovedou číst. Ovládají zejména velká písmena abecedy (nejčastěji písmena svého jména, jež dovedou také zapsat) některé děti již dokonce plynule čtou (celých 5%).

Spory se dnes vedou především v tom, do jaké má být proces pregramotnosti (v období předškolního věku) ponechán spontánnímu vývoji dítěte a do jaké míry má být do tohoto vývoje zasahováno.

Dítě nevstupuje do výuky jako „tabulla rasa“, ale přináší si s sebou celou řadu prekonceptů o „písmu, o čtení a o psaní“ a jejich funkcích v komunikaci mezi lidmi.

Klíčovou úlohou tohoto období vzdělávání je osvojení si užívání psané formy jazyka (čtení a psaní), jež je pro žáky náročnou (nejen) kognitivní činností.

Proměna myšlení dítěte na počátku školní docházky je však postupná.

Stále přetrvávají některé rysy, charakteristické pro dítě na konci předškolního věku. V organizaci školní výuky v tomto období školní docházky je proto velice důležitý plynulý přechod mezi předškolním a školním vzděláváním, a to jak ve volbě vyučovacích metod, tak organizačních forem.

Významnou úlohu zde sehrává pracovní klima třídy a přístup učitele. Učitel by se měl společně se žáky podílet na tvorbě takového klimatu, které by mělo příjemnou, přátelskou a klidnou atmosféru, aby proces výuky byl úspěšný. Již v tomto období je důležité podporovat „kooperativní učení“ mezi žáky, učit je pracovat spolupracovat a respektovat se navzájem (KASÍKOVÁ 2007, s.78).

Jak již bylo naznačeno v úvodu práce, výuka počátečního čtení v primární škole prošla celou řadou proměn (zejména po roce 1989).

Dříve než přistoupíme k současnému pojetí výuky počátečního čtení v české primární škole považujeme za důležité, nastínit také historický aspekt výuky počátečního čtení

(zejména pro vytvoření si ucelené představy o didaktické koncepci výuky počátečního čtení).

### 2.3.1 Metody výuky čtení z historického aspektu

Vývoj metod výuky počátečního čtení se v 19. století a až do 60. let 20. století orientoval především z hlediska psychologické analýzy procesů, jež probíhají při čtení.

Hledaly se tedy psychické funkce, které ovlivňují proces osvojování počátečního čtení, tj. oblast zrakového a sluchového vnímání, paměť, pozornost, myšlení a představivost.

Na základě těchto zjištění (tj. podle toho, na kterou ze složek čtecího procesu je v počátečním stádiu výuky kladen důraz) se obecně se rozlišují dvě základní skupiny metod:

**a. Metody syntetické;**

**b. Metody analytické (na rozhraní je metoda analyticko-syntetická);**

V rámci těchto dvou skupin existují metody, z nichž některé vycházejí z jazyka mluveného, jiné z jazyka písemného. Z poznatků z psychologických teorií čtení lze dané skupiny charakterizovat takto:

#### **Ad a) Metody syntetické**

Jsou to metody historicky nejstarší, jejich počátky zasahují až do antického Řecka a Říma. Vycházejí z předpokladu, že pokud má čtenář pochopit význam čteného textu, musí si ho nejprve převést do zvukové podoby. Na čtecím procesu se nejvíce podílí sluchová percepce, neboť právě ta umožní převod grafémů do fonologické struktury. Postup vyžaduje vnímání každého grafému a jeho spojení s příslušným foném ve správném pořadí. (Kolláriková, Pupala, 2001).

Základní jednotkou v těchto metodách je hláska (foném) – v písemné podobě písmeno (grafém). Jednotlivé grafémy se postupně spojují do slabik, slabiky do slova. Syntetické metody je charakteristický postup od jednotky k celku.

Tyto metody se dále dělí na metody **slabikovací** a **hláskovací**.

K metodám **slabikovacím** řadíme metodu slabikovací (písmenkovou – abecední). U nás se touto metodou učilo od 19. stol. Metodika vychází z prvků psané podoby řeči.

Děti se nejdříve učily názvy a tvary jednotlivých písmen celé abecedy, důraz byl kladen na pamětné učení. Výuka probíhala třemi etapami:

- **Abecedáři** (etapa poznávání jmen písmen a pamětného učení)
- **Slabikanti** (etapa skládání slabik ze jmen písmen)
- **Nominaristé** (etapa pokročilých čtenářů – čtení slov pomocí slabik)

K metodám hláskovacím pak náleží tyto metody:

- **Met. náslovných hlásek**
  - při výuce touto metodou se nově vyvozovaná hláska izolovala jako hláska náslovná (první hláska ve slově), pro efektivitu výuky se používaly nápovědné obrázky;
- **Met. fonomická /“normálních hlásek“/**
  - metoda vychází z hlásek, které se mohou vyskytovat jako citoslovce. Tyto hlásky byly znázorněny obrázkem např. Husa syčí: sss. Pes vrčí : rrr. Ve výuce touto metodou hrála důležitou roli mimika, děti čtení doprovázely mimickými pohyby, používaly zejména pravou ruku. Učitel využíval jako motivaci k vyvození hlásek motivačních příběhů;
  - fonomimickou metodu používal ve svém díle „*Schola ludus*“ také J. A. Komenský a metoda se používala zejména na Slovensku, kde ji učitelé uplatňovali ještě po roce 1918;
  - v českém školním prostředí se tato metoda příliš nevžila, její prvky však používali mnozí autoři českých slabikářů;
- **Met. fonetická**
  - metoda rozšířena zejména v Německu;
  - vychází z pozorování mluvidel při utváření a vyslovování jednotlivých hlásek;
  - žáci napodobovali učitele při vyslovování hlásky - hlásku vyslovovali podle obrázků, tabulek;
- **Met. skriptologická**
  - tzv. metoda výuky čtení psaním, děti učí číst a psát současně;

- tato metodika se u nás začala využívat krátce po metodě hláskovací, asi od roku 1875;
  - nejprve se učí sluchový rozklad věty na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky;
  - jemná motorika je procvičována zejména kreslení;
  - po počáteční přípravě se děti seznamují s hláskou, vyslovují ji a hledají ve slovech, v nichž se vyskytuje;
  - učitel pak děti seznámí s psacím písmenem, které tuto hlásku označuje a děti se naučí toto psací písmeno psát. Poté jej vyhledávají mezi ostatními písmeny a tvoří slabiky z písmen, které už znají. Nácvik čtení se začíná slabikami se samohláskou a postupně se přidávají skupiny s větším počtem písmen do doby, než začnou tvořit krátká slova. Nejdříve se učí číst psací písmo, po jeho zvládnutí písmo tiskací;
- **Met. genetická /zapisovací/ (původní pojetí)**
    - tato metoda byla často označována jako metoda Kožíškova, podle svého průkopníka Josefa Kožíška;
    - je považována za vrchol metod syntetických a přechází až ke globální metodě (s touto metodou ji také mnozí pedagogové nesprávně zaměňují);
    - metoda vychází od zápisu myšlenek dětem známých, a to zkratkami slov i obrázky;
    - klade tedy důraz na čtení s porozuměním, z něhož vychází. J. Kožíšek ve svém slabikáři Poupata (1913) použil k nácviku abecedy zkratky jmen dětí ve třídě;
    - děti se nejprve učily psát, a to pouze velkou tiskací abecedou, současně se učily syntetizovat soubor hlásek ve slova. Teprve po osvojení celé velké tiskací abecedy se učili malou tiskací abecedu. Z Kožíškovy metody vyšla i M. Wagnerová při sestavování své učebnice „*Učíme se číst*“ (viz samostatná kapitola níže 2. 6. 4).
  - **Met. normálních slabik**
    - ryze česká metoda;
    - použil ji např. František Šumavský v „*Malé čítance*“ s několika abecedami z roku 1841 a dále ji rozpracoval Čeněk Holub v „*Novém slabikáři*“ z roku 1881 a J. Kubálek ve slabikáři „*U nás*“ (1921);
    - metoda se snažila vyřešit problém, který přinášelo spojování hlásek a písmen ve slabiky; zastánci této metody byli názoru, že přečíst slabiku je nejtěžší krok při

čtení syntetickou metodou. Předvedli tedy slabiku jako celek, kterou děti vyvozovaly podle návodných obrázků. Např. pod obrázkem, na kterém byl motýl, byla napsána slabika MO, pod obrázkem makovice MA apod.;

- výhodou této metody bylo, že žáci poznávali slabiky ze slov známých a zajímavých a nemuseli je pracně tvořit z bezvýznamných hlásek;
- nevýhodou však bylo, že při čtení slov děti dlouho spojovaly slabiku nového slova s nápovědným obrázkem, a tak dlouho nemohly pochopit vlastní význam slova;

#### ▪ **Metoda Petrákova**

- v této metodice se psaní vyučuje později než čtení;
- J. E. Petrák využíval při své metodě výuky čtení pouze tiskací písmo;
- je založena na postupném čtení slova, děti přečtou první hlásku, potom ji přečtou společně s druhou hláskou, pak i se třetí a tímto způsobem postupují, dokud jim nevznikne celé slovo;
- nás tuto metodu používali např. Kožíšek a Kubálek, i v současné době se uplatnila např. v Živé abecedě A. Ladové. Přinesla do výuky čtení mnoho nového, přesto se však ve své době příliš neuchytila a brzy zanikla;

#### ▪ **Metoda slabiková (souhlásková)**

- představiteli této metody u nás byli A. Valenta a J. Pavlovský;
- tato metoda se od ostatních syntetických metod liší tím, že její autoři nepostupovali tak, že k jedné souhlásce připojovali samohlásky, jako je tomu u ostatních metod, ale naopak spojovali jednu samohlásku se všemi souhláskami;

Obvyklé skládání slabik:

Slabiková metoda souhlásková :

ma

ba

me

ca

mi

ča

mo

da

mu ... atd.

d'a ... atd.

- ze slabik, ve kterých se vyskytovala jen jedna samohláska, se pak tvořily celé věty, přičemž se využívalo nápovědných obrázků (např. Bába má káčata.), po zvládnuté přípravě se četly věty se všemi samohláskami;

- metoda neodpovídala potřebám libozvučnosti českého jazyka, proto díky svému nízkému užívání brzy zanikla; (Křivánek, Wildová, 1998; Fabiánková, Havel, 1999);

V závěru popisu těchto přístupů lze tedy shrnout, že ve vztahu k rozvoji porozumění čtenému textu syntetické metody učí čtení tzv. „luštící“, které je velmi pomalé (tzv. grafo fonologickou – nepřímou cestou), jak vyplývá z longitudinálního výzkumu realizovaného skupinou Pražské etnografie 2002.

*“Dítě čte nahlas buď dvojité nebo slabikovým proudem, se špatným akcentováním, frázováním a intonací, uniká mu smysl, proto je logické, že mívá potíže se čtení v duchu, kdy se má číst jen očima“* (Pražská etnografická skupina, 2005, s.336).

Avšak právě čtení v duchu bývá spojováno s porozuměním textu, resp. se získáváním informací z něj.

#### **Ad b) Analytické metody**

Analytické metody vznikly již na konci 18. století, když se někteří autoři snažili odstranit nedostatky metod syntetických, které byly způsobeny náročností mechanismu čtení. Tyto metody nepostupují od hlásky ke slabice a slovu, jako je tomu u metod syntetických, ale opačně, tedy od slova ke slabice a hlásce.

Základem těchto metod je předpoklad, že se na procesu čtení (na cestě od grafické podoby ke smyslu) nejvíce podílí zraková percepce. Čtenář je tedy schopen pochopit význam slov pouhým pohledem na ně.

Analytické metody mají svůj původ ve Francii. Jako první použil tuto metodu J. J. Jacotot. Základem této metody bylo pamětné učení. J. Jacotot však učil číst dospělí, a to tak, že jim nejprve předčítal celé věty. Když znali jednotlivá slova nazpaměť a dokázali je poznat, rozkládal je na slabiky a hlásky. V některých odborných publikacích se tato metoda označuje samostatně jako **Jacototova metoda**.

K metodám analytickým řadíme tzv. **Vogelovu metodu** (metoda normálních slov). Tato metoda se podobá metodám hláskovacím, ale na rozdíl od nich však vychází ze slova, tedy něčeho, co nese význam. Slovo se rozkládá na hlásky a ty se pak opět spojují ve slabiky a slova.

Do této skupiny metod také patří metoda **globální**. Východiskem učení v této metodě není hláska a písmeno a jejich skládání do slabik, nýbrž obsahové celky (věty, slova), které

jsou blízké chápání dětí. Celky se zachovávají do té doby, dokud žák vlastním vývojem nedojde k jejich analýze. Tuto metodu u nás ve 30. letech 20. stol. rozvíjel V. Příhoda.

Základem metody je tedy postup od celku k jednotlivým částem. Na počátku výuky stojí slovo doplněné zobrazením konkrétního pojmu a teprve později je slovo analyzováno na písmena. Metoda dává dítěti možnost číst okamžitě celé slovo a vnímat jeho konkrétní význam. Tím se odlišuje od postupu analyticko-syntetické metody, kde na počátku výuky jsou písmena a slabiky, které konkrétní význam nemají. Hlavním cílem je stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a komunikativních dovedností.

Na pomezí metod syntetických a analytických je **metoda analyticko-syntetická**, jež má však svým pojetí blíže spíše syntetickým přístupům.

Nyní si uvedme znaky metody analyticko-syntetické v „tradičním“ pojetí, tak, jak ji na počátku 19. století u nás zavedla Jarmila Hřebejková.

#### **Pozn.**

Podrobný popis realizace výuky počátečního čtení metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí shledáváme důležitý pro vytvoření představ kvótního výběru zkoumaného vzorku učitelů empirického šetření, kde kritériem výběru byla daná metoda výuky počátečního čtení.

### **2. 3. 1.1 Popis metody analyticko-syntetické v tradičním pojetí**

Metodu analyticko–syntetickou lze řadit k metodám slabikovacím.

V českém školství je to nejrozšířenější metoda výuky počátečního čtení, kterou se učí plošně od 50. let 20. století. Již ve školním roce 1953/4 se začala pokusně ověřovat učebnice kolektivu autorů pod vedením Jarmily Hřebejkové – „Živá abeceda“ a „Slabikář“ a od roku 1954 byla pak zavedena do všech škol.

V tradičním pojetí tato metoda výuky čtení staví především na kvalitě zvládnutí techniky čtení.

Opírá se o přesně stanovené metodické postupy vycházejících z jednotlivých elementů (hláska, písmeno) a syntézou se dochází ke stále větším jednotkám (jedná se o skládání od písmen – hlásek do slabik, slabiky do slov, slova do vět, věty do textů či výpovědí).

Proto také tento druh metod bývá v anglické terminologii označován *phonics*, *basal reading*.

Základním principem této metody je tedy skládání jednotlivých hlásek do slabik, které se následně skládají do slov. Porozumění čtenému textu navazuje na zvládnutou techniku čtení.

Můžeme říci, že výuka čtení (identifikace slov) je v této metodě primárně determinována bazálními úrovněmi procesu čtení (tj. je závislá na fonologických, vizuálně percepčních schopnostech, ovládání abecedního kódu) na úrovni dekodování.

Z pohledu porozumění čtenému textu a zejména pak rozvoje myšlení, je nevýhodou této metodiky, že od počátku žákům předkládá velmi jednoduché slabikářové texty, které odpovídají znalostem jednotlivých písmen.

Jednotlivá písmena se fixují s tzv. „náповědnými asociacemi“ (např. písmeno „a“bývá nejčastěji spojováno se slovem ananas nebo auto). Zavádění asociací je v rámci těchto metodik významné, neboť pro děti je v daném věku náročné si zapamatovat jednotlivá písmena bez „systému“ – bez vzájemných diferencí v rozsahu kódu (kdežto u analytických metod to není potřeba, neboť žáci jsou v tomto tzv. období „paměti“ učeni velkému množství slov najednou, čímž mají dostatek komparativního materiálu).

V tomto metodickém postupu se k zavádění písmen užívá „akrofonie, tj. užití jmen věcí na obrázcích, která jsou pod obrázkem napsána, aby bylo zřetelné, kde (na jaké pozici ve slově) se dané písmeno vyskytuje a dále tzv. fonomimie (tzv. živé abecedy) - písmeno zobrazeno např. jako způsob záznamu zvuku (áááá – např. při prohlídce u lékaře, jenž se dívá pacientovi do krku), často bývá doprovázeno komiksovým zobrazením situace.

Jedinou výjimkou (kde je shledávána podobnost se zapisovací – genetickou metodou) je okamžik, kdy je žák upozorněn (v kombinaci příkladu „obrázek – písmeno – obrázek“), že dané písmeno je samo „slovo“ (např. a – jako spojka).

Písmena se žáci téměř po celé období školního roku, čemuž odpovídá také obsahová „chudost“ čtených textů. Ve vztahu k rozvoji porozumění čtenému textu jako rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti lze shrnout, že metodika tohoto přístupu ke čtení učí čtení grafo-fonologickou – nepřímou cestou.

**Charakteristické znaky výuky:** od počátku výuky **preference techniky čtení** před čtením s porozuměním, tj. důraz na kvalitativní znaky čtenářského výkonu; důraz rozvoj poznávacích procesů (vnímání: zrková analýza, syntéza, sluchová analýza syntéza, rozvoj paměti, myšlení, aj.)



### **Znaky didaktické práce učitele:**

Přesné dodržení jednotlivých etap výuky bez variability jednotlivých kroků popř. kombinací s prvky jiných metod. Rozvoj počátečního čtení v této metodě je během roku rozdělen do tří období:

#### **I. Etapa jazykové přípravy (přípravné období)**

#### **II. Etapa slabičně analytického způsobu čtení**

#### **III. Etapa plynulého čtení slov a vět**

##### **I. Etapa jazykové přípravy (přípravné – před-slabikářové období) :**

- výuka v měsíci září, říjen, polovina listopadu (délka je různá, závisí na individuálních schopnostech a dovednostech žáků);
- probíhá převážně práce s hláskou (fonémem) a grafémem hlásky (písmenem) – vyvozování a čtení jednotlivých písmen abecedy – poznávání písmen;
- žák se učí číst (spíše pamětně fixovat) všechny čtyři tvary písmene najednou – velké tiskací (A), malé tiskací (a), velké psací, malé psací;
- vyvození nejprve všech samohlásek v následující posloupnosti A, E, I, O, U, Y – čtení samohlásek krátkých a dlouhých;
- vyvození prvních souhlásek a čtení souhlásek v následující posloupnosti: M, L, S, T, P
- spojování hlásek (grafémů) do slabik – práce se slabikou – čtení slabiky v pořadí: MA, ME, MI, MO, MU, MY, LA, LE, LI, LO, LU, LY.....
- **akcent vytvoření prvního plnovýznamového slova až po zvládnutí osvojení řady samohlásek a souhlásek je upozaděn** (práce se slovem až v měsíci listopad);
- převážně práce s učebnicí tzv. „Živá abeceda“ ;
- práce s předčítaným literárním textem (ze strany učitele) minimální, popř. omezena pouze na získávání informace explicitně uvedených v textu, případně na rozvoj sluchové a analýzy a syntézy – využití převážně k reprodukci textu popř. informací přímo uvedených v textu (chybí rozvoj vyšších myšlenkových operací – např. interpretace a integrace myšlenek, vyvozování, vyhodnocování závěrů, aj.);

##### **II. Etapa slabičně analytického způsobu čtení – znaky:**

- **realizace výuky:** listopad – duben
- **dodržení přesné posloupnosti metodických kroků, jež probíhají následovně:**
  1. **Čtení tzv. otevřených slabik – souhláska – samohláska;**

2. **Čtení slov z otevřených slabik** (syntéza dvou a tříslabičných slov, spojování slabik do slov, zaznačení slabiky při čtení obloučkem, tzv. vázané slabikování – obloučky pod slabikami, barevné označení slabik ve slově);
  3. **Čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova** (Ela, Ola, Ema; určování počtu slabik ve slově);
  4. **Čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných /víceslabičných/ tvořených /zakořeněných/ zavřenou slabikou** - souhláska – samohláska – souhláska /pes, les, tak.../;
  5. **Čtení prvních vět;**
  6. **Čtení slov s dvojhláskou /au, ou/;**
  7. **Čtení slov se skupinou dvou hlásek na začátku a uvnitř slova;**
  8. **Čtení slov se slabikotvorným r, l;**
  9. **Čtení slov se skupina di, ti, ni;**
  10. **Čtení slov se skupinami dě, tě, ně;**
  11. **Čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě;**
  12. **Čtení slov s d', t', ň;**
- důraz je kladen na rozvoj techniky čtení a rozvoj kognitivních operací nižšího řádu (zejména zapamatování, znovupoznání, vybavení si);
  - převažuje velká vázanost učitele na učebnici a jí předkládané metodické kroky a práci s učivem;
  - práce s obsahově (myšlenkově) „primitivními“ – jednoduchými texty (převážně učebnicovými texty), využití literárních ukázek je minimální (kvalita textů odpovídá znalosti písmen žáků, jež je omezená);
  - práce s předčítaným literárním textem (ze strany učitele i žáků) omezena pouze na informace uvedené v textu – využití převážně k reprodukci textu popř. informací přímo uvedených v textu (chybí rozvoj operací vyššího myšlenkového řádu – např. interpretace a integrace myšlenek, vyvozování, vyhodnocování závěrů, aj.)
  - při záměru čtení převažuje čtení k rozvoji techniky čtení a získávání informací před; čtením pro literární zkušenost ;

### **III. Etapa plynulého čtení slov a vět**

- realizace od konce měsíce dubna až konec června;
- rozvoj četní s porozuměním na pokročilejší úrovni;

- využití převážně slabikářových a čítankových textů;
- rozvoj čtení převážně jako dovednost z hlediska cíle školní výuky (nacvičování a procvičování čtení);

**Forma realizace výuky:** převážně frontální

**Metodika výuky:** nízká nebo téměř žádná variabilita metodických kroků metody výuky analyticko-syntetické (jedná se o původní pojetí metody).

## 2. 4 Znak gramotnostního pojetí výuky počátečního čtení

V kontextu s proměnou kurikula základního vzdělávání se také proměnil přístup k vyučování primární školy a k „výsledkům“ žáka v procesu učení.

Z výkonnostního pojetí (z množství vědomostí a znalostí, vedoucí k memorování učiva) se přešlo na tzv. *kompetentní pojetí* výuky.

Osobnost žáka má být rozvíjena v celém svém komplexu a výsledkem žákova učení jsou pak osvojené kompetence, jejichž „úroveň“ je prezentována „očekávanými“ výstupy charakteristickými pro dané věkové (vzdělávací) období.

Výuka počátečního čtení v 1. ročníku základní školy (také 2. ročníku) je součástí výuky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura.

V soustavě vyučovacích předmětů má předmět český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy skutečně významné, přímo dominantní postavení<sup>5</sup>.

Tento vzdělávací předmět se skládá ze tří složek: z jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy a literatury.

Současná koncepce vyučování mateřskému jazyku zdůrazňuje tzv. princip **komplexnosti** (jednotné působení všech složek vyučovacího procesu, celo-jazykový přístup), což umožňuje optimální plnění výchovně-vzdělávacího cíle. Tím se také proměnila struktura vyučovací hodiny v 1. ročníku (Svobodová, 2003, s. 60).

Vyučovací hodiny českého jazyka a literatury se již nedělí na jazykové a literární (popř. slohové), obsahy obou složek se prolínají v různých etapách a činnostech v krátkých časových intervalech.

---

<sup>5</sup>V 1. ročníku je doporučená minimální časová dotace 8,75 hodin týdně (v učebním plánu Rámcového vzdělávacího programu 35 hod.měsíčně).

Jazyková výchova žáků 1. ročníku úzce navazuje na předškolní období. Proto by jazyková výuka v prvním ročníku měla být pro děti přitažlivá, zajímavá, pestrá, plná radosti a hry, aby dítě rádo, nejdříve spontánně, později i uvědoměle a účelně využívalo všech jazykových i mimojazykových možností při komunikaci.

Současná výuka mateřského jazyka v primární škole tedy klade velký důraz na komunikační funkci jazyka a jeho užití (rozvoj komunikační kompetence). Po celou dobu výuky je kladen důraz kladen na mluvený projev žáka (včetně práce s dechem a relaxace).

Velkou úlohu zde sehrává profesní kompetence učitele a jeho způsobilost pro výuku v 1. ročníku.

Rozvoj „počáteční čtenářské gramotnosti“ vyžaduje orientovanost učitele v této problematice (znalost různých metodik a přístupů ve výuce počátečního čtení i psaní, učitel by měl znát jednotlivé „složky počáteční čtenářské gramotnosti“ a dokázat je analyzovat na jednotlivé čtenářské dovednosti při práci s textem, znát trendy výuky počátečního čtení a jazykové výuky, měl by být dobrým psychologem žákovy osobnosti aj.)

Role učitele 21. století se také výrazně proměnila. Od počátku zahájení školní docházky žáka by měl být učitel tzv. „facilitátorem“ žákova osobnostního rozvoje, který respektuje individuální potřeby žáka a individuální vzdělávací možnosti žáka ve výuce. Výsledky a úspěšnost žáka pak nesrovnává s ostatními, ale hodnotí ve vztahu k individuální normě a výchozímu (vstupnímu) „stavu“.

Především na počátku výuky 1. ročníku je velice důležité tolerovat „rozdílnou úroveň“ osvojování dovednosti čtení (psaní) v rámci individuálních možností každého žáka.

Před zahájením vlastní výuky počátečního čtení je důležité, aby učitel diagnostikoval žákovy vstupní schopnosti a dovednosti v oblasti čtení (psaní) a zjistil si, jaké má žák **prekoncepty** (tj. jaké je žákovo pojetí jazyka - jak chápe písmeno, hlásku, co je to pro ně dovednost čtení a dovednost psaní).

Výuka počátečního čtení v soudobé škole není jen otázkou zvládnutí techniky (důraz na zapojení receptorů – oko – ucho-ústa) nýbrž se dotýká rozvoje řady „*kognitivních procesů*“, s nimiž se také pojí hodnotová a postojoyá složka žáka.

Pro úspěšné zvládnutí tak náročného procesu (jako je čtení) žákem je motivovanost pro tuto činnost důležitým předpokladem. Významnou úlohou učitele je motivovat žáka ke čtení, aby se čtení stalo součástí jeho vnitřní motivace. Což souvisí s rozvojem kladného

vztahu ke čtení a zájmu o čtení (viz **rovina vztah ke čtení**). Kladný vztah ke čtení je také důležitým předpokladem pro rozvoj tzv. čtenářství žáka.

Při rozvoji dovednosti čtení tedy nelze tedy opomenout ani jednu ze složek žákovy osobnosti. Což shledáváme jako základní úlohu „*gramotnostního*“ pojetí výuky počátečního čtení, neboť počáteční čtenářskou gramotnost chápeme *jako komplex všech komponent souvisejících s procesem čtení, tj. všech psychických a poznávacích procesů, které čtenář při čtení zapojuje*.

Při práci s čteným (předčítaným) textem rozvíjíme zejména čtení s porozuměním, a to na požadovaném stupni žákova vývoje v daném věkovém období (mladšího školního věku), jež ovšem při vlastní činnosti čtení žáka předpokládá zvládnutou techniku čtení (základní **rovina technika čtení**).

Snažíme se zařazování co největšího množství literárních ukázek a vedeme žáka k práci se souvislým textem (a to jak na předčítaného, tak čteného textu žákem).

Uvědomujeme si, že práce s významovým kontextem čteného textu (souvislého textu) rozvíjí tyto kognitivní procesy: interpretace a integrace myšlenek, sumarizování, vyvozování (vysuzování), srovnávání, vysvětlování, aj. jež souvisí s porozuměním textu na vyšší úrovni (viz Bloomova revidovaná taxonomie kognitivních cílů cit. Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 236-237).

Tyto procesy pak odpovídají námi klasifikovaným rovinám počáteční čtenářské gramotnosti: **rovina porozumění a vyvozování**.

Při práci s textem je také rozvíjena žákova schopnost uvědomit si různé možnosti dekodování konkrétního textu a odlišnosti v přístupu čtení k různým typům textů. Žák je podporován v rozvoji schopnosti uvědoměle si zvolit takový přístup dekodování textu, který je nejvhodnější pro daný text a zároveň individuálně vyhovující. Učitel podněcuje k práci s významovým kontextem, který pomáhá v dekodování a porozumění čtenému textu a vede žáka k autoevaluaci a evaluaci výsledků práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly (viz **rovina metakognice**).

Žák je veden k tomu, aby hovořil o prožitcích a zážitcích z textu, je rozvíjena komunikace s ostatními, s nejbližším okolím na základě četby. Učitel by měl vytvořit takové pracovní prostředí třídy (klima třídy), aby se žák nebál vyslovit svůj názor nebo postoj k čtenému textu a zároveň, aby respektoval názory ostatních spolužáků (viz **rovina sdílení**).

V neposlední řadě je kladen důraz na funkční aspekt „čtení“ a dovednost aplikace informací z čteného textu do situací běžného života žáka. Učitel se snaží, aby žákovy zkušenosti a znalosti získané četbou byly vztahovány na životní situace žáka a jeho okolí. Tím se žák učí rozpoznávat praktickou hodnotu četby a její přínos pro vlastní rozvoj. Získané poznatky z četby dále užívá pro svůj osobní rozvoj nejen ve škole i mimo ni.

Četba se stává prostředkem k vlastnímu seberozvoji žáka a k jeho dalšímu vzdělávání (viz **rovina aplikace**).

Z výše uvedeného je patrné vnitřní proměna primární školy má svůj odraz také v proměně výuky počátečního čtení.

Shrneme-li podstatné, dojdeme k závěru, že základními didaktickými východisky je dnes **důraz na přirozenost, smysluplnost, komplexnost, individualizaci cílů výuky, na aktivitu žáka, motivaci ke čtení, spontánnost a rozvoj tvořivosti žáka vedoucí k utváření vlastních čtenářských strategií.**

**Důraz je pak také kladen na kontinuitu předškolního vývoje dítěte s požadavky školní výuky.** Učitel by měl mít vždy na paměti, že každé dítě vstupující do první třídy je jiné. Individuálně se vyvíjí psychické a poznávací procesy, řeč a chápání jazykových kódů, písmo prvňáčků je na různém stupni vývoje chápání, stejně tak jako již dosažená „pregamotnost“ je v různých stádiích. Sledování individuálního rozvoje žáka a jeho přechodu do učební činnosti umožňuje učiteli rozlišit již rané obtíže v rozvoji tak složitého procesu jako je čtení (psaní).

## **2. 5. Proměna metod výuky počátečního čtení**

Pro současné pojetí rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je charakteristické nejen proměna cílů výuky počátečního čtení, ale také proměna všech didaktických aspektů školní výuky na počátku vzdělávání.

Jak vyplývá z textu výše (kapitola 2.4.) **proměnila se celková organizace výuky počátečního čtení a předmětu českého jazyka a literatury vůbec.**

Důraz je kladen na rozvoj individuality žáka a zároveň na rozvoj a podporu vzájemné spolupráce mezi žáky.

V kurikulu pro primární vzdělávání je učitelům nabízena možnost strukturovat a organizovat výuku tak, aby byla co nejvíce vyhovující stanoveným cílům a individuálním vzdělávacím potřebám žáků, avšak za předpokladu, že bude dodržena určená časová dotace pro výuku tohoto vyučovacího předmětu.

Variabilita uspořádání vyučovací jednotky (jež je 45 min.) umožňuje učiteli vytvářet podnětné a tvůrčí prostředí k vzdělávání žáka a podporuje jeho individuální možnosti. Výuka by měla být činnostního a praktického charakteru, a to tak, aby umožnila žákovi objevovat, zkoumat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů a vlastních učebních strategií (nejen ve čtení).

K tomu je však nezbytné, aby i jednotlivé metodické postupy a konkrétní výukové aktivity učitele nebyly organizovány převážně frontální formou, nýbrž poskytovaly prostor pro individuální rozvoj žáka a zároveň podporovaly skupinovou práci žáků a vzájemnou kooperaci mezi žáky.

Pro výuku počátečního čtení může dnes učitel využít celou škálu metod výuky čtení.

Zatímco do roku 1989 byla jedinou povolenou metodou výuky počátečního čtení metoda analyticko-syntetická, dnes je situace zcela jiná. K efektivní výuce počátečního čtení může dnešní učitel využít jak metodu analyticko-syntetickou, tak metodou genetickou, globální a nově vzniklou metodou Sfumato (zavedena v roce 1996. Zároveň může prvky jednotlivých metod variovat různě kombinovat.

**I přes tyto možnosti je v současné době v českém školním prostředí stále ještě nejvíce užívanou metodou výuky počátečního čtení metoda analyticko-syntetická a genetická.** Další metody výuky počátečního čtení učitelé užívají v mnohem menší míře (viz výsledky pilotáže).

Jednotlivé metodiky výuky čtení však byly od původních pojetí „inovovány“ (od počátku 19. století), tak aby odpovídaly potřebám výuky primární školy.

Lze však říci, že právě úspěšné zvládnutí čtení (psaní) odráží kvalitu metody výuky počátečního čtení. Otázkou ovšem zůstává, která metoda výuky počátečního čtení je tou nejefektivnější cestou, jež dovede žáka cíli a zároveň u něj probudí radost ze čtení (z učení).

Zřejmě nebude možné najít takovou „univerzální metodu“, avšak **současnému učiteli se nabízí možnost jednotlivé metodické kroky variovat a kombinovat tak, aby výuka počátečního čtení byla co nejefektivnější.**

Jedním z těchto řešení může být také tzv. „typologický přístup“, který vychází z předpokladu, že existují různé skupiny žáků odlišující se preferencí syntetických nebo analytických postupů. V ČR tomuto přístupu věnuje pozornost PhDr. Zdeněk Křivánek, CSc., působící na katedře primární pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

S variabilitou metodických postupů však velmi úzce souvisí tvořivost učitele a jeho schopnost metodické postupy rozvíjet a obměňovat, aby zabránil vzniku tzv. „osvědčených-zaběhlých/ postupů vedoucí ke stereotypu výuky a tím i snížení zájmu žáků o výuku. Ve všech etapách rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti by měl být kladen **důraz na tzv. činnostní výuku a žákův prožitek, který je nepostradatelným motivačním impulsem k dalšímu učení. Ve výuce v 1. ročníku by proto měla dominantu výuky tvořit hra (didaktická hra)**, umožňující plynulý přechod aktivit z předškolní edukace do edukace školní.

**Efektivnost výuky podporuje také vhodná organizace výuky** (využití moderních výukových metod učení podporující autoregulované učení žáka a zařazování efektivních forem výuky). Významná je také integrace výuky počátečního čtení do ostatních vyučovacích předmětů, zařazování integrované tematické výuky nebo projektové výuky, jež přirozeným způsobem využívá žakovu schopnost číst a psát na úkolech ze „života“ (v přirozených situacích).

**Také výběr materiálně didaktických prostředků je jedním z činitelů, že ovlivňují kvalitu výuky.** Současný učitel může dnes vybírat z široké škály didaktických prostředků, jež mohou pomoci zefektivnit výuku počátečního čtení (od různých typů učebnic, karet, obrázků, motivačních audionahrávek, CD a DVD nosičů po využití interaktivní tabule nebo počítače). Na správné volbě materiálně didaktického vybavení pak závisí také motivovanost žáka a podpora efektivity metodického postupu.

### **2. 5. 1 Výuka počátečního čtení metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky**

Od své původní verze J. Hřebejkové, prošla metoda analyticko-syntetická řadou inovací. Tyto inovace spočívají zejména v inovaci jednotlivých prvků této metody (např. od r. 2006 se již nepracuje se slabikou, jako základní jednotkou).

V soudobém „gramotnostním“ pojetím výuky počátečního čtení je zdůrazňována především funkční využitelnost osvojených čtenářských dovedností žáka, tj. jejich využití v běžných denních situacích žáka.

Pro výuku čtení a psaní v primární škole to pak znamená, že není zdůrazňována stránka technického čtení (jako u metody analyticko-syntetické v tradičním pojetí), nýbrž stránka



čtení funkčního. V případě výuky metodou analyticko-syntetickou jde tedy o **optimální poměr mezi zaměřením výuky na osvojení si technického (základního) čtení a čtení s porozuměním.**

Důraz je pak kladen na rozvoj celé osobnosti žáka a zároveň rozvoj dovednosti čtení a psaní jako základního prostředků komunikace. Proces výuky počátečního čtení by měl probíhat přirozeně, učitel by měl využívat spontaneitu žáků a rozvíjet jejich zejména jejich tvořivost a myšlení (i kritického), zpočátku zejména předčítáním učitele a častým zařazováním literárních ukázek.

*„S touto proměnou výuky také souvisí jistá metodická volnost učitelů. V rámci transformačního úsilí je učitelům ponechána variabilita při uplatnění metodických postupů, o jejíž podobě se rozhoduje na základě skutečných potřeb žáků (např. délka přípravného období, vyváženost procesu analýzy a syntézy). (Wildová in Průcha, 2010, s. 233).*

Proměna didaktických kroků v metodě analyticko-syntetické spočívá zejména v okamžiku, kdy dochází ke spojení „sohlásky + samohlásky“ = slabika a „slabika + slabika“ = slovo. Zatímco v předchozích letech a zejména v původním modelu J. Hřebejkové se nejprve učila skupina samohlásek (A, E, I, O, U, Y) a skupina souhlásek (M, L, S, P, T) a poté se vyvozovaly slabiky (MA, ME, MI, MO, MU, MY, LA, LE....) a proces, než se četla plnovýznamová slova a věty byl zdlouhavý a zaměřen zejména na pamětní reprodukci, dnes došlo k uvolnění metodických kroků.

Děti se učí spojovat hlásky hned s nácvikem prvních osvojených písmen, grafémů. Pro metodu analyticko-syntetickou je příznačná práce se slabikou, ovšem došlo zde k takovým proměnám, že dokonce od roku 2006 lze v této metodě vyučovat bez slabik. Provádí se analýza slov na hlásky/písmena a analogicky syntéza, což je shodný prvek s metodou genetickou.

Přibližme si nyní tuto metodiku po jednotlivých krocích v průběhu školního roku v 1. ročníku ZŠ.

▪ **Charakteristické znaky výuky:**

- optimální proporce mezi technikou čtení a rozvojem porozumění čteného textu;
- individuální přístup k jednotlivým žákům - rozvoj efektivních způsobů čtení každého žáka (rozvoj vlastních strategií čtení);
- rozvoj komunikační složky jazyka;

- komplexnost výuky (nečlenění na hodiny čtení a psaní a literární výchovu);
- rozvoj pozitivního vztahu čtení;
- čtení jako prostředek dalšího vzdělávání v celoživotní perspektivě - rozvoj čtenářství;
- čtení jako prostředek k řešení problémových úloh;
- vést žáka k sebehodnocení (autoregulace žákovy osobnosti);
- rozvoj kooperace žáků;
- **Znaky didaktické práce učitele:**
  - variuje metodické kroky metody analyticko-syntetické s prvky jinými metod;
  - zařazuje metody podporující tvořivé myšlení žáků (možné využití také metod kritického myšlení);
  - od počátku výuky čtení vede k porozumění čtenému textu – moment vytvoření prvního slova nastává již po vyvození prvních samohlásek a souhlásek;
  - učitel se striktně neváže na učebnici a jí předkládané metodické kroky a práci s textem;
  - od počátku do výuky zařazuje práci s literárními ukázkami – zpočátku ve formě předčítaných textů;
  - při práci se čteným (nebo předčítaným textem) rozvíjí také myšlenkové operace vyššího řádu;
  - využívá forem činnostního učení - projektové výuky, integrované tematické výuky, aj. ;
  - je rozvíjena kooperace žáků;
  - utváří pozitivní vztah ke čtení – podporuje rozvoj čtenářství;
  - rozvoj dovedností čtení v celoživotní perspektivě a ve vázanosti na situace ze života dětí (funkční čtení);
  - **Forma výuky:** postupně upozaděna frontální výuka, preference individuální, párové a skupinové výuky;
  - **Vyučovací metody:** využití projektové výuky, využití integrované tematické výuky, variace prvků metody analyticko-syntetické s genetickou a jinými metodami (integrovaný přístup);

## 2. 5. 2. Výuka počátečního čtení metodou genetickou

Soudobá podoba metody genetické je již modifikací původní Kožíškovy metody. Autorkou této modifikace je M. Wágnerová, podle níž je touto metodou od r. 1998 vyučováno v našich školách. Wágnerová čerpá z myšlenek Kožíška, avšak její pojetí není totožné s Kožíškovou metodou.

Tato metodika vychází z přirozeného vývoje vnímání písmene dítěte v období předškolního věku (od 3-6let), tj. v době, kdy se dítě často naučí číst samo. Zpočátku se děti zajímají zejména o velká tiskací písmena, ptají se, co písmena znamenají, co představují a v další fázi se snaží jejich zápis napodobit. Následnou syntézou dochází ke stavbě a čtení slova.

Metodika M. Wágnerové je tedy postavena na principu tzv. „jedné náročnosti“, kdy se v daných obdobích školního roku dítě seznamuje určitými tvary písmen. V prvním období se děti učí číst a psát pouze velká tiskací písmena. V druhém období se přidávají tvary malých tiskacích písmen a poté psací tvary písmene. Toto lze považovat za základní odlišnost ve srovnání s metodou analytickou syntetickou. Jak autorka říká, tato metodika je postavena na tzv. učení se čtení zapisováním, tj. co děti čtou, to také hůlkovým písmem píší. Tím je od počátku podporována zejména „funkčnost“psaní.

Dalším specifickým prvkem této metodiky je důraz na rozvoj fonematického uvědomování, které je předpokladem pro tzv. „hláskování“. K nácviku čtení se nepoužívá slabika, nýbrž hláska. Děti zpočátku „luští“, tedy hláskují a postupně, s přibývajícimi čtenářskými zkušenostmi čtou slova najednou – „naráz“. Technika čtení se zkvalitňuje vlastní činností a získáváním čtenářských zkušeností žáka.

Uveďme si nyní bližší charakteristiku při realizace této metodiky v průběhu školního roku od zahájení výuky v 1. ročníku ZŠ.

### ▪ **Charakteristické znaky výuky:**

- důraz na rozvoj čtení s porozuměním;
- podpora pozitivního vztahu ke čtení;
- rozvoj čtenářství – od počátku utváření pozitivního vztahu ke knize - čtení jako prostředek dalšího vzdělávání v celoživotní perspektivě;
- čtení jako prostředek řešení problémových úloh;
- komplexnost výuky (nečlenění na hodiny čtení a psaní a literární výchovu);

- rozvoj kooperativního učení žáků;
- individuální přístup k jednotlivým žákům;
- činnostní přístup k výuce;
- **Formy:** střídání organizačních forem (individuální, skupinová, párová s frontální);
- **Metody práce:** multisenzorické učení, variabilita didaktických kroků práce – důraz na tvořivost učitele, preference činnostního učení, zařazování projektové výuky a integrované tematické výuky;
- **Znaky a metodické kroky didaktické práce učitele:**

V prvním měsíci výuky (v září) se pracuje **pouze s velkými tiskacími písmeny**. Kompletní tiskací abeceda je umístěna viditelném místě ve třídě. Co děti přečtou, zapíší **hůlkovým písmem** (neskládají). K zapamatování jednotlivých písmen se využívá různých her a prostředků (modelování, sestavování ze špejlí, z drátku, apod.). Při seznamování s prvními písmeny se vychází od jmen žáků.

Od samého počátku školního roku pravidelně do výuky zařazuje **cvičení na rozvoj sluchového vnímání, zejména hláskovou syntézu slov**.

- *Cvičení syntézy:* Postupuje se od jednoslabičných slov. Např. Co je to a kdo to dělá? – Řekni dohromady B-Ú, M-É... Co je to? N-O-S, L-E-S...Hláskujeme svižnějším tempem, pokud dítě slovo neslyší, hláskujeme rychleji, až se hlásky opět spojí do slova. Vyhýbáme se skupinám dě, tě, ně, pě, vě, mě.
- *Cvičení analýzy:* Využívání otázek. *Např. Kterou hlásku slyšíš na začátku slova? Kterou hlásku slyšíš na konci slova, uvnitř slova?* Děti si mohou hrát na to, že píší na stroji a ťukají písmena prstem do lavice. Zapisují a diktují si hlásky ve slově apod.
- V týdnu před plánovaným prvním čtením z učebnice se nacvičují s dětmi **krátké a dlouhé samohlásky (zhruba od 3. týdne výuky – konec září)**
- Do hodin se zařazují **dechová, artikulační a rytmická cvičení**.
- Ke čtení **se nepoužívá slabika**. Děti si slovo vyhláskují a poté je přečtou jako celek. Krátká slova se učí děti číst co nejdříve jako celek. **Slabiky dě, tě, ně, pě, vě, mě se nenacvičují samostatně, ale ve slovech – v celku**.
- Pro zvládnutí čtení i zápisu slov se používá **psaní na stroji nebo počítači**
- Po dobu práce s první částí čítanky se **uvolňuje ruka kresebnými cviky a zapisováním hůlkovou abecedou**.

- V době, kdy je dokončována práce s první částí čítanky se přechází k malým tiskacím písmenům (**začátek listopadu**). **Malá tiskací písmena se nezapisují** – vychází se od transferu – děti nemají potíže s rozpoznáním malých tisk. písmen – tvarová podobnost! – zhruba po 3. týdnu (v září) děti čtou týdně 3-4 stránky textu
- **Nácvik psací abecedy začíná v době, kdy děti znají všechna písmena tiskací abecedy (druhá polovina listopadu)**
- **Ani při čtení dlouhých slov se nepostupuje po slabikách.** Do hodin se zařazují cvičení k rozšiřování zorného pole a rychlejšímu postřehování slov. Učitel také může tato dlouhá slova dětem předčítat. I ve druhém pololetí se zařazuje do výuky hlásková syntéza delších slov. Po nácviku abecedy si děti nosí do školy vlastní knížky a texty, ukazují spolužákům – zakládání knihovny.
- Důraz na čtení plnovýznamových textů blízkých dětem (podpora motivace ke čtení), časté zařazování literárních ukázek (zejména narativních textů - pohádky) – učitel není vázán na práci s učebnicí
- Rozvoj porozumění čtenému textu – podpora myšlenkových operací vyššího řádu.

# 3 VÝUKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ PSANÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE

## 3. 1 Smysl a cíl srovnávací analýzy

Hlavním podnětem k tvorbě komparativní analýzy rozvoje počátečního čtení vybraných zemí Evropské unie je současný stav čtenářské gramotnosti a problematika rozvoje této oblasti českých žáků nejen primárního stupně základních škol (ale i sekundárního), jenž právě v mezinárodních výzkumech organizací zaměřujících se na měření úrovně čtenářské gramotnosti (IEA/PIRLS, OECD/PISA) vykazují svými výsledky nedostatky českého pojetí výuky rozvoje počátečního čtení (dnes počáteční čtenářské gramotnosti, gramotnostní pojetí).

V souvislosti s tematickým a obsahovým zaměřením disertační práce jsou pro tuto komparaci klíčové výsledky organizace IEA/PIRLS (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání) jenž se zabývá měřením čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku (1. stupně ZŠ – konkrétně 9-10letých). Čtenářskou gramotnost tedy také pojímáme v návaznosti na kritéria a její vymezení touto organizací.

Těchto výzkumných měření se Česká republika účastní od poloviny 90. let. 20. stol. Výsledky měření předchozích let (poslední 2001)<sup>□</sup> dokazují, že čeští žáci 1. stupně základních škol v této oblasti nedosahují požadovaných výsledků prokazující efektivitu českého školského systému v úspěšném rozvoji čtenářské gramotnosti na rozdíl od zemí jako např. Švédsko či Nizozemí, jenž si i nadále ve výsledcích těchto měření udržují první pozice (ve srovnání s jinými zeměmi EU a zúčastněných zemí).

V roce 2001 se měření zúčastnilo 35 zemí. Česká republika se svými výsledky umístila na 12 místě v rámci mezinárodního průměru, tj. lehce nad průměrem, avšak v rámci měření zemí EU tyto výsledky již tak pozitivní nebyly, umístila se v pásmu průměru se statisticky významně horším výsledkem.

Proto považujeme za aktuální se touto problematikou zabývat a zjistit v čem spočívá efektivita jednotlivých školských kurikulárních systémů vybraných zemí v rozvoji čtenářské gramotnosti. Z tohoto důvodu také byly pro komparativní analýzu vybrány země,

<sup>□</sup> Pozn. Další měření PIRLS proběhlo v roce 2006, ale Česká republika se měření PIRLS neúčastnila z důvodu nepřipravenosti zázemí školské výuky v rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni základních škol. Očekával se spíše neúspěch. Nové měření PIRLS je plánováno na rok 2011 (měření probíhá v pravidelných 5letých cyklech)

jenž ve výzkumech zabývající se měřením čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně (IEA-PIRLS<sup>♦</sup> 2001) dosáhli nejlepších výsledků.

Těmito zeměmi jsou pro nás: **Švédsko, Finsko, Nizozemí, Anglie, Bulharsko, Německo**. Dalším kritériem pro výběr těchto zemí byl však také požadavek stabilizovaného školského vzdělávacího systému a stabilizovanou vzdělávací – kurikulární politikou.

Hlavním smyslem této komparativní analýzy je tedy sledování výuky rozvoje počátečního čtení /dnes počáteční čtenářské gramotnosti/, jejich specifík a odlišností od českého školského vzdělávacího systému.

Pro tuto analýzu byla také stanovena určitá „*společná kritéria*“, dle kterých byly jednotlivé dokumenty a dostupné materiály vzdělávacích školských systémů vybraných zemí analyzovány.

Těmito kritérii jsou: a) Vymezení rysů primárního vzdělávání, b) Výuka mateřského jazyka a časová dotace, c) Charakteristika výuky počátečního čtení /rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti/, d) Cíle výuky vybraných zemí srovnávací analýzy, e) Metodika výuky čtení, f) Organizační složka výuky prvopočátečního čtení, g) Využití učebnic a didaktických materiálů, h) Hodnocení čtenářské gramotnosti a žákova rozvoje čtenářských kompetencí.

Při zpracování komparace bylo vycházeno z dostupných studijních pramenů a odborné literatury zabývající se problematikou komparace vzdělávacích školských systémů zemí EU (viz. seznam odborné literatury), z dostupných internetových zdrojů organizací Výzkumného ústavu Praha, Ústavu pro informace ve vzdělávání (mezinárodní výzkumy) Praha, z komparativních studií European Commission (1999 – Doposud jediná zveřejněná komparativní analýza Evropské komise, která se monotématicky věnuje analýze čtení).

Komparativní analýza byla provedena podle výše uvedených kritérií spíše v „širším“ kontextu konceptu vzdělávacích školských systémů vybraných zemí, neboť bylo také důležité zjistit i mnoho dalších informací obecných ovlivňujících a zasahujících do specifiky vzdělávání v rozvoji „počáteční čtenářské gramotnosti“.

---

♦ Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání –IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Jedná se o měření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol (na rozdíl od PISY, jenž měří čtenářskou gramotnost žáků 9. tříd-problematika vzdělávání sekundárního stupně ZŠ není obsahem disertace)

### 3. 2 Charakteristické rysy primárního vzdělávání

Analýzou odborné literatury a školských dokumentů vzdělávacích soustav vybraných-výše uvedených zemí EU byly zjištěny rozdíly v koncepci a organizaci primárního vzdělávání, které do jisté míry mohou ovlivňovat výuku mateřské jazyka /pro naše účely komparace výuky prvopočátečního čtení/ dané země, přesto však tyto rozdíly nejsou předním zájmem této komparace.

Shledáváme však za důležité vymezit pojem „**primární vzdělávání**“, neboť problematika rozvoje prvopočátečního čtení je otázkou především tohoto stupně vzdělávání žáků základních škol. Ačkoli jsme si vědomi toho, že v rámci komparativní pedagogiky nelze striktně odlučovat primární vzdělávání od vzdělávání základního, jehož je neoddělitelnou součástí.

Z hlediska obecné charakteristiky úrovně primárního vzdělávání v komparaci zemí Švédska, Finska, Nizozemí, Velké Británie, Bulharska a Německa je:

#### **Primárním vzděláváním (primary education) charakterizováno**

- Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED1997 je charakterizováno jako počátek systematického vzdělávání – tj. povinné školní docházky - úroveň ISCED1. Většinou navazuje na nepovinnou předškolní výchovu (Německo, Vel. Británie, Nizozemí, Bulharsko), kde je předškolní vzdělávání zahájeno od 3let do 6let věku dítěte. Ve Finsku předškolní vzdělávání začíná pouze 1rok před zahájením povinné školní docházky.
- Obsahové prvky kurikul jednotlivých zemí jsou poměrně stále a téměř neměnné - primárně jsou zaměřeny na vytváření základních složek gramotnosti (dovednosti čtení, psaní a počítání, základní vědomosti a postoje o světě aj.). Velký důraz je kladen na jazykové vyučování (mateřské či cizího jazyka), dalšími prvky jsou společensko-vědní obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů, multikulturní a občanská výchova, výuka informačním technologiím a ekologii, avšak zdůrazňována je schopnost „funkčního“ využití obsahu v běžném životě žáka (obdobně i v ČR viz RVP ZV)
- Nizozemí a Německo mají na tomto stupni uzavřené primární vzdělávání pod názvem „elementární škola“. Švédsko zde řadí pouze několik počátečních ročníků. Český vzdělávací systém do úrovně ISCED 1 řadí první stupeň ZŠ /tj. 1.-5. ročník/. Vnitřní členění je v uvedených zemích rozdílné – např. v Nizozemí je primární škola



koncipována jako vnitřně nečleněná, ve Švédsku je členěna do 2-3 cyklů, kde počáteční fáze je označována jako „elementární“, v Bulharsku má 1cyklus-„junior“ (1 – 4 ročník) a svou koncepcí odpovídá pojetí primárního vzdělávání ČR. Ve Finsku je délka ZV 9.let, přičemž primární je od 1.-6. ročníku.

- Vstup žáka do školní výuky je v rozmezí od 5-7let věku dítěte a se v jednotlivých zemích liší – ve Vel. Británii a v Nizozemí je to dovršením 5let dítěte, v Německu a Bulharsku 6-7let věku dítěte, ve Švédsku a Finsku je školní docházka zahajována dovršením 7let dítěte (Průcha 2006, s. 71 – 77)
- Délka primárního vzdělávání se obvykle pohybuje v rozmezí od 4- 6let – jednotlivé země mají rozdílnou délku povinného primárního vzdělávání - např. v Německu a Bulharsku má 4 ročníky docházky, ve Švédsku a Finsku 6 ročníků, v Nizozemí však trvá 8let a od 12let věku dítěte pokračují studiem na výběrových institucích sekundárního vzdělávání, kde jsou vzdělávací programy buď odborně zaměřené nebo jsou orientovány všeobecně (Euridice 2008).
- Z hlediska organizace a realizace výuky kurikulární dokumenty všech vybraných zemí kladou důraz na individualitu žáka a spíše učitelům doporučují variovat a kombinovat různé metodické postupy, jež preferují především pozitivně motivační funkci k žákově učení a hodnocení jeho výsledků v rámci učebního procesu. Časové tematické plány jednotlivých vyučovacích předmětů mají spíše flexibilní charakter.

### 3. 3 Výuka mateřského jazyka a časová dotace

Výuka podporující rozvoj „čtenářské gramotnosti“, ať již na primárním nebo sekundárním stupni základního vzdělávání je základní a neoddělitelnou složkou zejména výuky „mateřského“ jazyka každé země.

Tuto skutečnost také zásadně ovlivňuje časová dotace, která je výuce mateřskému jazyku dané země věnována. Výuka mateřskému jazyku i nadále patří k preferovaným oblastem primárního vzdělávání. *Rozvoj mateřského jazyka u dětí žáky vybavuje jazykovými dovednostmi potřebnými pro život ve škole i mimo školu. Žáci by prostřednictvím jazyka měli rozvíjet svou schopnost mluvit, naslouchat, chápat, číst a psát, prožívat příběhy a učit se z literatury, filmů a divadelních představení* (VÚP Praha 2009, sekce 140).

Označení jazyka přívlastkem „mateřský“ lze považovat jazyk, jenž je společný pro výuku všech žáků dané země – většinou se jedná o společný vyučovací jazyk, a také vyučovací jazyk společný jazykových „minorit“. Kurikulární dokumenty těchto zemí uvádí, že výuka má být žákovi umožněna v „*jeho mateřském*“ jazyce, a to se týká také žáků jednotlivých jazykových minorit.

V zemích jako je Švédsko, Velká Británie, Nizozemí nemá výuka mateřského jazyka přesně určenou časovou dotaci z obsahu rozsahu vyučovacího času, záleží na školním kurikulu jednotlivých vzdělávacích institucí, jak k rozsahu a časové dotaci hodin mateřského jazyka přistoupí (Billesoe 1994). Naopak v Německu je časová dotace vymezena, jedná se o 35-40% vyučovacího času hodinového rozsahu vzdělání a v Bulharsku to činí 30%. V Nizozemí, ve Finsku a Švédsku je národním kurikulem dán pouze návrh minimálního počtu hodin, časová dotace je následně záležitostí autonomie škol.

Proto lze říci, že časový rozsah věnovaný výuce mateřskému jazyku v jednotlivých zemích se liší. Nicméně přesto však mají jedno společné, a to je současný trend – snaha tuto časovou dotaci mateřského jazyka posilovat, a to právě v souvislosti s rozvojem „čtenářské gramotnosti“, které je přikládán velký důraz. Mezi složky čtenářské gramotnosti patří čtení, psaní, poslech, jazykové vyjadřování – v těchto čtyřech složkách se kurikulární dokumenty charakterizovaných zemí shodují co do obsahu výuky mateřského jazyka na počátku vzdělávání. V celkovém pojetí výuky mateřského jazyka je pak kladen důraz především na jeho komunikativní – sdělnou funkci, tj. chápání jazyka jako „prostředku-nástroje“ komunikace. Není opomíjen ani rozvoj slovní zásoby a počátky gramatiky již od počátku školní docházky. Důraz je však kladen na komunikační funkci jazyka.

Jazyk, jako „nástroj komunikace“ vymezuje také současné kurikulum české školské vzdělávací soustavy RVP ZV.

### **3. 4 Charakteristika výuky počátečního čtení a rozvoje čtenářské gramotnosti**

V zemích vybraných pro naši srovnávací analýzu probíhá současná výuka počátečního čtení v komplexním pojetí, dnes již jako rozvoj „čtenářské gramotnosti“ (reading literacy), která je chápána jako součást gramotnosti funkční (functional literacy).

Při výuce čtení je pak kladen důraz na tzv. „funkční čtení“ (functional reading) – využití čtenářských dovedností pro práci s informacemi, pro komunikaci v běžném životě, pro zábavu.

Čtenářská gramotnost chápána jako: „*schopnost porozumět 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 společnosti čtenářů, a pro zábavu*“ (PIRLS 2006). Vymezení čtenářské gramotnosti touto definicí je použito v rámci mezinárodního měření čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ organizací IEA výzkumem PIRLS

Pro vzdělávání na 2. stupně ZŠ je čtenářská gramotnost chápána jako: „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ (Procházková 2006) Toto vymezení je pak použito v měření PISA.

Na význam čtení je v jednotlivých státních kurikulárních dokumentech zmíněných zemí nahlíženo také z pohledu kultury dané země – čtení jako součást „kulturní složky“ a rozvoj čtenářské gramotnosti je dáván do souvislosti s „kulturním odkazem národa“ ve významu využívání čtení pro poznávání kulturního bohatství dané země a přípravu žáků - čtenářů jako „aktivních uživatelů“ knihoven.

Toto společné pojetí rozvoje čtenářských dovedností jako rozvoj „čtenářské gramotnosti“ vybraných zemí se v poslední době také odráží ve výuce rozvoje počátečního čtení v ČR a je otázkou rozvoje nejen základního vzdělávání.

U nás ke změnám v pojetí výuky čtení jako čtenářské gramotnosti došlo především oficiálním zavedením RVP ZV do škol (na ZŠ v roce 2007) a v současné době jí je věnována velká pozornost (tato problematika byla také ústředním tématem lednového kulatého stolu SKAV). V samotném kurikulu se však termín čtenářská gramotnost neobjevuje a rozvoj čtenářské gramotnosti je dáván do souvislosti s jazykovou výukou ve vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace.

Začlenění čtenářské gramotnosti do kurikula primárního vzdělávání, především pak školních vzdělávacích programů jednotlivých základních škol je předmětem zkoumání především výzkumného záměru OPVK PdF UK „*Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*“, registrační číslo projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0061, **Aktivita č. 1**, na níž se podílíme.

Vzhledem k výsledkům úspěšnosti v mezinárodním šetření kvality čtenářské gramotnosti (výsledky PISA, PIRLS) stanovila Velká Británie rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti jako jednu z klíčových priorit základního vzdělávání a rozvoj těchto oblastí je součástí tzv. *Národních strategií* (National Literacy Strategy – NLS).

### 3. 4. 1 Cíle výuky počátečního čtení vybraných zemí EU

Problematika cílů výuky rozvoje počátečního čtení na primárním vzdělávání Švédska, Finska, Nizozemí, Anglie, Bulharska a Německa vychází z pojetí výuky mateřského jazyka dané země (viz. výše).

*Prezentace konkrétních cílů na úrovni státních dokumentů se liší především mírou obecnosti* (Wildová 2003, s. 70). Konkrétně Německo a Nizozemí uvádí ve svých státních dokumentech cíle pouze v obecné rovině (např. Nizozemí uvádí pouze tři základní cíle primárního vzdělávání: *přispívat k osobnímu rozvoji dítěte, rozvoji občanského povědomí a osvojení hodnotového systému*) a jejich následná konkretizace je pak otázkou přístupů jednotlivých školských dokumentů daných školních kurikul, což je pak záležitostí samotného vyučujícího, stejně tak jako jejich plnění a realizace ve výuce. Nizozemské kurikulum je výjimečné také tím, že stanovuje tzv. „mezicíle“ v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Švédské kurikulum má cíle stanoveny pouze do dvou úrovní:

- 1. cílové hodnoty, o něž se má usilovat** – specifikují hlavní zaměření práce ve školách a tedy i kvalitativní rozvoj, k němuž má dojít;
- 2. cíle, jichž má být dosaženo** – vyjadřují minimální úroveň vědomostí v určitých oblastech učiva, kterou si mají žáci do ukončení vzdělávání v dané škole osvojit.

K těmto cílům patří základní kompetence, jako je čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, demokratické hodnoty a schopnost učit se (VÚP Praha 2009, sekce 140).

Součástí kurikula jsou také pokyny pro učitele, jak mají žákům pomoci při dosahování vytyčených cílů.

Finské kurikulum pro základní školy svou výukovou a výchovnou činnost zakládá na těchto hodnotách:

- 1. kolektivnost,**
- 2. zodpovědnost,**
- 3. radost z učení,**
- 4. bezpečnost**

Jiné je to ve Velké Británii, kde jsou na úrovni ministerstva školství oficiální dokumenty velice podrobné a cíle týkající se výuky počátečního čtení jsou konkrétně vymezeny v rámci každého vyučovacího předmětu. Podstatný rozdíl je také shledáván ve vlastní specifikaci konkrétních cílů pro výuku prvopočátečního čtení v rámci školní

docházky prvního stupně základní školy, kdy jsou cíle takto vymezeny speciálně pro 1. A případně 2. ročník (tak je tomu v Německu) nebo jsou i zde v obecné rovině pro celý primární stupeň (např. ve Velké Británii, Nizozemí).

Velice konkrétně a podrobně pro 1. ročník jsou cíle počátečního čtení definovány např. ve Švédském kurikulu /také v rámci mezicílů v kurikulu Nizozemí v rámci konkrétních vyučovacích předmětů/. V národním kurikulu Velké Británie jsou cíle počátečního čtení definovány na úrovni kritérií pro hodnocení žákova rozvoje a individuálního pokroku. Základním a obecným cílem výuky počátečního čtení je předpoklad, že žák na konci 1. ročníku /věk 7 let/ bude schopen číst plynule, správně, s porozuměním obsahu čteného a s radostí. Také se předpokládá, že při čtení využije zkušenosti získané v předchozím vyučovacím období. Británie v posledním období a ve změnách kurikula zavedla v rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí tzv. **„národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti“** (National Literacy Strategy – NLS) (podle VÚP Praha 2009, sekce 129), v níž na úrovni primárního vzdělávání podporuje především sdělnou a komunikativní funkci čtení a rozvoj „komunikativních-jazykových dovedností“. Kde národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti popisuje **čtenářskou gramotnost** jako: *„spojení důležitých dovedností – čtení a písemného projevu – v jeden celek. Zahrnuje i ústní projev a poslech, které – ač nejsou v rámci výuky samostatně vymezeny – představují její podstatnou součást. Kvalitní ústní komunikace zlepšuje porozumění promluvě i písemnému projevu a žáci díky ní důkladněji poznají, jak se dá jazyk použít ke komunikaci. Je rovněž významnou součástí procesu, jehož prostřednictvím žáci čtou a vytvářejí texty.“* (VÚP Praha 2009, sekce 129).

Tyto **Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti** (NLS) byly poprvé zahájeny v roce 1998, jimiž v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti všichni žáci primárních škol každý den absolvují vyučovací hodinu věnovanou rozvíjení gramotnosti, v níž se vyváženě kombinují aktivity na úrovni práce se slovy, větami a celých textů. Zářím 2001 byla do anglických sekundárních škol zavedena strategie tzv. **Key Stage 3 National Strategy (Národní strategie pro klíčový stupeň 3)**. Tato iniciativa usiluje o zdokonalení čtení, písemného projevu a matematických dovedností žáků ve věku 11 – 14 let a snaží se žáky motivovat, inspirovat a zlepšit jejich vyhlídky. V jednotlivých obdobích Key Stage jsou odstupňovány dané úrovně, např. pro počáteční výuku (Key Stage 1) se předpokládá, že žáci dosáhnou úrovně 1-3 (Levels 1-3), přičemž dosažené kvality dovednosti čtení této úrovně vyžaduje při práci s textem tyto kompetence žáka: žák

rozlišuje známá slova z textu a uvědomuje si vztah hláska-písmeno, čte s porozuměním, vyjadřuje obsah čteného obsahově a věcně správně, vyhledá potřebné informace a využívá osvojené čtenářské strategie (The National Basic Skills Strategy for Wales, 2009).

### **3. 4. 2 Didaktická stránka výuky počátečního čtení**

Podle doc. R. Wildové lze srovnávací analýzou v metodách výuky počátečního čtení zemí EU zjednodušeně rozlišit čtyři základní pojetí (Wildová 2003, s. 71). Základní charakteristiku těchto pojetí zpracovanou Evropskou komisí (European Commission) podrobně prezentuje ve své habilitační práci, z níž je zde citováno. Tato pojetí také odpovídají situaci výuky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti vybraným zemím naší komparace.

Vymezeny jsou tedy tato pojetí:

#### **1) *Tradiční pojetí zaměřené na rozvoj spojení hláska – písmeno***

- je kladen důraz na rozvoj techniky čtení, do níž je přiřazeno také porozumění textu, tzn. důraz je především v rozvoji základního mechanismu čtení (graphic/phonetic correspondence)
- cílem je dekodování řeči psané řeči
- z vybraných zemí naší komparace je to otázka kurikula Německa, kde je doporučeno, aby porozumění nejdříve provázel rozvoj techniky

#### **2) *Pojetí zaměřené na rozvoj strategie vycházející z poznání významu slov***

- zdůrazněn je význam poznávání obsahu čteného již v počátečních etapách výuky čtení
- po poznání vlastního významu slova je provedena analýza na slabiku či slovní část (vyšší úroveň než je hláska/písmeno)
- důraz na význam žákovy participace při „objevování“ významů slov

**3) Pojetí, ve kterém se „vedle sebe“ rozvíjí technika čtení a poznávání významu slov**

- v tomto pojetí je žák veden nejprve k rozvoji techniky čtení, konkrétně dekodování slov, zároveň k pochopení významu čtených slov
- učení probíhá od slov, ve kterých se identifikují jednotlivé hlásky

**4) Pojetí integrující rozvoj techniky čtení a rozvoj poznávání významu slov, tzv. strategické čtení**

- nejprve probíhá identifikace slova na jeho části (spojení hláska/písmeno), poté se rozlišuje jeho význam a slovo je dále použito v kontextu věty jako prostředek dalšího čtenářského rozvoje – tzv. „*balanced*“ model (vyváženost analytických a syntetických postupů)
- důraz je zde také kladen práci s významem slov
- toto pojetí probíhá ve výuce čtení ve Velké Británii (Wildová 2003, s. 71 – 76)

Do tohoto pojetí výuky čtení by se dala také přiřadit výuka rozvoje čtenářské gramotnosti v zemích jako je Švédsko, Nizozemí a Bulharsko. Zde probíhá výuka čtení na principu čtení slabičného v kombinaci s globálním přístupem, zejména pak u slov, která se jinak vyslovují a jinak píší. Z výsledků realizovaných výzkumů a zároveň úspěch těchto zemí v mezinárodním měření úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study) byly v metodice výuky čtení stanoveny tři faktory, jenž se zásadní mírou podílí na těchto výsledcích v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti jsou to tyto položky:

**1. Preference čtení potichu před čtením nahlas**

**2. Používání knih namísto pasáží z čítanek**

**3. Výběr knih používaných k výuce s přihlédnutím k přání žáků (Křivá 2007, s. 1)**

Tyto faktory jsou však také problematickým bodem v přístupu v rozvoji čtenářské gramotnosti v ČR na úrovni praxi primárního stupně vzdělávání žáků základních škol, což bylo znatelné ve výsledcích a umístění ČR v měření PIRLS v roce 2001. Nutno však poznamenat, že i u nás se situace výrazně zlepšuje a ve výuce čtení se ustupuje od tzv. „*tradičního pojetí*“. Velmi zřetelné je to v oblasti terciárního vzdělávání, kde jsou již studentům pedagogických fakult jednotlivých univerzit předkládány inovativní koncepce pro rozvoj „čtenářské gramotnosti“.

### 3. 4. 3 Organizační složka výuky počátečního čtení

Z analýzy vybraných školských kurikulárních dokumentů zemí této komparace vyplývá, že státní dokumenty se k organizaci a jejím specifikách vyjadřují jen obecně rovině v kontextu organizace primárního vzdělávání jako celku. Jsou v nich uvedeny časové dotace výuky mateřského jazyka jako komplexního předmětu – či celku /viz. výše/ v poměru k celku všech vyučovacích předmětů. Bližší specifika pro organizační strukturu výuky počátečního čtení – rozvoje čtenářské gramotnosti zde uvedena nejsou.

Většinou bývá stanovena na úrovni školských dokumentů jednotlivých škol, případně na úrovni vyučujícího. Dokumenty na státní úrovni spíše doporučují variabilitu a pestrost organizačních forem, pro zvýšení efektivity vlastního učebního procesu výuky čtení. Pouze podrobněji je tato problematika rozepsána v kurikulu Velké Británie, kde právě na úrovni zavedené „*národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti*“ je povinně zavedena jedna hodina denně realizována na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti (tzv. literacy hour). Délka jedné vyučovací jednotky čtení je 60 min.(v ČR 45 min.) a její strukturu tvoří 10 min. společného čtení vybrané knihy (spojeno se společným psaním), 15 min. společné práce při poznávání nových slov a výcviku čtení, 20 min. samostatné-individualizované práce, 15 min. společné diskuse, při níž jsou sdíleny společné reflexe z předchozích čtení a psaní textů, popř. prezentace vlastní autorské práce.

Další výjimku tvoří také organizace primárního vzdělávání v Německu a v Nizozemí, kde je na řadě škol dodržována tradice výuky podle tzv. Jenského plánu zakladatele P. Petersena, který svým pojetím výuky udělal velký zásah do „*tradičního*“ organizačního pojetí školní výuky. Tato změna se týká především v uspořádání dne, kde nejsou tzv. vyučovací hodiny a v rozvrhu žáků je zohledňován „*denní rytmus*“ života žáků a v týdenní plánu jsou obsaženy 4 základní druhy organizačních činností:

1. **Jádrové vyučování** (něm. Kernunterricht) - zde se probírá podstatná část učiva a témata /historická, přírodovědná apod./ a děti jsou rozděleny do příslušných „kmenových skupin“
2. **Výuka v kursech** (něm. Kursunterricht) - je zaměřena na zvládnutí jednotlivých oborů (čtení, psaní, matematika...), přičemž žáci získávají ucelený systém základních znalostí a dovedností. Z hlediska realizace se nejedná o klasický způsob výuky, žáci jsou mnohem více samostatní, hodně spolupracují. Každý žák si také kontroluje své výsledky, ovšem učitel má také přehled, jaké žáci dělají pokroky. Samostatnost žáků



umožňuje učitelům, aby se více věnovali těm dětem, které mají při svých úlohách nějaké obtíže.

3. **Volná práce** (něm. freie Arbeit) - další fáze týdenního plánu, žáci volí své úkoly podle vlastního rozhodnutí. Mohou se věnovat svému oblíbenému oboru nebo také oblasti, v níž potřebují ještě něco procvičit.
4. **Pracovní společenství** - další nejrůznější činnosti, při nichž se žáci setkávají v různých pracovních společenstvích. Jedná se o určité situace, které jsou pedagogicky uspořádané a utvářené tak, aby je žáci mohli úspěšně zdolat. V těchto situacích jsou žáci "vtaženi" do určité činnosti a při práci uvnitř společenství se utváří jejich osobnost. Může se jednat například o tkalcovskou či keramickou dílnu, o práci na školní zahradě, v opravě jízdních kol apod. (Petersen 1934 in Singule, Rýdl 1988, s. 38)

Z prostudovaných dokumentů také vyplývá, že na národní úrovni těchto dokumentů je učitelům doporučováno využívat takové organizační formy, které vyžadují a zároveň podporují samostatné učení (individualitu žáka) a trvale konstruktivní znalosti (Německo), které podporují rozvoj kritického myšlení, tak, aby byl maximálně podporován zájem o čtení a zároveň byla také podporována individualita žáků. Konečný výběr organizačních forem je však ponechán na rozhodnutí učitele.

K rozvoji čtení mohou učitelé využívat aktivizační a s činností přístup, projektovou výuku, práci ve „čtenářských dílnách“, pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti se také doporučují různé besedy se spisovateli či autory dětských knih, návštěva knihoven nebo knižních center, což velice přispívá k funkčnímu pojetí čtení a využívání čtení žáka v běžném životě a životních situacích.

### 3. 4. 4 Využití učebnic a didaktických materiálů

Z hlediska provedené analýzy státních kurikulumních dokumentů vybraných zemí v problematice používání didaktických materiálů a doporučení na národní úrovni bylo zjištěno, že státní dokumenty neposkytují žádnou informaci o tom, jaké didaktické materiály a učebnice mají být speciálně využívány pro rozvoj počátečního čtení a čtenářské gramotnosti. Přesto však např. z dokumentu Velké Británie lze vyčíst, že pro výuku čtení je doporučeno využívat od samého počátku výuky čtení dětskou literaturu a je rozvíjen vztah ke knihám.

Problematika užívání didaktických materiálů a volba učebnic je spíše otázkou

školských dokumentů jednotlivých školských zařízení dané země. Např. Švédsku a Nizozemí dokonce vydavatelská politika vychází vstříc požadavkům jednotlivých škol a podle potřeb mladých čtenářů ve věku od 6-10 dokonce vydává velké množství knih splňující kritéria z výukových programů čtení jednotlivých škol. Vydávají publikace v omyvatelných tvrdých deskách ve formátu A5 s bohatou ilustrací v rozsahu 50-60 stran má velký didaktický aspekt a etický náboj. Na zadní straně každé knihy je pro potřebu pedagogů, rodičů a knihovníků uvedena tabulka obsahující tyto údaje:

1. Znalost – dovednost: A-H
2. Úroveň čtení: 1-8
3. Téma: neomezené (KŘIVÁ 2007, s. 1)

Znalost – dovednost v hodnotách A-H se vztahuje k náročnosti textu z hlediska slovní zásoby. Obtížná nebo málo známá slova v textu jsou buď graficky zdůrazněna, a to buď proložena a nebo vyššími typy písma textů.

Úroveň čtení žáka označení stupni 1-8 vypovídá o technice čtení, a to z hlediska rychlosti i plynulosti a pedagogové ji rodičům průběžně sdělují. Knihy označení nižší úrovně mají vyšší typ písma i větší řádkování. Čím vyšší úroveň, tím je písmo menší a řádkování se zužuje.

Téma knihy odpovídá zájmům malých čtenářů. Velký zájem, obdobně jako u nás, je o knihy s tématy dobrodružnými, o přátelích, zvířatech, přírodě apod.

Zvláštní pozornost je věnována knihám pro dyslektiky a dysgrafiky, kde je přihlíženo ke dvěma zásadám:

1. Obsah a jeho zpracování musí odpovídat psychologii žáka příslušného věku
2. Z hlediska formální úpravy je kladen důraz na větší typ písma, větší řádkování, absenci těžkých slov a přitažlivou ilustraci.

V závěru této problematiky lze konstatovat, že metodické materiály pro výuku počátečního čtení se shodují v tom, že z hlediska rozvoje počáteční etapy by měl být kladen důraz na dostatek různých, podnětných textů a knih, které by měly být vybírány podle zájmů a potřeb žáků, aby byli motivováni nejen k rozvoji dovednosti číst, ale také ke „čtenářství“.

Rozhodnutí je na učiteli, jakou si pro svou metodiku výuky čtení zvolí počáteční učebnici. Pro úspěšnost rozvoje čtenářských kompetencí má učitel také možnost řady učebnic a materiálů k výuce kombinovat. Žádná omezení nejsou v dokumentech uvedena. Pro zvýšení efektivity je dnes také doporučováno používat již od počátku výuky čtení také

počítače a různé softwarové programy, např. pro rozvoj smyslů, paměti, pozornosti, poznávání písmen, slov, rozvoj porozumění apod. či jazykové hry rozvíjející komunikativní složku dovedností žáka.

### **3. 4. 5 Hodnocení žákova rozvoje čtenářských kompetencí, čtenářské gramotnosti**

Problematika hodnocení počátečního čtení se na úrovni národních dokumentů školských kurikul vztahuje většinou k vytyčeným vzdělávacím cílům pro tuto oblast vzdělávání.

Německo a Velká Británie dokonce stanovují cíle počátečního čtení jako hodnotící kritéria, které jsou specifikovány v Německu pro konec 1. ročníku a ve Velké Británii pro konec 2-3letého cyklu, nebo na konec primárního vzdělávání, tj. na konec 5. ročníku, jak je tomu ve Švédsku. V současné době je však problematika hodnocení mnohem složitější, neboť rozvoj „čtenářské gramotnosti“ se posouvá do roviny celého komplexu čtenářských dovedností /kompetencí/ jenž je potřeba blíže specifikovat.

V rámci jednotlivých vzdělávacích systémů se používají různá označení výsledných dovedností žáka. Avšak se zavedením Rámcových kurikul v řadě zemí EU se k těmto výsledkům žáka používá označení „kompetence“ nebo „klíčové kompetence“ (Key competence) s následnými „výstupy“ specifikovaných pro jednotlivá vzdělávací období základního vzdělávání. Ovšem měření či hodnocení kompetencí je složitou záležitostí, neboť kompetence se nedají měřit jako „konvenční“ vzdělávací výsledky, což vyžaduje novou metodiku hodnocení. V některých zemích tyto snahy vyústily např. ve složité testování, kde jednotlivé testy vyžadují od žáků nejen reprodukci osvojených vědomostí, ale zároveň odůvodnění a vysvětlení, proč a jak k těmto závěrům dospěli. Patrné je to právě v měření úrovně čtenářské gramotnosti testovými úlohami v testových sešitech organizace PIRLS a PISY. Např. v Německu na konci 1. a 2. ročníku žáci nejsou klasifikováni, ale výsledky svého úsilí obdrží vždy ve formě zpráv, které slově popisují žákův individuální pokrok. Obdobná situace hodnocení kompetencí je také ve Švédsku, kde stejně jako v Německu jsou používány testové úlohy v rámci národních testů (vždy na konci primárního vzdělávání, tj. v 5. ročníku a na konci základního vzdělávání, tj. v 9. ročníku). Účast žáků na národním testování není v 5. ročníku povinná, ale v 9. ročníku již ano. Klasifikace těchto testů ukazuje, do jaké míry splnily žáci cíle jednotlivých vyučovacích předmětů. Stupnice v sobě zahrnuje tři úrovně: dobře (G), velmi

dobře (VG), výborně (MVG). Je založena na centrálně koncipovaných kritériích, jenž vycházejí z cílů vymezených v učebních osnovách daného vyučovacího předmětu (cit. VÚP Praha 2009, sekce 140).

Pro bližší specifikaci hodnocení čtení se však státní dokumenty nevyjadřují, jsou zde uvedeny pouze obecné informace /např. viz. výše/. Opět však jiná situace je ve Velké Británii, kde národní kurikulum popisuje, jak by se měl hodnotit výkon žáka v porovnání s cílovými požadavky. Hodnocení výsledků čtení je rozděleno do několika etap, které podrobně analyzují dosaženou úroveň čtení a čtenářské kompetence.

Vzhledem ke složitosti problematiky hodnocení je v národních dokumentech vybraných zemí spíše doporučováno využití různých forem a způsobů hodnocení, včetně monitoringu čtenářských dovedností, vytváření portfolií žáka, vytváření různých zvukových záznamů a audio nahrávek apod., které by zaznamenaly žákův pokrok a v rozvoj v oblasti dovedností čtení. Důraz je však také kladen na sebehodnocení žáka, kde se při hodnocení očekává aktivní účast žáka v posuzování svého výkonu a pokroku.

### **3. 4. 6 Trendy ve výuce prvopočátečního čtení v mezinárodním měřítku**

V závěru naší komparace lze konstatovat, že analýzou státních dokumentů vybraných zemí byly shledány tzv. společné znaky (charakteristické rysy) v přístupu k výuce počátečního čtení, které můžeme považovat za tzv. „trendy“.

Pro státní školské dokumenty je specifickým rysem určitá míra obecnosti, jíž se vzájemně liší. Podle toho jsou také definovány cíle a celkové pojetí primárního vzdělávání na základních školách. Problematika specifitějšího rozpracování je otázkou regionálních školských dokumentů daných školských zařízení. Jedná se především o bližší vymezení cílů, metod a forem výuky /konkrétně mateřského jazyka/, výběru didaktických prostředků apod.

Věk vstupu žáka do povinného vzdělávání se pohybuje na úrovni šesti let a koresponduje s počátkem školní docházky. Vybrané státy komparace respektují význam předškolní přípravy pro vstup do školní výuky. Ve Velké Británii a Nizozemí je součástí předškolního vzdělávání také samostatná příprava pro čtení.

Přesto však dalším společným znakem je určité preference mateřského jazyka ve všech vybraných zemích co do obsahu vzdělávání /a co do hodinové dotace ve vztahu k jiným předmětům/ a jeho „komunikativní“ pojetí, tj. jazyk jako prostředek komunikace-

dorozumívání, součást národní kultury a jeho „funkční“ povaha – uplatnění pro život ve společnosti (v širším slova smyslu ve vztahu k tzv. funkční gramotnosti).

Ve vztahu k pojetí cílů mateřského jazyka je tendencí preferovat v počátcích výuky primárního stupně, tj. v 1. a 2. ročníku dovednost čtení dnes „čtenářské kompetence“ a především „porozumění“ čtenému, vést k motivaci ke čtenářství a utvářet vztah ke knihám. Z toho důvodu je také nyní používáno označení „čtenářská gramotnost“.

Tento termín byl poprvé použit v roce 1991 ve studii Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), jenž se rozhodla spojit termíny "čtení" a "gramotnost", aby bylo vyjádřeno široké pojetí toho, co znamená umět číst.

Pojetí, které zahrnuje rovněž schopnost uvažovat o přečteném a používat čtení jako nástroj k dosahování individuálních a sociálních cílů. Tento přístup ke čtení odráží celou řadu teorií, jenž čtenářskou gramotnost chápou jako konstruktivní a interaktivní proces. *Na čtenáře se zde pohlíží jako na osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o přečteném; mají ke čtení pozitivní vztah a čtou jak kvůli rekreaci, tak i pro získání informací. Význam je vytvářen v interakci mezi čtenářem a textem v kontextu konkrétní čtenářské situace. Čtenář si do ní přináší repertoár svých schopností, kognitivní a metakognitivní strategie a určité základní znalosti* (cit. UIV Praha, 2004)

Rozvoji čtenářské gramotnosti je ve státních kurikulech vybraných zemí věnována velká pozornost, co do koncepce obsahu vzdělávání a cílů povinného vzdělávání (především Švédsko, Finsko, Nizozemí, Velká Británie). Uvědomují si klíčovou pozici této dovednosti pro úspěšné „fungování“ žáka /člověka/ v soudobé společnosti.

Konkrétní metodika výuky čtení je ponechána na učiteli. Přesto se však metody výuky čtení jednotlivých států liší podle toho, v jaké proporcionalitě je rozvíjena technika čtení a porozumění významu čteného. Učitelům je ponecháno závěrečné rozhodnutí ve volbě mezi metodami analytickými, syntetickými či kombinace obojí a nebo volba optimální vlastní autorské metody. Nicméně jako výhodné se jeví kombinovat tyto metody stejně jako společnou učebnici s vlastními pracemi a zvolenými texty ze stran žáků. Vlastní tvorba textů žáky je velkou motivací ke čtení a pro žáky přirozenější.

Při volbě didaktických materiálů (učebnic) a organizačních forem je přihlíženo především k individualitě žáka a snaha podporovat žákův osobní pokrok v rozvoji „čtenářských kompetencí“ a „čtenářství“. V rámci efektivity výuky jsou využívány dětské knihy, počítače (motivační softwary), audio-nahrávky, CD-Romy.

V rozvoji dovednosti číst – čtenářské gramotnosti je také systematická pozornost také věnována jazykovým minoritám v multikulturním prostředí a státní dokumenty zdůrazňují požadavek výuky čtení v jejich „mateřském“ jazyce.

Z uvedené srovnávací analýzy je patrné, že český školský systém v rámci rozvoje „čtenářské gramotnosti“ žáků primárního vzdělávání základních v inspiraci mezinárodních kurikulárních dokumentů teprve vytváří podmínky srovnatelné s výše vybranými zeměmi pro zvýšení efektivity rozvoje této oblasti - především zavedením RVP ZV do škol, což by mohlo vést ke zlepšení výsledků českých žáků v mezinárodních výzkumech.

Závažnost této problematiky, tj. rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci sociálně-ekonomického uplatnění jedince a jeho prospěšnost pro společnost si uvědomují naši přední odborníci (viz. projednávání zodpovědnosti za její rozvoj na lednovém zasedání organizace SKAV 2009), ale také učitelé, neboť právě v souvislosti s uplatněním jedince ve společnosti se posouvá obsahová rovina termínu gramotnost až do povahy gramotnosti „funkční“ (*Funcitonal Literacy*).

Podle definice přijaté na Valném shromáždění UNESCO (1978) je tedy „*funkčně gramotný člověk takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*“ (Rabušicová 2002, s. 8).

## 4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Od roku 1989 prošla česká školská soustava řadou transformačních změn a úsilí. Jejimi snahami měla být proměna českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, který by byl jak v souladu s domácími tradicemi naší země, tak se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství. Tato snaha byla završena v roce 2001, kdy vznikl tzv. *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, jenž má představovat ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR pro následující období 5-10let.

*Bílá kniha* a *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) zavádí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů a dvoustupňovou tvorbu kurikulárních dokumentů – *úroveň státní* (v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů) a *úroveň školní* (v podobě školních vzdělávacích programů, který si zpracovávají jednotlivé školy dle podmínek vlastního zařízení konkrétní školy).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je považován za klíčový dokument konkretizující požadavky státu vymezené v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Jedná se o tzv. *nové-kvalitativní pojetí* základního vzdělávání, jeho funkcí a klíčových cílů školy, jehož základním cílem má být vybavení všech žáků souborem tzv. „*klíčových kompetencí*“ (*key competencies*), které jsou vymezenými standardy výsledků vzdělávání a chápány jako: „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (cit VÚP Praha 2007, s. 14). Vzdělávací obsah RVP ZV je pak orientačně rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí a ty jsou pak tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo obsahově blízkými vzdělávacími obory (ve školské výuce pak vyučovány pod názvy vyučovacích předmětů). Zářím roku 2007 nastala jeho úplná realizace na všech základních školách ČR v podobě konkrétních školních vzdělávacích programů jednotlivých škol, které si musely školy vypracovat na podmínky svého školního prostředí.

Právě pojem „*gramotnost*“ (*literacy*) člověka se dnes bývá spojován s „*kompetencemi*“ (*competence*). Oba pojmy pak bývají často používány jako vzájemná synonyma, zejména v překladových materiálech mezinárodních výzkumů UIV.

Pro porovnání si nyní tedy uvedme nejnovější definici čtenářské gramotnosti pro české prostředí a vymezení pojmu kompetencí.

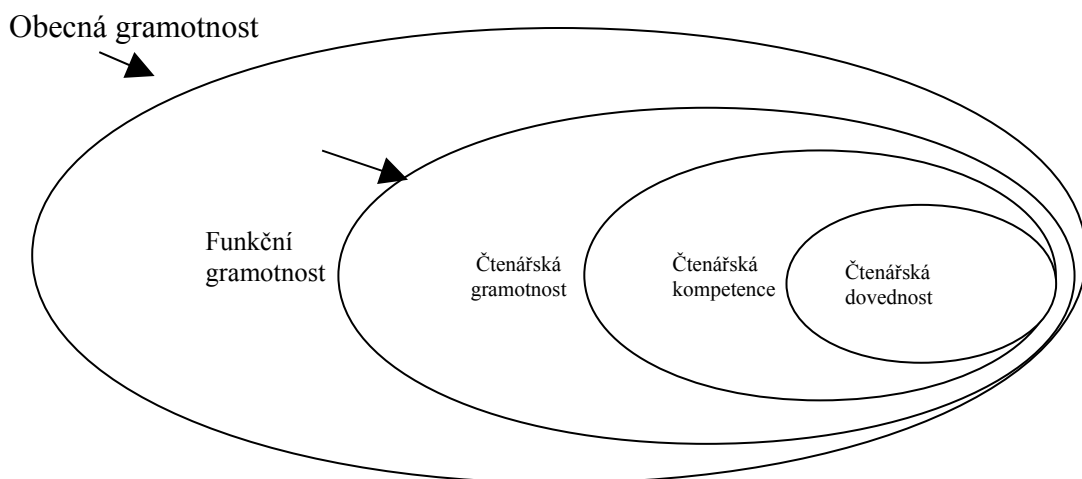
*„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka, **vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů** v různých, individuálních i sociálních kontextech.“* (Panel VÚP in ČŠI, 2010, s. 14)

*„Klíčové kompetence představují souhrn **vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.**“* (VÚP Praha, 2007, s. 14)

Otázkou však zůstává, zda li oba pojmy lze synonymicky použít. Jaký je tedy vztah mezi těmito termíny? Nad touto otázkou jsme se již pokoušeli zamýšlet v kapitole 2.1 práce při vymezení pojmu čtenářská kompetence. Obě sledované kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře nebo v soukromí. Jednotlivé kompetence buď obsahují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo bývá některý druh gramotnosti uváděn jako samostatná kompetence.

Jestliže dnes o gramotnosti hovoříme jako o „gramotnosti funkční“ (*functional literacy*) jako systému gramotností člověka tvořící celek, jejíž součástí je pak *gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědecká a počítačová* (viz Schéma1: Model gramotnosti Doležalová in Průcha 2009, s. 225), pak bychom mohli vztah čtenářské gramotnosti a kompetencí vyjádřit takto – viz Schéma č. 6. Nesmíme však opomenout specifické postavení čtenářské gramotnosti vůči jiným (oborovým) gramotnostem, neboť čtenářská gramotnost je „klíčová“ viz Schéma 2 (Postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším podoblastem gramotnosti funkční, kapitola 1. práce).

**Schéma 6: Postavení čtenářské gramotnosti a čtenářské kompetence**





## 4.1 Kompetence a lisabonské cíle vzdělávání v evropském kontextu

Pojem „klíčové kompetence“ se v souvislosti se vzděláváním dostává do povědomí společnosti v 90. letech konce 20. století, kdy byly výzkumy mezinárodních organizací (OECD, IEA) zjištěny značné **rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání**, které vyvolaly pochybnosti o míře jeho efektivit. V souvislosti s tímto zjištěním se řada zemí Evropské unie shodla na tom, že kvalitní příprava člověka na jeho další profesní a osobní život, jako člena soudobé společnosti, je podmíněna tzv. **konceptem celoživotního učení**. Proto také vzniklá kurikula těchto zemí kladou dnes stále větší důraz především na úspěšnou aplikaci učením získaných vědomostí a dovedností, naproti pouhému předávání. Tímto krokem, kdy mělo být ve vzdělávání upozaděno „memorování“, tj. pamětné osvojování si velkého množství poznatků a již „zpracovaných“ informací. Předpokládá se pak vyšší efektivita vzdělávání, která by se měla odrazit na celkové kultivaci člověka (dítěte) a jeho všestranném rozvoji, což by mohlo pak vést k vyššími profesnímu uplatnění absolventů škol, k jejich lepšímu zařazení do společnosti, a tím k pozitivním výsledkům evropské ekonomiky.

Ve dnech 23. - 24. března 2000 na zasedání v Lisabonu dospěla Evropská rada k závěru, že klíčovým opatřením reakce Evropy na globalizaci a přechodu ke znalostním ekonomikám by měl být tzv. **evropský referenční rámec**, jenž by definoval nové základní dovednosti získávané celoživotním učením, čímž zdůraznila význam „lidských zdrojů“. Díky tomu by se Evropská unie měla *"stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti"* (Hučinová 2005).

Na tomto zasedání bylo tedy stanoveno 13 dílčích cílů pro splnění požadovaného záměru. Jeden z nich se také zabývá vymezením „*klíčových kompetencí*“. Konkrétně se jedná o **Strategický cíl 1.2 Lisabonského procesu**, jehož záměrem je **rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech** a konkrétně:

- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikula
- zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém a dospělým

- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů (Hučinová 2005)

Pod záštitou EU jsou klíčové kompetence pak definovány jako „**přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost**“ (European commission 2003).

Vlastní termín „klíčové kompetence“ (*key competencies*) pochází původně z anglofonního prostředí. Je nástupem původního pojmu *competencies*, které dříve nahradily termín *basic skills*, tj. základní dovednosti. **Základní dovednosti** (*basic skills*) označovaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním. Postupem času se kladl větší důraz na **životně důležité dovednosti** (*life* nebo *survival skills*), které posléze vystřídaly **kompetence** (*competencies*), tedy pojem zahrnující soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot.

Současná kurikula jednotlivých evropských zemí však stále nepoužívají jednotnou terminologii.

Zatímco německy mluvící země a vlámská komunita Belgie běžně pojmu *klíčové kompetence* užívají, jinde se vyskytují pojmy významově částečně odlišné (např. *prahové a finální kompetence* - frankofonní část Belgie; *základní kompetence* - Německo, Portugalsko, Lucembursko; *klíčové dovednosti* - Velká Británie; *klíčové kvalifikace* - Německo). Evropská komise však jednoznačně doporučuje užívání pojmu **klíčové kompetence** (*key competencies*), což vyplývá ze závěrů mezinárodních výzkumů a studií (OECD, ASEM).

V roce 2004 byla přijata společná zpráva Evropské rady a Evropské komise o pracovní programu „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“, jejíž hlavní cílem bylo právě podpoření myšlenky strategií členských států o zajištění konceptu celoživotního učení a zajištění všem občanům, aby byli vybaveni „*kompetencemi*“, které pro život v soudobé společnosti potřebují.

Proto v červnu v roce 2005 schválila Evropská rada tzv. **hlavní směry pro růst a zaměstnanost v letech 2005-2008**, které vyzývají členské země, aby své systémy vzdělávání a odborné přípravy přizpůsobily novým požadavkům kladeným na kompetence jedince prostřednictvím lepší identifikace profesních potřeb a klíčových kompetencí v rámci vlastních reformních programů. V pracovním programu „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“, jehož hlavním cílem je právě dosáhnout dohodnutých evropských

referenčních úrovní by mělo toto doporučení poskytnout jak politickým činitelům a poskytovatelům vzdělávání a odborné přípravy, tak sociálním partnerům a samotným studujícím společný **„evropský referenční rámec pro klíčové kompetence“**, který by usnadnil reformu vnitrostátní politiky členských států.

V konceptu strategií celoživotního učení pak **Rada Evropy na zasedání v roce 2006** doporučila členským státům rozvíjet „klíčové kompetence“ u všech osob, včetně strategií pro dosažení všeobecné gramotnosti a aktivně využívat dokument *„Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec“*, jehož cílem má být zajištěno:

- „aby počáteční vzdělávání a odborná příprava nabízely všem mladým lidem způsoby, jak rozvíjet klíčové kompetence na úrovni, která je připraví na dospělost a která bude základem pro další vzdělávání a pracovní život
- aby byla učiněna příslušná opatření pro mladé lidi, kteří z důvodu svého znevýhodnění ve vzdělání způsobeného osobnostními, sociálními, kulturními nebo ekonomickými okolnostmi vyžadují pro uplatnění svého vzdělávacího potenciálu zvláštní podporu
- aby dospělí byli schopni rozvíjet a aktualizovat klíčové kompetence po celý život a aby byla zvláštní pozornost věnována cílovým skupinám, jež byly ve vnitrostátním, regionálním nebo místním kontextu stanoveny jako prioritní, jako např. jedinci, kteří potřebují aktualizovat své dovednosti
- odpovídající infrastrukturu pro další vzdělávání a odbornou přípravu dospělých, včetně učitelů a školitelů, postupy ověřování a hodnocení, opatření zaměřená na zajištění rovného přístupu k celoživotnímu učení i na trh práce a podporu studujících zohledňující rozdílné potřeby a kompetence dospělých
- aby bylo vzdělávání dospělých a jejich odborná příprava jednotlivým občanům poskytovány logicky prostřednictvím úzkého propojení s politikou zaměstnanosti a sociální politikou, kulturní politikou, inovační politikou a jinými politikami týkajícími se mladých lidí a prostřednictvím spolupráce se sociálními partnery a ostatními zúčastněnými stranami“ (Gejgušová a kol. 2008, s. 13 – 14)

**Evropská komise stanovila pro Evropský referenční rámec v etapě základního vzdělávání osm klíčových kompetencí, které jsou rozděleny do dvou pomyslných skupin, a sice na kompetence, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, resp. vyučovacím předmětům, a na kompetence tzv. kroskurikulární, nadpředmětové.**

Jedná se tedy o kombinaci dvou modelů, se kterými se lze setkat v mezinárodních studiích i v současných evropských kurikulích. V rámci každé oblasti je pak popsáno, jakými vědomostmi, dovednostmi a postoji by měli žáci na konci povinné školní docházky disponovat. Jsou to tyto kompetence:

- 1. Komunikace v mateřském jazyce**
- 2. Komunikace v cizích jazycích**
- 3. Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií**
- 4. Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie**
- 5. Kompetence učit se učit** (kompetence k učení, v orig. learning to learn)
- 6. Kompetence interpersonální sociální a občanské**
- 7. Podnikatelské dovednosti** (v orig. entrepreneurship)
- 8. Kulturní rozhled** (v orig. cultural awareness)

Kompetence absolventa jsou pak výstupní charakteristikou absolventa, kterou v různé míře absolvent disponuje, není to hlavní cíl, o který škola usiluje. Konkrétní výběr kompetencí, které jsou pokládány za klíčové, podléhá vždy určitým prioritám, které mohou být v různých společnostech různé. V rámci lisabonského procesu byly při výběru klíčových kompetencí sledovány tři priority, které lze vyčíst již ze samotné definice:

- **osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života**, tzn. že klíčové kompetence musí vybavit jedince k tomu, aby byl schopen sledovat vlastní životní cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání
- **aktivní občanství a zapojení se do společnosti**, tzn. že klíčové kompetence by měly vést každého jedince k tomu, aby se jako občan zapojil aktivně do dění ve společnosti
- **zaměstnatelnost jedince** („lidský kapitál“), tzn. každý jedinec by měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce

Klíčové kompetence by měly být zároveň použitelné v různých situacích a kontextech, měly by být tedy multifunkční. Jejich základy by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení. Jednotlivé kompetence jsou vzájemně propojeny a mají rovnocenný význam. Každá z nich přispívá k úspěšnému životu jedince ve společnosti založené na znalostech.

Evropský referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových kompetencích a těmi jsou: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů,

hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů. Avšak v rámci základního vzdělávání mají klíčové postavení kompetence jazykové a především komunikace v mateřském jazyce, kterými se také budeme zabývat v kontextu rozvoje „čtenářské gramotnosti“ (*reading literacy*) a její etapy „počáteční čtenářské gramotnosti“ (*elementary literacy*), což je stěžejní problematikou této práce.

## 4. 2 Klíčové kompetence v RVP ZV ČR

RVP představuje závazný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání (dnes už pro všechny stupně vzdělávání ČR).

V současnosti je pro základní vzdělávání platný dokument RVP ZV vydaný se změnami k 1. 9. 2007, jenž má být v souladu s novými principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tj. *Bílé knize*) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Základním cílem RVP pro ZV je „**pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání**“ (VÚP Praha 2007, s. 12).

Pro etapy základního vzdělávání jsou v RVP ZV za klíčové kompetence považovány tyto:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence občanské
6. Kompetence pracovní

Cíle vzdělávací politiky ČR však byly stanoveny dříve než byl koncipován RVP ZV a než byl vytvořen jednotný Evropský referenční rámec, a proto jsou v RVP vymezeny jen částečně. Proto je patrný rozdíl v profilu „absolventa“ jednotlivých vzdělávacích etap, které vymezují cílové požadavky společnosti na tzv. „všeobecné“ a „odborné“ vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, a další vlastnosti absolventa. Lze tedy říci jeho dispozice se dělí na kompetence: **a) klíčové**, **b) odborné** (předmětové) a jedná se tedy o „výstupní charakteristiku“, kterou v různé míře absolvent disponuje.

Klíčové kompetence uvedené v RVP ZV se pak prolínají jak všeobecným, tak odborným obsahem základního vzdělávání. Nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, a proto by je učitelé měli rozvíjet jako součást všeobecného vzdělávacího základu. Z toho pohledu stojí uvedené klíčové kompetence RVP ZV vedle učebních osnov pro jednotlivé vzdělávací obory, v praxi vyučovány jako vyučovací předměty, hovoříme o tzv. **nadpředmětovém pojetí**.

Otázkou zůstává, nakolik je jim ve výuce věnován prostor a jak je lze hodnotit a jakou míru jim mají učitelé ve výuce věnovat či zůstává-li ve výuce konkrétních vyučovacích předmětů vůbec prostor pro tyto kompetence. V dokumentu RVP ZV je sice popsáno, k jaké úrovni klíčových kompetencí by měl žák na konci základního studia dospět, tj. co je pod danou kompetencí míněno, ale až na konci 5. a 9. ročníku. Pak je již záležitostí konkrétních školských zařízení, jak budou svůj školní vzdělávací program koncipovat, aby každý žák měl maximum příležitostí si dané kompetence utvářet. Proto patří plnění tohoto cíle vzdělávání k jednomu nejtěžších.

Základní charakteristikou klíčových kompetencí stanovených v RVP ZV ČR by mělo být jejich propojení se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí, resp. konkrétních vzdělávacích oborů vyjádřené tzv. mezipředmětovými vztahy.

Vzdělávací obsah jednotlivých oborů je formulován především pomocí **očekávaných výstupů**. RVP ZV vymezuje očekávané výstupy žáků jako *předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo daných vzdělávacích oborů v praktických situacích v běžném životě*. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, a to na konkrétní činnost, na práci s učivem. V běžném životě jsou využitelné a zároveň ověřitelné.

Snahou učitele by pak neměla být pak jeho orientace na znalosti žáka v daném oboru, ale především na jeho schopnost tyto znalosti použít v různých životních situacích, na žákovy dovednosti a utváření hodnotového žebříčku a postojů. Tento způsob provázání klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem sice koresponduje s jejich nadpředmětovou koncepcí, a však otázkou zůstává problematika hodnocení dosažené úrovně (hladiny) u žáků v konkrétních ročnících, neboť kurikulum pro jednotlivé vzdělávací obory (vyučovací předměty) uvádí jako výstupní pouze 2. období v etapách základního vzdělávání, tj. pro primární etapu je 1. období na konci 3. ročníku a 2. výstupní období na konci 5. ročníku (tyto etapy hodnocení jsou chápány jako nezávazné, za závaznou je již považována etapa na konci 9. ročníku ZŠ).

Všechny etapy však definují pouze tzv. oborové (předmětové) kompetence, tj. na úrovních předmětových znalostí a očekávaných výstupů a nikoliv úrovně „všeobecných“ klíčových kompetencí, jenž jsou postaveny mimo rámec vzdělávacích oborů (jejich „hladina“ je definována až pro výstupy žáka 9. ročníku, tj. absolventa základního vzdělávání). Proto je rozvoj klíčových kompetencí žáků jednotlivých ročníků ZV často otevřenou otázkou. Plnění tohoto cíle je chápáno jako jedno z nejobtížnějších.

Zajímavým příkladem, jak pomoci učitelům v praxi je také příručka pro učitele, kterou v roce 2007 vydalo VÚP Praha, tj.: *„Klíčové kompetence v základním vzdělávání“*, která má učitelům pomoci při práci s kompetencemi a jejich „rozbalováním“. Příručka nabízí příklady práce s kompetencemi a náměty pro výuku až pro žáky 5. ročníku (následně 9. ročníku) ZŠ, kdy hovoříme o konci 2. vzdělávacího období 1. stupně.

Jsou zde podrobně rozpracovány – rozbaleny nadpředmětové kompetence, tj. šest základních klíčových kompetencí: *kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, občanská a pracovní*, a to na konkrétní „očekávané výstupy“, ale již zde není řešena např. praktická otázka hodnocení a práce s dětmi nižších ročníků. Domníváme se však, že samotná příručka v řešení problémů s rozvojem kompetencí v pedagogické praxi není však pro učitele „samospasitelná“.

V dokumentech vzdělávací politiky EU se často objevují postuláty a doporučení, které se týkají různých inovací ve vzdělávacích systémech. Ty různé „proklamace“ jsou pak přejímány jednotlivými zeměmi a implementovány do národních kurikulárních dokumentů. Lze však poznamenat, že často neberou zřetel na vlastní edukační realitu a na situace, s nimiž se učitel ve výuce denně potýká. Toto je také případ kompetencí /klíčových kompetencí žáků (studentů). Velmi rozsáhlá propagace kompetencí ve vzdělávání však se sebou přináší nemalé problémy v praxi. Jejich problematičnost vyvstává nejen s jejich rozvojem, ale také s hodnocením a našli bychom zde řadu otázek, se kterými se edukační realita praxe potýká. Položme si alespoň ty nejčastěji řešené, kterými jsou otázky:

*Jak hodnotit „klíčové kompetence“ žáků v etapě základního vzdělávání, a to v konkrétních ročnících?*

*Jaká část populace žáků (v ZV) má plánované kompetence získávat, tj. v jaké míře a kvalitě? Jaký je vztah mezi kompetencemi, vědomostmi a znalostmi?*

Pokud mají učitelé promýšlet výuku v souvislosti s utvářením a rozvíjením klíčových kompetencí, měli by nejprve pochopit, co se pod konkrétními klíčovými kompetencemi

rozumí, čím tedy mají žáky vybavit. Teprve potom je možné uvažovat o tom, jakým způsobem budou ve výuce postupovat, aby bylo zaručeno, že veškeré činnosti, aktivity i působení učitele směřují k požadovaným výsledkům. Je potřeba nejprve kompetenci tzv. „rozbalit“-„rozklíčovat“-„rozpracovat“ na konkrétní výstupy, podrobně vystihnout, co danou kompetencí rozumíme pro žáka v dané etapě vzdělávání (ročníku). Aby „rozklíčování“ kompetence bylo efektivní a následně dané „úrovně - hladiny“ kompetence (výstupy) byly měřitelné, neobejde se tento proces bez konkrétně vymezených kritérií, a to platí jako pro kompetence všeobecné, tak oborové.

Budeme-li však vycházet z definice kompetence, jak je vymezuje RVP ZV, tj. že kompetencí rozumíme *„souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti“*, zjistíme složitost tohoto procesu tzv. „rozbalování, rozklíčování“. Díky komplexnosti tohoto pojmu (souhrn **vědomostí, dovedností, postojů a hodnot**) bude potřeba **nejprve konkrétně vymezit - definovat, co se v pedagogických disciplínách rozumí pod jednotlivými pojmy jako je vědomost, dovednost, postojů a co jsou to hodnoty/a a jak pracovat s těmito pojmy v otázce hodnocení, čili zda jsou vůbec nějakými způsoby v praxi „hodnotitelné“**.

Podle některých vymezení jsou jednotlivé „složky“ kompetence (tj. vědomost, znalost, hodnota, postoje a zkušenost) oddělitelné, což je uplatňováno v našem RVP ZV (2007), který odděluje „kompetence a vědomosti“. V jiných pojetích, např. v evaluacích mezinárodních měření výsledků vzdělávání (viz. PISA 2006) jsou odděleně pak kromě „vědomostí“ a „kompetencí“ také měřeny „postoje“ žáků.

Podíváme-li se na vymezení jednotlivých „složek“ kompetence zjistíme však, že situace je ještě mnohem složitější. Neboť jednotlivé „složky“ kompetence se samy potýkají s vlastním problémem „hodnocení“ a tuto otázku lze v jednotlivých případech považovat za otevřenou. Seznamme se nyní s tím, jak jsou dílčí „složky“ kompetence vymezeny v pedagogické teorii.

**Vědomost** – (*angl. knowledge*) soustava představ a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jednotlivec osvojil prostřednictvím škol. vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. Je výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností. Odráží tedy jak společensko-historickou zkušenost generací, tak individuální zkušenost jedince. Bývá synonymicky používán s termínem „*znalost*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 270).



**Dovednost** – (*angl. skill*) obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, řešení úloh určitého typu – dovednosti intelektové, plavání, jízda na kole, obsluha technického zařízení – dovednosti senzomotorické). Podle V. Švece (1998) je to způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Dovednost si subjekt osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. ve hře. Je podmíněna vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 49).

**Postoje** – (*angl. attitude*) „*postojem rozumíme získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, k lidem, k činnosti, skupině, události, idej. apod.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 149). Můžeme tedy říci, že postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispoziici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a jiných sociálních prostředích (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 171). Postoje vztahující se k hodnotám bývají v odborné literatuře označovány jako **hodnotové orientace**.

**Hodnota** – v sociálně-psychologickém pojetí je subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj. Hodnoty (hodnotové orientace) jsou osvojovány v procesech socializace a enkulturace (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 74).

Na otázku hodnocení kompetencí můžeme nahlížet jak na záležitost týkající se učitelů v praxi, tak na záležitost „objektivní“ evaluace na základě výzkumu.

V případě učitelů by pak mělo jít o to, aby dokázali rozpoznat, zda si žák osvojil takovou úroveň určité kompetence, která je pro něj v dané míře „dosažitelná“. Je potřeba zde přihlížet k řadě aspektů, a to především vztahujících se k věku žáka, k jeho individuálním zvláštěnostem a charakteristikám, k osobnostním specifikům, schopnostem, podnětnosti prostředí a řadě dalších vlivů, jež se podílejí na „osvojení“ si kompetence. Proto zde vystupuje další otázka, a to: *Jsou k tomu učitelé dostatečně vybaveni, a to jak svou profesní přípravou, tak nezbytnými evaluačními nástroji?*

Neméně obtížná je také situace, co se týká objektivní (externí) evaluace. Lze říci, že i nejnovější evaluace, které proklamují zjišťování kompetencí u žáků, fakticky měří jen určité dovednosti, o nichž se předpokládá, že zakládají kompetence a nebo jsou s nimi

totožné. Tento přístup se uplatňuje i v mezinárodních měřeních vzdělávacích výsledků PISA, které dosáhlo určitého pokroku v „uchopení“ kompetencí (Průcha 2009, s. 245).

Evaluace PISA 2003 a PISA 2006 pak používají pojmy jako „kompetenční škály“ a „úrovně způsobilosti“.

Rozdělení žáků pak podle úrovně způsobilosti poskytuje informaci o tom, s jakým úspěchem si žáci „měřené kompetence“ a vědomosti osvojili. Podle toho, jakého skóru žák v testu dosáhl, je mu pak přiřazena jedna z šesti úrovně způsobilosti (viz např. PISA 2006 měření přírodovědné a čtenářské gramotnosti).

Měření, popř. hodnocení kompetencí, tvorba evaluačních nástrojů a hledání odpovědí na další otázky vyplývající ze situací z praxe v prostředí české školy i nadále zůstává důležitou výzvou pro další výzkumné aktivity. Chápeme, že tato úloha je nelehká, přesto však pro úspěšnost vzdělávání žáků je potřeba se jí zabývat.

#### **4. 2. 1 Kompetence ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace**

V následujícím se textu se pokusíme o analýzu definovaných očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, které tímto stanovují požadavky na žáka na konci 3. ročníku ZŠ (tj. 1. období) v tomto vzdělávacím oboru v kontextu rozvojem „čtenářské gramotnosti“ a v našem případě konkrétně její etapy „počáteční čtenářské gramotnosti“.

Dříve než však přistoupíme k vlastní problematice pojetí jazykových kompetencí v RVP ZV, navážeme na předchozí informace o pojetí vzdělávání vycházející z Evropského referenčního rámce stanoveného Radou Evropy, který definuje osm klíčových kompetencí a jednou z nich je právě kompetence komunikační, tj. **KOMUNIKACE V MATEŘSKÉM JAZYCE**, na níž pak v rámci podmínek kurikulární politiky ČR RVP ZV navazuje, proto považují za důležité představit tuto kompetenci v úrovni evropského kontextu:

##### **Definice:**

*„Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase“*  
(cit Gejgušová a kol., 2009, s. 35)

**Vědomosti:**

- Schopnost komunikovat vyplývá z osvojení mateřského jazyka, jež je neodmyslitelně spojeno s rozvojem poznávací schopnosti jedince interpretovat okolní svět a vycházet s ostatními.
- Pro komunikaci v mateřském jazyce je nezbytné, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce.
- Zahrnuje to též znalost hlavních typů verbálních interakcí, různých druhů literárních a neliterárních textů, hlavních rysů různých stylů a jazykových registrů a proměnlivosti jazyka a komunikace v různých situacích.

**Dovednosti:**

- V oblasti dovedností by jedinci umět komunikovat v ústní a psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace
- Součástí této schopnosti je rovněž schopnost rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty.

**Postoje:**

- Kladný postoj ke komunikaci v mateřském jazyce vyžaduje schopnost vést kritický a konstruktivní dialog, smysl pro estetické kvality a ochotu o ně usilovat, a zájem komunikovat s ostatními.
- Zahrnuje uvědomění si vlivu jazyka na ostatní a nutnosti rozumět jazyku a používat jej pozitivním a společensky uvážlivým způsobem (Úřední věstník EU 2006, s. 1 – 9).

Jak již bylo výše řečeno, v RVP ZV je vzdělávací obsah rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, kterými jsou:

1. Jazyk a jazyková komunikace
2. Matematika a její aplikace
3. Informační a komunikační technologie
4. Člověk a jeho svět
5. Člověk a společnost
6. Člověk a příroda
7. Umění a kultura
8. Člověk a zdraví
9. Člověk a svět

Vzdělávací oblast, která zaštiťuje výuku mateřského jazyka a jazykové kompetence je v RVP ZV oblast **Jazyk a jazyková komunikace** pod kterou patří vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** a Cizí jazyk. Vyučovací předměty pak ve školních vzdělávacích programech na různých školách mohou mít název totožný s názvem tohoto vzdělávacího oboru, tj. Český jazyk a literatura (výukou cizího jazyka se zabývat nebudeme) nebo vlastní, avšak měly by svým obsahem dodržet cílové zaměření oboru a navržené klíčové kompetence pro daná výuková období. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů pak vymezuje konkrétní požadované výstupy. Učivo vymezené v daných školních vzdělávacích programech je pak pro toto zařízení závazné. RVP pak dává prostor jednotlivým školským zařízením k tomu, že v návaznosti na své podmínky, učební postupy a vyučovací strategie může z jednoho vzdělávacího oboru vytvořit i více vyučovacích předmětů, případně může vzniknout vyučovací předmět integrací vzdělávacího obsahu či více vzdělávacích oborů.

Je důležité říci, že v tomto dokumentu má vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura komplexní charakter. Pro přehlednost je rozdělen do tří složek: **Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy**, které se ve vlastní výuce vzájemně prolínají (tj. nejsou vyučovány zvlášť jako jednotlivé vyučovací předměty). Cílové zaměření vzdělávací oblasti pak směřuje k utváření klíčových kompetencí tím, že vede žák k:

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama

- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků,
- k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání (VÚP Praha RVP ZV 2007, s. 19)

Pro potřeby naší práce v souvislosti se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti si však uvedeme pouze očekávané výstupy a učivo pro 1. vzdělávací období, tj. pro 1. - 3. ročník ZŠ.

## KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

### Očekávané výstupy – 1. období – žák:

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

**Učivem pak je:** čtení, naslouchání, mluvený a písemný projev (viz RVP ZV 2007)

## JAZYKOVÁ VÝCHOVA

### Očekávané výstupy – 1. období - žák

- *rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*
- *porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná*
- *porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost*
- *rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*
- *užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves*
- *spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy*
- *rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky*
- *odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě - mimo morfologický šev; velká*

- *písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování*

**Učivem pak je:** zvuková stránka jazyka, slovní zásoba a tvoření slov, tvarosloví, skladba a pravopis (viz RVP ZV2007)

## LITERÁRNÍ VÝCHOVA

**Očekávané výstupy – 1. období – žák:**

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

**Učivem pak je:** poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem, základní literární pojmy (viz RVP ZV 2007)

### 4. 3 Kompetence a čtenářská gramotnost

Transformace současného českého školství a zavedení v platnost RVZ ZV (2007), znamenala také proměnu koncepce výuky počátečního čtení, která je nyní chápána v mnohem širším kontextu, a to v kontextu rozvoje tzv. „počáteční čtenářské gramotnosti“ (*initial reading literacy*), která tvoří samostatnou etapu v rozvoji „čtenářské gramotnosti“ (*reading literacy*). Vlastní čtenářskou gramotnost lze chápat jako jednu z podoblastí gramotnosti funkční.

K vymezení pojmu „čtenářská gramotnost“ lze použít řadu definic (např. def. organizací OECD/PISA, IEA/PIRLS, v našem případě také VÚP Praha) vystihujících sémantickou složku tohoto termínu.

V kapitole 1. práce jsme podali vymezení čtenářské gramotnosti (tak jak je pojímána v mezinárodních měřeních PIRLS, PISA) a v kapitole 2. práce jsme pak vymezili počáteční čtenářskou gramotnost, jak ji chápeme pro potřeby práce.

**Ve vzdělávacím procesu má čtenářská gramotnost nezastupitelnou funkci, neboť umožňuje žákovi (jedinci) získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací i z jiných vzdělávacích oborů. Její postavení v rámci „gramotnosti funkční“ je proto klíčové, aby byl vzdělávací proces úspěšný.**

Postavení čtenářské gramotnosti ve vzdělávání je velice specifické, dokonce lze říci, že z hlediska její důležitosti ji můžeme považovat za bránu k osvojení si mnoha dalších kompetencí. Takto je také pojímána i v kurikulech zemí EU, kde je vymezena jako jedna ze složek klíčových kompetencí a patří k hlavním cílům primárního vzdělávání těchto zemí (viz Schéma 3).

V rámci českého kurikula RVP ZV vysokou úroveň čtenářské gramotnosti vyžadují pak klíčové kompetence např. kompetence k učení, k řešení problémů, jež předpokládají schopnost výběru, vyhledání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace. Také jsou to kompetence komunikativní a občanské, které vyžadují porozumění různým textům a obrazovým materiálům a schopnost kritického posouzení.

**V naší analýze jsme vedle sebe postavili pojmy klíčové kompetence a čtenářská gramotnost.**

**Při porovnání těchto pojmů jsme došli k závěru, že „oba pojmy mají shodu s gramotností již v charakteristice. Obě sledované kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře nebo v soukromí. Jednotlivé kompetence buď obsahují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo bývá některý druh gramotnosti uváděn jako samostatná kompetence. Analýzou jednotlivých klíčových kompetencí jsme pak zjistili, že pojem gramotnost se obsahově shoduje s těmi kompetencemi, jejichž základ tvoří gramotnostní dovednosti.** (Švrčková in Metelková, Švrčková, 2010, s. 55 – 56)

Podle odborníků VÚP Praha je v českém RVP ZV problematice čtenářské gramotnosti věnován největší prostor právě ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, zejména ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura**, který má rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku jako prostředku k samostatnému získávání informací z různých zdrojů (čímž je zdůrazňována komunikativní funkce jazyka jako takového) a v rámci stanovených očekávaných výstupů žáka na konci jednotlivých období je pak poukazováno na práci s textem, např. na konci 1. obd. *žák plynule čte s porozuměním přiměřeně náročné a rozsáhlé texty* a na konci 2. vzdělávacího obd. *rozlišuje podstatné a okrajové informace, posuzuje úplnost sdělení, reprodukuje obsah sdělení a pamatuje si podstatná fakta, rozpoznává vhodnost formy textu, čte literaturu přiměřenou svému věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, reprodukuje volně text, pracuje s ním tvořivě a rozlišuje různé*

*typy uměleckých i neuměleckých textů atd. (VÚP Praha, RVP ZV 2007)*

Jak jsme již uvedli v kapitole 1.1.3 práce, vlastní termín **čtenářská gramotnost** se v textu kurikula neobjevuje, není zde bližší vymezení a specifiky v rámci požadavků kladených na výuku v tomto duchu, jako je tomu např. v kurikulu Velké Británie, která má od r. 1998 tzv. „**národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti**“ (National Literacy Strategy – NLS) (VÚP 2005).

Pokusíme se nyní porovnat, které aspekty v sobě zahrnuje čtenářská gramotnost, jak ji měří testové úlohy mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků IEA ve výzkumu zaměřeném na měření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ. Tyto testové úlohy se při zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti zaměřují především na procesy porozumění čtenému textu, tj. na:

#### **1. Vyhledávání určitých informací**

- Vyhledání informace k určitému čtenářskému cíli
- Vyhledat určitou myšlenku

#### **2. Interpretaci a integraci myšlenek**

- Rozpoznat hlavní poselství textu
- Zvážit alternativní možnost jednání postav
- Porovnat a postavit proti sobě informace textu
- Posoudit náladu, tón příběhu
- Uvažovat o možném využití informace v reálném životě

#### **3. Vyvozování přímých závěrů**

- Vyvodit, že jedna událost byla příčinou druhé
- Stanovit hlavní myšlenku řady dílčích argumentů
- Popsat vztah mezi dvěma postavami
- Určit, k čemu/komu se vztahuje zájmeno (vlastnost)

#### **4. Hodnocení obsahu textu**

- Zhodnotit pravděpodobnost, že se popsané události skutečně staly
- Popsat, jak se autorovi podařilo vytvořit překvapivý konec
- Posoudit úplnost a srozumitelnost textu (podle KRAMPLOVÁ, POTUŽNÍKOVÁ, 2005, s. 9-12)

V textu výše této kapitoly jsou uvedeny očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 1. vzdělávací období, ze kterých je patrné, že k dovednosti čtení jsou



věnovány pouze tyto výstupy: *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.*

Nehovoří se zde o návaznosti na kompetence „čtenářské gramotnosti“, případně není zde dále rozebírána problematika obsahu čtenářské gramotnosti a práce s textem.

Proto lze tedy konstatovat, že zůstává v rukou učitelů, jak přistoupí k „rozbalování“ těchto výstupů určených pro žáky na konci 3. ročníku ZŠ a pokusí se přiblížit na úroveň žáka 1. ročníku a zároveň budou žáky vést k rozvoji čtenářské gramotnosti, u které se předpokládá, že po osvojení si dovednosti čtení (v technickém slova smyslu) žák dovede pracovat s textem a informacemi z textu dle výše uvedených „procesů porozumění“ čtenářské gramotnosti.

*Odkud tedy mají učitelé čerpat potřebné informace o problematice rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti, aby se v procesu výuky od samého počátku nácviku dovednosti číst nezaměřovali pouze na stránku čtení v technickém slova, tj. z pohledu kvalitativních a kvantitativních znaků?*

Rozvoj čtenářské gramotnosti (v našem případě „počáteční čtenářské gramotnosti“) klade důraz na funkční čtení v tzv. *celoživotní perspektivě*. Jedná se tedy rozvoj počátečního čtení a psaní v komplexu dalších komponent vytvářející celek gramotnosti, tj. poslechu, vyjadřování (komunikační aspekt), rozvoj myšlení (postupně i kritického) a zvláštní důraz je kladen na rozvoj dovedností, které umožní žákovi při práci s textem rozvíjet *čtenářské strategie* a poznat význam čteného pro život, ale opomíjena také není **afektivní složka žákovy osobnosti a utváření pozitivních postojů a vztahů ke čtení** (postoje a hodnoty).

Proto termín počáteční čtenářská gramotnost ve smyslu rozvoje gramotností jedince označuje utváření základů jazykových kompetencí umožňující pozdější dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným (psaným) textem.

Podíváme-li se blíže na rozepsané očekávané výstupy žáka na konci 1. období, tj. co má žák umět na konci 3. ročníku ZŠ a budeme-li vycházet z definice vědomostí, dovedností, postojů a hodnot (viz výše), zjistíme, že očekávané výstupy formulují výsledky učení o jazyce a jeho užívání pouze v oblastech **dovedností a vědomostí** žáka, jak užívat, jazyková pravidla v komunikaci v návaznosti na předmětové učivo, bez kontextů jakými prostředky učitel má těchto výsledků dosáhnout a jak žák nabyté „poznatky“ užije v běžném životě, tato volba způsobu práce je opět ponechána v kompetenci samotných učitelů.

Problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti a její podporu si učitelé stále více uvědomují právě s potřebami požadavků měření a mezinárodního srovnávání, kterých se ČR účastní. Důležitost této problematiky v souvislosti výsledky měření byla také rozebírána na lednovém zasedání organizace SKAV v Praze (leden 2009), kde byly také řešeny možnosti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti.

Široká veřejnost učitelů se s tímto termínem však seznamuje velice pomalu, ačkoli učitelé mají obecné mínění, co to čtenářská gramotnost je, sami ji nedovedou definovat a nalézt rozdíl mezi „tradiční výukou čtení“ v technickém slova smyslu a „gramotnostním pojetím“ (viz výsledky pilotáže – I. etapa šetření).

Jedním z řešení této situace může být realizace rozsáhlého grantového projektu OPVK PdF UK „*Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*“ (registrační číslo projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0061), na jehož řešení dílčích aktivit se podílíme. Jedním z cílů tohoto projektu je, aby se problematika rozvoje čtenářské gramotnosti dostala do povědomí učitelů z praxe a zároveň, aby jim byly ukázány cesty a metody, jak čtenářskou gramotnost žáků rozvíjet, ale také hodnotit.

#### **4. 3.1 Čtenářská kompetence žáků na počátku primárního vzdělávání**

Shrneme-li teoretické poznatky námi prezentované problematiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v kontextu s kompetencemi (viz kapitola 2.2.1 a celá kapitola 4. práce), docházíme ke zjištění, že ***gramotnostní pojetí výuky počátečního čtení v soudobé primární škole odpovídá tzv. „kompetentnímu pojetí“ výuky primárního vzdělávání v postransformačním období kurikula, ale zároveň do něj vnáší novou dimenzi.***

Zejména, vycházíme-li z našeho pojetí počáteční čtenářské gramotnosti, v němž se sice v základu opíráme o definici členů VÚP Praha a skupiny „Kritického myšlení“, avšak nejen pro potřeby výzkumného záměru OPVK „*Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*“ (registrační číslo projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0061, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze), na němž se spolu-řešitelsky podílíme, ale zároveň pro potřeby naší práce jsme tuto definici a obsah jednotlivých rovin modifikovali do té míry, aby byla vyhovující pro podmínky primárního vzdělávání.

V našem případě pak pro první vzdělávací období, konkrétně pak pro období výuky počátečního čtení v 1. a ve 2. ročníku základní školy.

Období rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti považujeme za zcela samostatnou etapu čtenářské gramotnosti, tj. jako etapu *utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.*

*Počáteční čtenářskou gramotnost chápeme jako komplex schopností a dovedností souvisejících s osvojením si dovednosti číst a s utvářením kladného postoje ke čtení (vnitřní motivace žáka). Čtení je pak chápáno nejen jako prostředek získávání informací, ale také jako prostředek získání nových emocionálních prožitků a zážitků (účelnost čtení, hodnota čtení).*

*Jedná se však o čtenářskou kompetenci odpovídající požadovanému stupni psychického vývoje žáka daného věku (mladšího školního věku), která umožňuje žákovi užívat všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*

*V počáteční čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž každá má svůj specifický význam v komplexním rozvoji žáka a žádná není opominutelná. viz kapitola 2. práce.*

Pro potřeby naší práce (a projektu OPVK) jsme stanovili tyto roviny počáteční čtenářské gramotnosti:

- 1. Technika čtení a psaní*
- 2. Vztah ke čtení*
- 3. Porozumění textu*
- 4. Vyvozování*
- 5. Metakognice (uvědomění si)*
- 6. Sdílení*
- 7. Aplikace (viz kapitola 2. práce)*

Na základě výše uvedeného se nyní pokusíme vytvořit podrobnou klasifikaci jednotlivých očekávaných výstupů žáka na konci 1. vzdělávacího období (na konci 3. třídy), jež tvoří komplex čtenářské kompetence těchto žáků.

Klasifikaci jednotlivých schopností, vědomostí, postojů a hodnot souvisejících s počátečním čtením provedeme dle kvality jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti.

## **I. Očekávané výstupy žáka odpovídající rovině techniky čtení :**

- a. *Na základě znalosti jednotlivých tvarů grafémů psaného kodexu abecedy dovede žák přiřadit odpovídající grafém sluchové podobě dané hlásky a identifikuje informaci, kterou nesou hlásky, tzv. dekódování grafického záznamu do sluchové podoby. Tato dovednost musí být zautomatizována (jedná se o úroveň základního čtení – analýza/syntéza).*
- b. *Žák ovládá hlasitou formu čtení na požadované úrovni, text (přiměřený a odpovídající věku a individuálním možnostem žáka) čte plynule, se správnou větnou intonací, správně frázuje.*
- c. *Při hlasitém čtení jednotlivé hlásky správně vyslovuje, zřetelně a srozumitelně artikuluje.*
- d. *Žák ovládá dovednost čtení potichu a čtení v duchu, rozumí myšlenkovému obsahu takto čteného textu (dovednost slouží učiteli jako ukazatele porozumění významu čteného textu a uvědomění si obsahu získaných informací).*
- e. *Žák si dovede zvolit, utvářet a užívat (samostatně nebo za pomoci učitele) takové způsoby dekódování textu, jež mu nejlépe vyhovují (slabikování, hláskování). Uvědomuje si existenci různých přístupů ke čtení, při čtení textu je dovede aktivně použít (popř. kombinuje tyto přístupy).*
- f. *Při psaní dodržuje základní hygienické návyky a užívá je také v situacích, kdy není kontrolován (správné sezení, správné držení psacího náčiní, sklon psací plochy, přiměřená vzdálenost očí, aj.)*
- g. *Dovednost čtení dovede funkčně propojit se psaním, psaním dovede sdělit/předat informaci (myšlenku).*

## **II. Očekávané výstupy žáka odpovídající rovině vztah ke čtení :**

- a. *Chápe účelnost čtení, čtení jako zdroj vnitřních zážitků a zdroj pro život důležitých informací.*
- b. *Vnímá rozdíly v uspořádání textu, dovede rozlišit veršovaný a prozaický útvar. Přiměřeně věku dovede vnímat a rozlišovat hlavní znaky různých slohových postupů a stylů.*

- c. *Orientuje se ve vybraných žánrech uměleckého stylu – nejbližšímu věku (pohádka, bajka, povídka, báseň) a některých útvarech dalších stylů (zpráva, oznámení, dopis aj.) a dovede je prakticky je používat.*
- d. *Orientuje se v základních literárních pojmech přiměřených věku žáka, při práci se souvislým textem získává základní literární zkušenosti.*
- e. *Kladný vztah (postoj) ke čtení prokazuje vlastními čtenářskými aktivitami a různými způsoby v situacích ve škole i mimo školu (např. přináší nové knihy do školy, podílí se o zážitky a informace z přečteného, navštěvuje knihovnu, aj.). Kladný vztah ke čtení je základem čtenářství žáka.*

### **III. Očekávané výstupy žáka v rovině porozumění textu**

***Žák rozumí myšlenkovému obsahu čteného (zpočátku předčítaného) textu přiměřeně náročného věku a intelektovým schopnostem žáka. Porozumění textu pak prokazuje:***

- *Stručným převyprávěním děje čteného (základní porozumění).*
- *Vyhledáním explicitní informace v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.)*
- *Rozlišením podstatné a okrajové informace v textu (samostatně nebo za pomoci učitele) zvládnutí jejich záznamu jednoduchou písemnou formou.*
- *Rozpoznáním základní myšlenky a poselstvím textu.*
- *Rozpoznáním tónu a nálady čteného textu.*

### **IV. Očekávané výstupy žáka v rovině vyvozování**

- a. *Žák dovede z čteného (předčítaného) textu vyvodit jednoduché závěry, do kterých se snaží promítat také vlastní názory, postoje a zkušenosti (životní i z četby).*
- b. *Dovede vysvětlit příčinu a důsledek jednání postav a vztahy mezi postavami.*
- c. *Chápe souvislosti mezi jednotlivými dějovými sekvencemi, dovede jednotlivé dějové sekvence dle časové posloupnosti seřadit.*
- d. *Umí vyjádřit svůj vlastní názor k různým aspektům přečteného textu.*
- e. *Přemýšlí nad pravděpodobností události, posouzení věrohodnosti informací z textu.*

### **V. Očekávané výstupy žáka v rovině metakognice (uvědomění si)**

- a. *Pracuje s významovým kontextem, který mu pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu.*
- b. *Uvědoměle volí přístup v dekódování textu nejlépe vyhovujícím jeho individuálním schopnostem a dané čtenářské situaci.*
- c. *Dovede zhodnotit výsledek své vlastní práce a vyhodnotit úspěšnost postupu, který jej k výsledku dovedl (rovina sebehodnocení, autoevaluce výsledků).*

## **VI. Očekávané výstupy žáka v rovině sdílení**

- a. *Žák dovede vyslechnout názor ostatních a respektuje jej, porovná s vlastní interpretací textu s interpretací druhých.*
- b. *Umí rozlišovat fakta ve sdělení z čteného textu od subjektivního názoru mluvčího textu.*
- c. *Respektuje základní pravidla komunikace (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí v komunikaci aj.)*

## **VII. Očekávané výstupy žáka v rovině aplikace**

- a. *Žák umí pracovat s informacemi získanými prostřednictvím aktivního poslechu učitelem předčítaného textu (např. v rámci práce s informacemi v rámci rozvoje mezipředmětových vztahů).*
- b. *Získává nové informace a zážitky prostřednictvím vlastní četby, sdílí je s ostatními.*
- c. *Aplikuje získané informace z četby v denních situacích ve škole i mimo školu.*
- d. *Umí využívat i další zdroje k doplnění a posouzení informací získaných původní četbou (encyklopedie, slovníky, internet atd.)*
- e. *Vnímá formální stránku čteného textu a její význam ve sdělení (tj. význam nadpisů, členění textů na úseky, různé typy písma, znaky, symboly). Uvědomuje si její „pomocnou roli“ při získávání informací z textů a porozumění čtenému textu.*

Popisem čtenářské kompetence a klasifikací jednotlivých očekávaných výstupů žáků na počátku vzdělávání bychom chtěli uzavřít teoretický základ námi řešené problematiky. Touto kapitolou jsme snažili představit, jak komplexní je naše pojetí počáteční čtenářské gramotnosti (kompetence) ve vztahu k celkovému rozvoji osobnosti žáka.

**Z této klasifikace počáteční čtenářské gramotnosti a jejích rovin jsme vycházeli pro námi realizované empirické šetření. Její význam však také vidíme pro současnou pedagogickou praxi.** Využití by mohlo být v doplnění školních vzdělávacích programů, čímž by pomohla učitelům k specifikaci výstupů v oblasti výuky mateřského jazyka žáků na konci prvního vzdělávacího období. Jak vyplývá z námi provedené analýzy platného kurikula pro základní vzdělávání (RVP ZV 2007), je v tomto ohledu rozvoj čtenářské gramotnosti zastoupen pouze okrajově, viz kapitola č. 1.2.2 práce.

## **EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE**

Empirická část práce svým koncepčním pojetím úzce navazuje na teoretickou část práce. V této části práce popisujeme design námi realizovaného empirického šetření práce a celkovou koncepci průběhu výzkumu.

Pro povahu námi zkoumané oblasti byla použita kombinace metod kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření. Z pohledu celkového hodnocení designu výzkumu můžeme říci, že se jedná o smíšený design výzkumu.

## **5. DESIGN EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ**

### **5. 1 Východiska výzkumného šetření, přínos pro pedagogickou praxi**

Námi realizovaný výzkum počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníku základních škol vychází z teoretického konceptu současného pojetí gramotnosti jako gramotnosti funkční, v níž je čtenářská gramotnost jednou ze složek.

Pro potřeby empirického šetření práce vycházíme z našeho vymezení počáteční čtenářské gramotnosti, kde období utváření počáteční čtenářské gramotnosti chápeme jako zcela samostatnou etapu *utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.*

Počáteční čtenářskou gramotnost vymezujeme: *jako komplex schopností a dovedností souvisejících s osvojením si dovednosti číst a s utvářením kladného postoje ke čtení (vnitřní motivace žáka). Čtení je pak chápáno nejen jako prostředek získávání informací, ale také jako prostředek získání nových emocionálních prožitků a zážitků (účelnost čtení, hodnota čtení).*

*Je to čtenářská kompetence (viz kapitola 4. 3. 1) odpovídající požadovanému stupni psychického vývoje žáka daného věku (mladšího školního věku), která umožňuje žákovi užívat všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*

*V počáteční čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž každá má svůj specifický význam v komplexním rozvoji žáka a žádná není opominutelná. viz kapitola 2. práce.*

Pro potřeby empirického šetření práce kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti určují tyto roviny (pro 1. vzdělávací období):

- 1. Technika čtení a psaní**
- 2. Vztah ke čtení**
- 3. Porozumění textu**
- 4. Vyvozování**
- 5. Metakognice (uvědomění si)**
- 6. Sdílení**
- 7. Aplikace** (viz kapitola 2. a kapitola 4.3.1práce)

S ohledem na to, že si uvědomujeme specifičnost vzdělávacího období počátku školní docházky, opíráme se v našem empirickém šetření o výše uvedené vymezení počáteční čtenářské gramotnosti.

Zcela záměrně nevycházíme z vymezení čtenářské gramotnosti pro mezinárodní šetření PIRLS, neboť povaha tohoto šetření byla jednak přizpůsobena mezinárodním podmínkám a zároveň bylo toto šetření zaměřeno na zjišťování čtenářské gramotnosti 9 a 10letých žáků.

**Naším předmětem zkoumání jsou však žáci na počátku školní docházky, tj. žáci 1. a 2. ročníků základních škol (6 a 7leté děti).**

Toto považujeme za podmiňující fakt, neboť čtenářská gramotnost námi zvoleného zkoumaného vzorku je vzhledem k věku žáků na zcela jiné úrovni.

To nás také přimělo k vytvoření vlastních výzkumných nástrojů šetření kvality čtenářské gramotnosti odpovídající úrovni daného věku zkoumaného vzorku žáků.

Tvůrci testování PIRLS však uvádí, že čtenářskou gramotnost lze zjišťovat především u žáků 4. ročníků základních škol (a vyšších ročníků), neboť právě 4. ročník základní školy představuje důležitý mezník ve vývoji čtenáře. *Žáci se již naučili číst po technické stránce a začínají čtení používat jako prostředek svého dalšího vzdělávání* (podle KRAMPLOVÁ, POTUŽNÍKOVÁ 2005, s. 10).



Tento názor respektujeme a nevyvracíme. Z pozice didaktiků v této oblasti upozorňujeme na skutečnost, že čtenářská gramotnost a počáteční čtenářská gramotnost je velmi složitý, mimořádně komplexní, psychický proces (viz kapitola 2. práce), který také velmi úzce souvisí s psychickými a poznávacími procesy žáka, s **rozvojem myšlení, poslechu a vyjadřováním, jež lze při práci s textem rozvíjet mnohem dříve než má žák osvojenou technickou stránku čtení. V současné době se stále více přesouvá rozvoj gramotnostních kompetencí až do období předškolního vzdělávání (pregramotnost).**

Ačkoli je mezinárodní výzkum PIRLS koncipován spíše v obecném měřítku (pro svou aplikovatelnost v různých vzdělávacích prostředích zúčastněných zem a přestože získaná data byla zpracována zejména metodami kvantitativní povahy), nechali jsme se tímto výzkumem inspirovat. Zejména pak po metodologické stránce.

Nastiňme si nyní záměr našeho výzkumného šetření (bližší specifikace viz kapitola 5.2 práce) a jeho přínos pro pedagogickou praxi.

Jak vyplývá z výše uvedeného, z pozice didaktiků osvojování si dovednosti čtení bychom chtěli zjistit úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníku ZŠ a popisem stavu vybraných faktorů (zejména exogenních), popsat možnou příčinu zjištěné kvality čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníků základní školy.

Vzhledem k tomu, že si uvědomujeme rozdílnost a specifičnost jednotlivých metod výuky počátečního čtení (viz kapitola 2. 4 metody výuky čtení), **chtěli bychom našim šetřením zjistit, zda li tato rozdílnost v metodickém vedení osvojování si dovednosti čtení má také odraz v kvalitě jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti u žáků 1. a 2. ročníku základní školy.**

Výzkumem bychom chtěli **zjistit a popsat současný stav v oblasti didaktiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníků základní školy v ČR a dále zjistit stav vybraných faktorů školského a domácího kontextu.**

Jak uvádíme v kapitole zaměřené na faktory (viz 2. 2 práce), počáteční čtenářská gramotnost je komplexním jevem a její kvalita není pouze odrazem metodického přístupu učitele ve výuce čtení. Na její kvalitě se podílí celá řada faktorů.

Přesto však je to právě učitel tím, kdo učí žáka číst od samého počátku a rozvíjí tuto kompetenci. K tomu účelu může použít různé metody výuky čtení, které se však od sebe výrazně odlišují. **Pilotází výzkumného šetření bychom chtěli také zjistit, v jakém**

**zastoupení dané metody výuky počátečního čtení učitelé vyučující v 1. ročníku základní školy v českém školním prostředí v protransformačním období užívají a jaká je jejich orientovanost v rozvoji této oblasti vzdělávání (dnes v gramotnostním pojetí).**

Vlastní výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníků základní školy tvoří dvě, po sobě jdoucí, etapy (II. a III. etapa šetření).

**Výsledky výzkumu bychom chtěli pojmenovat jednotlivé komponenty rozdílnosti v kvalitě čtenářské gramotnosti u žáků zkoumaného vzorku.**

Naším cílem není srovnávat efektivitu jednotlivých metodických přístupů ve čtení, v rámci preference jednoho z nich (zejména pak u žáků v 1. ročníku základní školy), avšak vzhledem k jejich rozdílnosti, za hlavní přínos pro pedagogickou praxi považujeme to, že výzkumem chceme **zjistit, zda li existuje odlišnost v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti u sledových žáků vyučovaných jednotlivými metodickými přístupy.**

Výzkumem bychom tak chtěli navázat na rozsáhlou práci doc. R. Wildové, Ph.D. Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Právě její výzkumné šetření realizované v této oblasti (**tj. na počátku školní docházky**), v letech 1996 – 2002, bylo doposud jediným, jehož výsledky ukázaly stav počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy a pedagogické školské praxe.

Od té doby prošla výuka počátečního čtení a psaní řadou proměn. Předpokládáme, že jedním z klíčových podnětů těchto proměn by měla být právě reforma kurikula základního vzdělávání ČR, tj. zavedení Rámcového vzdělávacího programu v roce 2007.

Proto si klademe otázku, zda vůbec transformační úsilí školské politiky mělo tedy dopad na pedagogickou praxi v námi zkoumané oblasti a jak se odrazilo v metodické práci učitele vyučující na počátku školní docházky čtení.

O to větší význam pak přikládáme výsledkům našeho šetření pro pedagogickou praxi, neboť zde očekáváme jistý vliv transformačního úsilí školské politiky (realizovaného v letech 2007 – 2011).

Za hlavní výstupy námi realizovaného empirického šetření, jimiž bychom chtěli přispět pedagogické praxi v této oblasti, považujeme:

- Deskripci současného stavu procesu výuky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky u žáků 1. ročníku a 2. ročníku základní školy v období po transformaci kurikula pro základní vzdělávání (tj. v období po

zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání 2007), a to následným publikováním zjištěných výsledků výzkumného šetření;

- Specifikaci základů čtenářské kompetence žáků na konci 1. ročníku základní školy dle výsledků výzkumného šetření;
- Vytvoření nástroje pro měření úrovně počáteční čtenářské gramotnosti žáků na počátku školní docházky (tj. 1. a 2. ročníku ZŠ), vznik testových úloh pro toto období;

## **5. 2 Popis realizace empirického šetření**

**Realizace vlastního empirického šetření byla rozdělena do tří základních, na sebe navazujících, etap.**

Pro každou z realizovaných etap empirického šetření jsme stanovili samostatné cíle, výzkumné otázky, výzkumný vzorek, vlastní metodologii a způsoby vyhodnocení získaných dat. První etapu šetření jsme považovali za před-výzkumnou, neboť její výsledky jsme považovali za důležité pro specifikaci výzkumného vzorku potřebného pro další šetření v následujících etapách. Výsledky výzkumného šetření první etapy uvádíme kapitole 5.2.1.1, výsledky šetření následujících etap pak prezentujeme v samostatné kapitole č. 6 práce.

V empirickém šetření byla úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. zjišťována na základě práce s čteným a nebo předčítaným textem (viz koncepce didaktických testů a zkoušek). Uvědomujeme si, že procesy čtení a psaní jsou velmi úzce provázány a že vědomosti a dovednosti s nimi souvislé tvoří komplex počáteční čtenářské gramotnosti. Avšak jsou to samostatné kvality počáteční čtenářské gramotnosti a právě pro jejich složitost a specifičnost jsme se při zjišťování její úrovně zaměřili pouze na jeden z nich (čtení).

V následujících kapitolách práce si přiblížíme průběh a metodologii jednotlivých etap empirického šetření.

### 5.2.1 I. etapa empirického šetření - pilotáž

První etapu empirického šetření jsme považovali za etapu **předvýzkumnou – pilotáž** výzkumu. Tato etapa byla významná pro ujasnění výzkumného vzorku potřebného realizaci dalších plánovaných etap.

#### Cíle I. etapy empirického šetření – pilotáže

1. Zjistit a popsat současný stav metodiky výuky počátečního čtení v 1. ročnících základní školy ČR, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007);

**Dílčí cíl:** Zjistit, kterou metodou výuky čtení učitelé vyučující v 1. ročníku základní školy ve školním roce 2008/2009 vyučují a jaká je jejich osobní preference vybrané metody čtení v období po kurikulární reformě (zavedení RVP ZV).

2. Zmapovat orientovanost učitelů vyučujících v 1. ročnících základních škol ČR v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007);

**Dílčí cíle:** Zjistit, jak chápou učitelé vyučující v 1. ročníku základních škol ČR čtení termín „čtenářská gramotnost“ (tj. jak tento termín vymezují po obsahové stránce a co pro ně vystihuje). Zjistit, na co kladou učitelé vyučující v 1. ročníku základních škol ČR čtení největší důraz ve výuce čtení v 1. ročníku základní školy.

#### Výzkumný vzorek I. etapy empirického šetření – pilotáže

**Základní soubor:** Učitelé vyučující na 1. stupni základní školy ČR

**Výběrový soubor:** 311 učitelů celé ČR vyučující ve školním roce 2008/09 v 1. ročníku základní školy český jazyk (tj. počáteční čtení).<sup>6</sup>

#### Realizace I. etapy empirického šetření – pilotáže

Kveten 2009 školního roku 2008/09.

<sup>6</sup> Ačkoli bylo rozesláno přes 700 dotazníků, osloveno bylo přes 600 základních škol ČR návratnost dotazníků byla v počtu 409, což lze považovat za téměř 60% návratnost. Mnoho dotazníků jsme byli nuceni vyřadit. Vyřazovali jsme dotazníky, ve kterých chyběly odpovědi, tj. dotazníky, ve kterých chyběla již 1 odpověď. U otázek s otevřenou odpovědí jsme považovali za odpověď i to, pokud respondent uvedl: „nebudu se vyjadřovat; nevím, nedovedu charakterizovat“.

## **Použitá metodologie I. etapy empirického šetření – pilotáže**

Empirie této etapy měla povahu kvantitativní, zvolenou metodou získání dat byla metoda explorativní - dotazníkového šetření.

### **▪ Metoda dotazníkového šetření**

Vzhledem k cílům této etapy výzkumného šetření (pilotáže) byla tato metoda zvolena účelově pro hromadné získání dat většího počtu účastníků – respondentů.

### **Popis metody:**

- způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (GAVORA, 2009, s. 99);
- nástrojem získávání dat byl dotazník, jednotlivé dotazníkové položky – baterii otázek - tvořily otázky s výběrem odpovědi a otázky s tvorbou odpovědi;
- vzhledem k obsáhlému zkoumanému vzorku učitelů celé ČR a způsobu šetření, kdy jsme využili elektronické rozesílání dotazníků (na emailové adresy škol) a zároveň rozesílání poštou (dopisem) pro korektní působení dotazníkového šetření (a zároveň získání co největšího počtu odpovědí) byl společně s dotazníkem rozeslán také průvodní dopis pro vedení školy či oslovené učitelé základních škol, viz příloha č. 1, č. 2

### **Cíl výzkumné metody:**

- u zkoumaných respondentů dotazníkového šetření bylo prostřednictvím dotazníku zjistit tyto údaje:
  - a) identifikační** (zjišťující pohlaví, věk, kvalitu vzdělání, profesní praxi v 1. ročníku základní školy)
  - b) specifické údaje související s rozvojem čtenářské gramotnosti** (informovanost v problematice, vymezení pojmu čtenářská gramotnost, metodika výuky čtení v 1. ročníku základní školy – preference metody, znaky metody, na co je kladen důraz ve výuce čtení v 1. ročníku základní školy), struktura dotazníku pilotáže – viz příloha č. 2

### 5. 2.1.1 Výsledky empirického šetření I. etapy (pilotáže), interpretace dat

Hlavním cílem I. etapy výzkumného šetření (pilotáže) bylo: **zjistit a popsat současný stav metodiky výuky počátečního čtení v 1. ročnících základní školy ČR, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007) a dílčí cíl:**

Zjistit, kterou metodou výuky čtení učitelé vyučující v 1. ročníku základní školy ve školním roce 2008/09 vyučují a jaká je jejich osobní preference vybrané metody čtení v období po kurikulární reformě (zavedení RVP ZV).

Pro výzkumné záměry této etapy šetření byla použita metoda kvantitativního získávání dat (dotazníkové šetření).

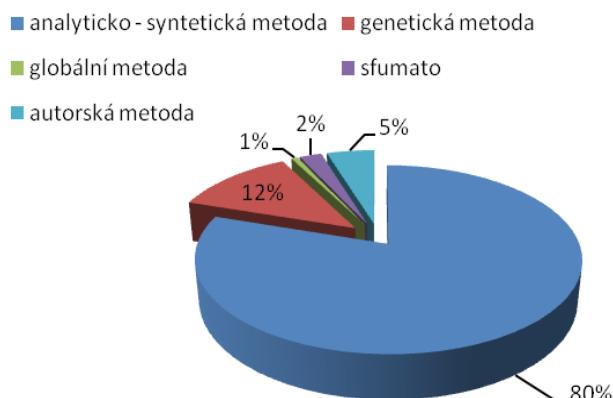
Získaná data jsme také zpracovávali kvantitativními metodami vyhodnocení dat, a to zjištěním relativních četností daného jevu, které jsme graficky znázornili.

#### **Z námi zpracovaných dat tohoto šetření vyplývají následující zjištění:**

Ve školním roce 2008/09 ze zkoumaného vzorku 311 učitelů vyučujících v tomto školním roce v 1. ročníku základních škol ČR učitelé osobně nejvíce preferovali pro výuku čtení v tomto ročníku metodu **analyticko-syntetickou, a to 80% tohoto vzorku** (tj. 249 respondentů z 311). Další, osobně nejvíce preferovanou metodou výuky čtení u tohoto vzorku, avšak **již menší míře, pak byla metoda genetická, ve 12%** (tj. u 38 respondentů tohoto vzorku) a poté **autorská metoda těchto učitelů**. Za autorskou metodu jsme považovali různé variování základních metod (analyticko-syntetické, genetické, sfumato) doplněných učiteli o další metodické prvky jim vlastní didaktické práce. Výsledky zobrazuje grafické znázornění níže, graf č. 1.

#### **Graf č. 1**

### Osobní preference metody výuky čtení učitelů vyučujících v 1. ročníku ZŠ v ČR



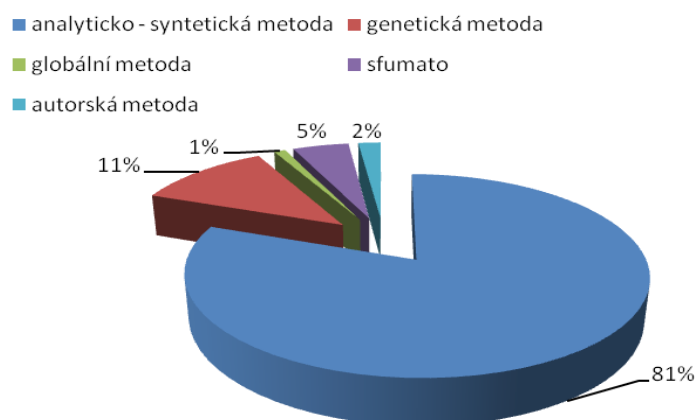
Současně se domníváme, že ačkoli učitel má jistou osobní preferenci dané výukové metody čtení pro výuku čtení v 1. ročníku, nemusí se však tato preference shodovat s metodou, kterou učitel reálně aplikuje ve školní praxi. Do jisté míry zde stupuje také vliv i jiných faktorů, než je didaktická zkušenost učitele. Mohou to být různé faktory, např. specifika školy (vymezené ve školním vzdělávacím programu dané školy), požadavky vedení školy či materiálně didaktické vybavení školy popř. požadavky rodičů a aj.

Proto jsme také zjišťovali, kterou výukovou metodou čtení učitelé reálně vyučují čtení v tomto ročníku.

Ze zpracovaných dat dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé zkoumaného vzorku respondentů ve výuce počátečního čtení v 1. ročníku základní školy reálně nejvíce používají také metodu analyticko-syntetickou, a to v 81% (tj. v našem případě se jednalo o 251 učitelů z 311). Dále nejvíce užívanou metodou, avšak již ve značně menší míře pak byla metoda genetická, v 11% ze zkoumaného vzorku respondentů (tj. u 36 učitelů z 311). Použití dalších metod pak již bylo velmi minimální. Výsledky zobrazuje grafické znázornění níže, graf č. 2, níže.

**Graf č. 2**

### Reálně používané metody výuky čtení učiteli vyučující v 1. ročníku ZŠ ČR



Jako další cíl této etapy jsme si kladli:

**Zmapovat orientovanost učitelů vyučujících v 1. ročnících základních škol ČR v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007) a dílčí cíle:**

**Zjistit, jak chápou učitelé vyučující v 1. ročníku základních škol ČR čtení termín „čtenářská gramotnost“ (tj. jak tento termín vymezují po obsahové stránce a co pro ně vystihuje). Zjistit, na co kladou učitelé vyučující v 1. ročníku základních škol ČR čtení největší důraz ve výuce čtení v 1. ročníku základní školy.**

Z námi zpracovaných dat pak vyplývají následující zjištění:

Orientovanost učitelů námi zkoumaného vzorku 311 respondentů byla poněkud v menší míře, než jsme očekávali. Pro tuto oblast zjištění byla použita otevřená otázka, v níž se měli učitelé vlastními slovy vyjádřit, jak chápou pojem čtenářská gramotnost (měli se pokusit o jeho vymezení). Učitelé uváděli své písemné odpovědi velmi stručně, s jednoduchou věcnou formulací, popř. uvedli, že nedovedou pojem charakterizovat.

**Abychom mohli četnost odpovědí kvantifikovat, získané odpovědi učitelů jsme na základě obsahového vymezení všech odpovědí shrnuli do čtyř kategorií, a to kategorií jim nejbližší odpovídajících. Těmito kategoriemi byly:**

1. Čtení s porozuměním a další práce s textem;
2. Dovednost čtení s porozuměním (míníme základní dovednost);
3. Správná technika čtení
4. Kategorie nedovedlo pojem charakterizovat. "



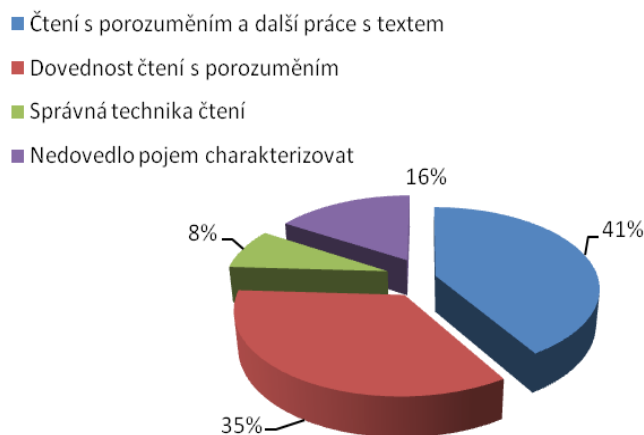
**Výsledky zjištění pak prezentujeme v grafu č. 3, viz níže.**

Čtenářskou gramotnost učitelé zkoumaného vzorku tedy nejčastěji vymezovali jako *čtení s porozuměním a další práci s textem*, přičemž „*další práce s textem*“ nebyla blíže specifikována. Ve svých odpovědích toto vymezení uvedlo 41% zkoumaného vzorku (tj. 128 respondentů). Další nejčastějším vymezením pak bylo pouze „*dovednost čtení s porozuměním*“. Tato odpověď se vyskytovala u 35% zkoumaného vzorku (tj. 108 respondentů). Dovednost čtení s porozuměním však vzhledem k našemu terminologickému vymezení v teoretické části práce chápeme jako základní dekodování grafémů s přiřazením významu slov, tj. kvalitativně nižší kategorii než čtení s porozuměním a další práci s textem (kde si pod další práci spojujeme právě rozvoj porozumění na pokročilejší úrovni). 16% respondentů (tj. 50 z 311) pak uvedlo, že pojem nedovedou charakterizovat. 8% respondentů (tj. 25 z 311) pak čtenářskou gramotnost vymezuje jako *správnou techniku čtení* či „*technicky správné čtení*“ (technikou čtení rozumíme správné a plynulé čtení s odpovídající intonací).

**Žádná z uvedených odpovědí nevyjadřovala pojem čtenářská gramotnost ve spojení čtení s přívlastkem „funkční“, popř. v kontextu s vymezením v „celoživotní perspektivě“ nebo ve spojení s pojmem „kompetence“. Tato skutečnost může poukazovat na to, že učitelé mají „jisté obecné povědomí“ o vymezení tohoto pojmu, avšak nedovedou je blíže specifikovat. Další bližší specifika k tomu, jak je chápáno porozumění čtenému textu zde také nebyla uvedena. Z hlediska informovanosti učitelů o tomto pojmu pak žádný z nich nepoukazoval spojitost vlastní znalosti tohoto pojmu s mezinárodními šetřeními v této oblasti.**

**Graf 3**

**Vymezení pojmu čtenářská gramotnost učiteli vyučujících čtení v 1. ročníku ZŠ ČR ve škol. roce 2009/10**



Předmětem našeho zájmu také bylo zjištění, na co učitelé vyučující v 1. ročníku základní školy kladou největší důraz ve výuce čtení.

V dotazníkové položce měli učitelé uvést pořadí, vyjádřené číslicí od 1 do 5, podle významnosti, přičemž číslice 1 odpovídala pozici největšího důrazu. Proto grafické znázornění vyjadřuje procentuální četnost, v kolika případech se daná kategorie: **rozvoj techniky čtení, rozvoj komunikační složky žáka a jeho verbální jazykový projev, rozvoj čtení s porozuměním a další práce s textem rozvíjející čten. kompetence, rozvoj fonematického uvědomování (zejména sluchové analýzy – syntézy), rozvoj čtenářství (pozitivní vztah ke knihám a literatuře)** vyskytla na pozici prvního místa.

Z grafického znázornění č. 4 je čitelné, že pouze 31% respondentů (tj. 97 dotazovaných učitelů z 311) na 1. místo uvedlo kategorii rozvoj čtení s porozuměním a další práce s textem rozvíjející čtenářské kompetence.

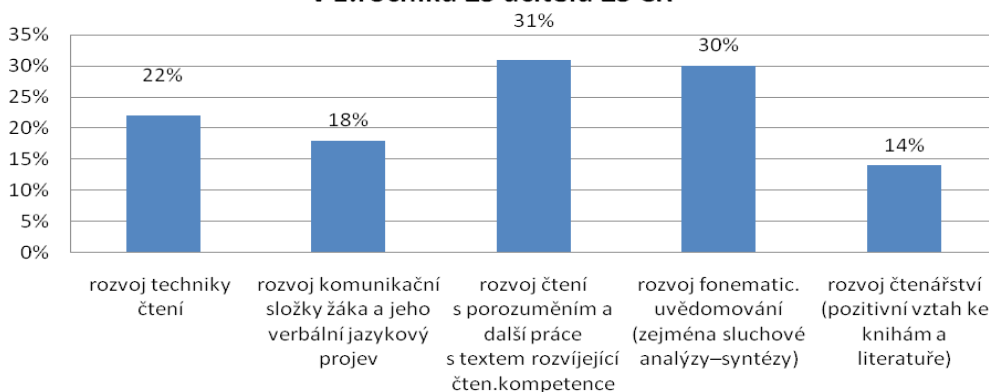
Přestože tato kategorie byla nejčastěji dávána na 1. pozici, tj. ve 30%, stojí toto zjištění určitě za zamyšlení. Z námi zkoumaného vzorku není pro učitelé vyučující v 1. ročníku počáteční čtení prioritou klást důraz od počátku výuky čtení na rozvoj porozumění čtenému textu či práci s významovým kontextem čteného, nýbrž na rozvoj kvality dovednosti čtení související s technickou stránkou čtení. Porozumění čtenému textu je pak spojováno pouze s vlastní dovedností žáka číst a nikoli také s předčítaným textem, jež může předčítat učitel.

Tomu také odpovídá zjištění, že 30% respondentů (tj. 91 dotazovaných učitelů z 311) pak na 1. pozici uvedlo **rozvoj fonematického uvědomování (zejména sluchové analýzy – syntézy)**. Tento fakt, lze zřejmě považovat za možný odraz specifiky metodiky výuky čtení metodou analyticko-syntetickou, již učí 80% učitelů. Žáci 1. ročníku základní školy vyučování touto metodou se seznamují s písmeny abecedy v průběhu (téměř) celého školního roku a od počátku výuky je kladen důraz na rozvoj fonematického uvědomování (foném – grafém = hláska – znak), jež je předpokladem

pro (

Graf

Předmět kladení největšího důrazu ve výuce čtení  
v 1.ročníku ZŠ učitelů ZŠ ČR



Výsledky pilotáže, výše popisované, byly předpokladem pro další kroky našeho empirického šetření.

Na základě uvedených zjištění se nám ujasnila představa o situaci výuky čtení a psaní v 1. ročníku základních škol ve vztahu k výukovým metodám počátečního čtení (dle preference výukových metod učitelů vyučujících v tomto ročníku).

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že učiteli námi zkoumaného vzorku vyučující v 1. ročníku ZŠ celé ČR je nejvíce užívanou metodou metoda analyticko-syntetická a také metoda genetická (i když ne v takové míře).

S ohledem na to, že metodika nejčastěji používaných metod (tj. metody analyticko-syntetické a metody genetické) je navzájem odlišná, vycházeli jsme z těchto zjištění v dalších krocích empirického šetření v následujících etapách, tj. v etapě druhé a třetí.

Na základě těchto zjištění jsme výzkumný vzorek všech šetřených žáků 1. a 2. ročníku základních škol, také výzkumný vzorek šetřených učitelů těchto žáků a výzkumný vzorek šetřených rodičů těchto žáků rozdělili do dvou skupin, kde **kritériem dělení do skupiny byla právě výuková metoda**, kterou byli žáci zkoumaných ročníků vyučováni.

1. Skupinu tvořili žáci 1. a 2. ročníků základních škol, jež byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou (také učitelé těchto žáků a rodiče těchto žáků);
2. Skupinu tvořili žáci 1. a 2. ročníků základních škol, jež byli vyučováni metodou genetickou (také učitelé těchto žáků a rodiče těchto žáků);

Z pozice didaktiků v této oblasti a na základě poznatků z výzkumu doc. R. Wildové, jsme pro potřeby následujících etap rozdělili první skupinu zkoumaného vzorku žáků, učitelů a rodičů (dle metody analyticko-syntetické) do dvou skupin, a to na **metodu analyticko-syntetickou s tradičními prvky** a **metodu analyticko-syntetickou s inovativními prvky**.

Vycházíme z poznatků dílčích výzkumů naší pedagogické praxe v této oblasti a informovanosti z odborné literatury věnující se této problematice. Metodou analyticko-

syntetickou lze dnes učit s mnoha inovativními prvky (viz teoretická část práce, kapitola 2.5) jak bez vázanosti na slabiku, tak bez slabikáře (vzhledem k původní metodice analyticko-syntetické metody J. Hřebejkové), proto užíváme pojmu „inovativní“.

## 5. 2. 2 II. etapa empirického šetření

Druhá etapa empirického šetření (realizována ve školním roce 2010/11) navazovala na výsledky pilotáže. Realizací pilotáže se nám specifikovalo **obecné kritérium kvality** výběru zkoumaného vzorku žáků také pro následující etapy empirického šetření.

Za toto kritérium tedy považujeme **nejvíce užívanou metodu výuky čtení učitele 1. ročníku základní školy a specifické znaky didaktické práce učitele vyučujících danou metodou čtení v 1. ročníku základní školy**. Podle tohoto kritéria se nám výzkumný vzorek žáků specifikoval do tří skupin, tj. do skupin rozdělených podle nejčastěji užívaných metod výuky čtení v 1. ročníku základní školy.

Ve druhé etapě (a v následujících etapách) šetření bylo naším **stěžejním záměrem zjišťování stavu kvality počáteční čtenářské gramotnosti zkoumaných žáků**.

**Zkoumaný vzorek žáků**, potřebný pro realizaci druhé etapy empirického šetření (a následujících etap) jsme tedy **rozdělili do tří skupin**. Na žáky, kteří byli v 1. ročníku základní školy (ve školním roce 2008/09) vyučováni:

- metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí;
- metodou analyticko-syntetickou v inovativním pojetí;
- metodou genetickou;

Z výše uvedeného vyplývá, že předmětem šetření v této etapě byla **kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků, jež ve školním roce 2010/11 již byli žáky 2. ročníku základní školy**.

Zajímá nás, zda vzhledem k výrazné rozdílnosti metodiky výuky čtení v 1. ročníku (zejména pak rozdílnosti mezi metodou analyticko-syntetickou a genetickou) se také bude lišit **kvalita počáteční čtenářské gramotnosti, tj. kvalita sledovaných rovin zkoumaných žáků 2. ročníků základní školy**.

Hlavním předmětem našeho zájmu empirického šetření práce byla tedy **kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků na počátku školní docházky** (především žáků 1.

ročníku základní školy), avšak **období první poloviny školní docházky do 2. ročníku považujeme ještě za jeho součást, proto jsme si nedovolili jej opomenout.**

Druhou výzkumnou etapu a zjištěné výsledky této etapy jsme však považovali spíše jako **kontrolní** (výsledky této etapy jsme použili zejména pro porovnání s výsledky, zjištěných v následující třetí etapě šetření). Porovnáním výsledků žáků 2. ročníků a 1. ročníků jsme chtěli zjistit, zda li výsledky žáků vyučovaných odlišnými metodami výuky čtení v 1. ročníku se shodují ve stejných rozdílnostech. Tj. zda li kvalita počáteční čtenářské gramotnosti (kvalita námi sledovaných rovin) bude u zkoumaných žáků 2. ročníků shodná ve sledovaných komponentách s kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti námi zkoumaných žáků 1. ročníku základní školy.

Námi sledované roviny počáteční čtenářské gramotnosti u žáků 2. ročníků základní školy byly tyto:

- 1. Vztah ke čtení*
- 2. Porozumění textu*
- 3. Vывozování*
- 4. Metakognice (uvědomění si)*
- 5. Aplikace*

Vzhledem k období realizace výzkumu (na konci prvního čtvrtletí 2. ročníku) a vzhledem k rozsáhlosti výzkumného vzorku žáků (241 žáků), **nebyla v této etapě šetření rovina techniky čtení zkoumaných žáků sledována.** Záměrně jsme však zvolili toto období školního roku, neboť jsme předpokládali, že v tomto již žáci mají bezpečně osvojenou techniku čtení (tj, čtení jako základní dovednost ovládají). Dalším důvodem volby tohoto období byla také skutečnost, že toto období považujeme za období rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a lze zde předpokládat, že didaktická práce učitele vyučující čtení v 1. ročníku, zejména pak metodika, kterou byli žáci vyučování dovednosti čtení, se může odrazit v kvalitě námi sledovaných rovin počáteční čtenářské gramotnosti. V této etapě výzkumu jsme také **nesledovali rovinu sdílení,** neboť zjišťování kvality této roviny by bylo velmi náročné, **z hlediska našich realizačních možností a** vzhledem k obsahovému vymezení kvality této roviny. Dle našeho názoru by tato rovina mohla být sledována zejména metodou pozorování, což u tak vysokého počtu žáků nebylo možné.

## **Cíle II. etapy výzkumného šetření**

**Hlavní cíl druhé etapy výzkumu:**

**Zjistit úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů\*.**

\*Za vybrané faktory pak považujeme:

#### **A. Faktory exogenní**

**1. Faktory třídního kontextu procesu vyučování počátečního čtení – tj. didaktická práce učitele a její kategorie:**

- **cíle výuky učitele vyučujícího ve 2. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (preference techniky čtení, preference porozumění čtenému, optimální poměr – rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním, rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení a knize, stanovení individuálních cílů žákům, rozvoj složek komunikace)

- **vybrané prvky didaktické práce učitele 2. ročníku vyučujícího čtení** v 1. ročníku metodu A-S v tradičním pojetí, A-S s inovativními prvky a metodou genetickou (tj. variabilita základních metodických postupů, využití aktivních metod práce, preference formy čtení, volba didaktických materiálů a práce s didaktickými materiály, vedení knihovny, využití organizačních forem ve výuce, zadávání domácích úkolů, hodnocení čtení, vedení čtenářských deníků, spolupráce školy a rodiny žáka při dovednosti počátečního čtení;

- **konkrétní způsob práce s textem učitele vyučujícího ve 2. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (tj. využití zdrojů, typu textů, způsob kladení otázek a druhy otázek při práci s textem, aktivity při výuce, činnosti a způsob práce s textem)

**2. Faktory domácího kontextu a celkového čtenářského zázemí žáků 2. ročníku základní školy, podílejících se na kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti těchto žáků; zjišťováno bylo celkové klima rodiny podporující čtení žáka (posléze čtenářství); pro zjištění jeho kvality jsme sledovali tyto kategorie:**

- a. *zájem rodičů o čtení dítěte;*
- b. *činnosti podporující čtení dítěte – společné čtení, předčítání rodičů, domácí příprava žáka na školu, aj;*
- c. *vlastní čtenářské aktivity rodičů;*
- d. *vztah mezi domovem a školou - spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků;*

**B. Faktory endogenní** – tj. v námi realizovaném empirickém šetření **byly tyto faktory sledovány v rámci jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti (tj. roviny vztah žáka ke čtení, roviny metakognice);**

### **Dílčí cíle druhé etapy výzkumného šetření:**

1. **Zjistit a popsat didaktickou práci učitele vyučujícího český jazyk a literaturu ve 2. ročníku základní školy** (tj. zjistit a popsat vybrané prvky didaktické práce učitele – cíle učitele, metoda výuky čtení a celkový způsob metodického vedení učitele při výuce počátečního čtení např. tj. využití zdrojů, typ textů, práce s textem, aktivity při výuce, činnosti a způsob práce s textem)
2. **Zjistit a popsat stav domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníku základní školy a s ním související podmínky celkového klimatu rodiny podporující čtení** (tj. zájem rodiče o čtení žáka, činnosti podporující čtení žáka, domácí zdroje ke čtení, vlastní čtenářské aktivity rodiče, vztah mezi domovem a školou, mimoškolní aktivity);

### **Formulace výzkumného problému**

Námi formulovaný výzkumný problém pro výzkumné účely druhé etapy šetření lze, dle typologie přiřadit do kategorie výzkumných problémů **deskriptivních**. Vzhledem k tomu, že námi formulovaný problém má povahu deskriptivní (popisnou), konkrétně pak diagnosticko-vyhodnocovací, nebyly formulovány výzkumné hypotézy, nýbrž pouze statistické (při zpracování získaných dat).

Pro upřesnění k zjištění námi formulovaného výzkumného problému jsme si pak stanovili dílčí výzkumné otázky. Také námi zvolená metodologie odpovídá povaze našeho výzkumného problému (viz GAVORA, 2009, s. 27-31).

#### **Formulace výzkumného problému zní:**

***Jaká je úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy (tj. kvalita sledovaných rovin) a jaký stav vybraných faktorů, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků ZŠ.***

### **Dílčí výzkumné otázky**

1. *Existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli*

*vyučování metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou?*

- 2. Ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti se tyto rozdíly projevují?*
- 3. Jaká je kvalita didaktické práce učitele vyučujícího ve 2. ročníku základní školy český jazyk a literaturu (tj. využití zdrojů a doplňkových materiálů při výuce, četnost využití uvedených zdrojů a doplňkových materiálů, volba typů textů, preference jednotlivých forem čtení, aktivity při rozvíjení čtenářských dovedností, způsob práce s textem, činnosti, které dělají učitelé se žáky po přečtení textu, motivace žáků ke čtení učitelem, rozvoj funkčního čtení – propojenost se životem žáka)?*
- 4. Jaký je stav domácího čtenářského zázemí vybraného vzorku žáků (klíma rodiny podporující čtení; aktivity rozvíjející čtení - např. zájem rodičů o čtení, předčítání rodičů, příprava na školu, aj; domácí zdroje; vztah mezi domovem a školou -spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků)?*
- 5. Existuje závislost mezi zjištěnou kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a domácím čtenářským zázemím?*

## **Výzkumný vzorek II. etapy výzkumu**

### **Základní soubor**

- a. Žáci 2. ročníků základní školy
- b. Učitelé vyučující v 2. ročníku zkoumaný vzorek žáků 2. ročníku základní školy
- c. Rodiče zkoumaných žáků 2. ročníku základní školy

### **Výběrový soubor**

Výběr prvků do výzkumných vzorků bychom mohli charakterizovat jako **záměrný kvótní výběr**. Upřednostněny byly následné kontrolní znaky:

- **věk žáků:** 7 a 8 letí žáci (žáci 2. ročníku)
- **metoda výuky čtení učitele:** A-S s tradičními prvky, A-S s inovativními prvky, genetická (viz popis v teoretické části práce)

### **Výběrový soubor tvořili:**



- a. Žáci, záměrně vybraných<sup>7</sup>, devíti tříd 2. ročníku základních škol Moravskoslezského kraje (konkrétně na Ostravsku) ve školním roce 2010/2011, **241 žáků**;
- b. Učitelé vyučující ve školním roce 2010/2011 žáky zkoumaného vzorku záměrně vybraných devíti tříd 2. ročníku ZŠ Moravskoslezského kraje (konkrétně na Ostravsku) ve školním roce 2010/2011 - 9 učitelů;
- c. Rodiče zkoumaných žáků, z devíti záměrně vybraných tříd 2. ročníku základních škol Moravskoslezského kraje (konkrétně na Ostravsku) ve školním roce 2010/2011), **280 rodičů**;

## **Metodologie II. etapy výzkumu**

Námi realizovaný výzkum ve druhé etapě šetření byl **deskriptivní analýzou** popisující stav vybraných faktorů a zároveň porovnávající výsledky **paralelních skupin** (paralelní skupiny tvořili tři skupiny žáků 2 ročníků základní školy), kteří byli rozděleni do jednotlivých skupin na základě toho, jakou metodou čtení byli v 1. ročníku vyučováni (metodou analyticko-syntetickou – tradiční, metodou analyticko-syntetickou – inovativní, metodou genetickou). K tomuto účelu jsme použili kombinaci metod kvantitativních a kvalitativních. Na základě níže uvedených metod byla odpovídajícím způsobem zpracována námi získaná data.

K splnění stanovených cílů této výzkumné etapy a k hledání odpovědí na stanovený problém a dílčí výzkumné otázky byly použity níže uvedené výzkumné metody: **metoda dotazníku, testová metoda – didaktický test.**

### **▪ Metoda dotazníku**

#### **Popis metody:**

- explorativní metoda získání dat, postavena na způsobu písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (GAVORA, 2009, s. 99);

#### **Respondenty pro dotazníkové šetření byli:**

1. žáci 2. ročníku základních škol na Ostravsku ve školním roce 2010/11, jež vyučují námi sledovaní učitelé zkoumaného vzorku;

---

<sup>7</sup> Dle preference výukové metody učitele;

2. učitelé vyučující Český jazyk a literaturu ve 2. ročníku základní školy ve školním roce 2010/11 vybraných základních školy Ostravska;
3. rodiče zkoumaných žáků 2. ročníku vybraných základních škol na Ostravsku ve školním roce 2010/11 (jež vyučují námi sledovaní učitelé zkoumaného vzorku)

#### **Cíl dotazníkového šetření:**

- u jednotlivých respondentů dotazníkového šetření bylo prostřednictvím dotazníku zjistit:
  - a. U vybraného vzorku žáků docházejících ve školním roce 2010/11 do 2. ročníku vybraných základních škol na Ostravsku (jejímiž vyučující jsou pozorovaní učitelé vzorku), bylo záměrem dotazníkové šetření zjistit údaje: **údaje specifické – zjišťující kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti, rovinu vztah ke čtení (zjišťovány byly tyto kategorie: vztah žáka ke čtení, zájem žáka o čtení, čtení jako součást denních aktivit žáka) a kvalitu roviny metakognice (sebehodnocení žáka jako čtenáře), viz příloha č. 3**
  - b. U vybraného vzorku učitelů vyučujících Český jazyk a literaturu ve 2. ročníku vybraných základních škol Ostravska ve školním roce 2010/11 záměrem dotazníkové šetření zjistit údaje:
    - **identifikační** (zjišťující pohlaví, věk, kvalitu vzdělání, profesní praxi ve 2. ročníku základních škol)
    - **specifické údaje** týkající se didaktické práce učitele při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 2. Ročníku (preferované cíle metodického vedení v daném ročníku, formy čtení, způsob práce s textem, s čtenářským deníkem, volba učebních úloh a hodnocení čtení), **viz příloha č. 4**
  - c. U vybraného vzorku rodičů žáků docházejících ve školním roce 2010/11 do 2. ročníku vybraných základních škol na Ostravsku (jejímiž vyučující jsou pozorovaní učitelé vzorku), bylo záměrem dotazníkové šetření zjistit údaje:
    - **identifikační** (zjišťující pohlaví, kvalitu vzdělání)
    - **specifické – zjišťující kvalitu domácího čtenářského zázemí** (klíma rodiny podporující čtení a vztah ke čtení, aktivity, domácí zdroje, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní aktivity), **viz příloha č. 5**

## ▪ Testová metoda – didaktický test

### Popis metody:

- didaktický test je považován za specifický pedagogicko-diagnostický nástroj, tj. „jako nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky“ (BYČKOVSKÝ in PELIKÁN 2007, s. 171);
- v našem případě se jednalo o „monotematický test“, jež byl zaměřen na zjištění kvality počáteční čtenářské gramotnosti, tj. test zaměřený na zjištění kvality vybraných rovin;
- jednalo se o nestandardizovaný typ testu, metodika testu však byla postavena na základě žakových testů mezinárodního měření PIRLS 2001;
- baterii testových úloh tvořily úlohy „uzavřené“, ve kterých byla možnost výběru z nabízených možností odpovědi a úlohy „otevřené“, kdy byly odpovědi tvořeny;
- v této etapě výzkumu byly použity **dva didaktické testy**, jež byly vytvořeny na základě **narativního textu** (text bajky: „*Jak lev s myší dobře pochodil*“), viz **příloha č. 6** a test vytvořený na základě deskriptivního textu – popisného, text k návodu použití léku Paralenu pro děti (text: „*Paralen*“), viz **příloha č. 7**
- položky obou didaktických testů odpovídaly sledovaným rovinám počáteční čtenářské gramotnosti (zjišťována byla rovina **porozumění čtenému textu, vyvozování, metakognice a aplikace**);
- **didaktický test byl určen pro žáky 2. ročníků devíti vybraných tříd základních škol na Ostravsku;**
- **výsledky obou testů žáků 2. ročníků byly vzájemně porovnávány;**
- **Cílem didaktického testu bylo:** zjištění úrovně počáteční čtenářské gramotnosti, tj. zjištění kvality námi sledovaných rovin (procesů porozumění, vyvozování, metakognice, aplikace);

### Časové určení realizace II. etapy výzkumu

Realizace této etapy výzkumu probíhala na konci prvního čtvrtletí školního roku 2010/2011 (konkrétně v měsíci listopadu v roce 2010).

### Metody zpracování získaných dat II. etapy výzkumu

Metody zpracování a vyhodnocení dat byly voleny na základě specifiky daných dat. Byla použita kombinace kvantitativního a kvalitativního způsobu vyhodnocení dat. Při použití kvantitativního způsobu zpracování dat jsme vycházeli z doporučených postupů zpracování dat určených pro pedagogický výzkum (viz CHRÁSKA, 2006).

Získaná data jsme vyhodnocovali na základě statistických funkcí v PC programu Microsoft Office Excel 2003, proto zde neuvádíme náročné statistické vzorce pro vyhodnocení těchto dat.

Pro vyhodnocení získaných dat šetření výzkumné etapy č. II byly použity následující metody:

1. Pro **zjištění kvality počáteční čtenářské gramotnosti** (kvality sledovaných rovin) a **rozdílů mezi kvalitou rovin počáteční čtenářské gramotnosti** byly ke zpracování dat z didaktického testu použity tyto metody:

**A) Absolutní četnost, relativní četnost, aritmetický průměr;**

- Úspěšnost žáků 2. ročníků v didaktickém testu byla vyjádřena absolutní hodnotou (v bodech) a relativní četností (v %); průměrný výsledek úspěšnosti žáků v jednotlivých didaktických testech byl vyjádřen střední hodnotou (aritmetickým průměrem);

**B) Dvou výběrový T- test s rovností rozptylů a dvou výběrový T- test s nerovností rozptylů;**

- Byl použit pro zjištění statistické významnosti rozdílů mezi průměrnými výsledky didaktických testů sledovaných skupin žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku; tomuto zpracování dat předcházelo zpracování dat metodou Fischerův F-testu;

**C) Fischerův F-test;**

- Byl použit k určení, zda soubory dat mají odlišný nebo přibližně stejný rozptyl. Výsledky byly zjišťovány na hladině významnosti 95%, tj.  $\alpha = 0,05$ . Tímto způsobem (ad. B, C) pak byly porovnávány četnosti:

1. mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou a analyticko-syntetickou inovativní);
2. mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou analyticko-syntetickou inovativní a analyticko-syntetickou tradiční);
3. mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou a analyticko-syntetickou tradiční);

Pro tento způsob (ad. B, C) vyhodnocení dat byly jednotlivé položky obou didaktických testů bodově ohodnoceny. Bodové hodnocení jednotlivých položek testu se odvíjelo dle náročnosti dané úlohy, jež musel žák při práci s daným textem plnit. Daná položka didaktického testu odpovídala sledované rovině počáteční čtenářské gramotnosti.

2. Výsledky získané na základě **dotazníkového šetření zkoumaného vzorku učitelů** vyučujících ve vybraných třídách 2. ročníků základních škol na Ostravsku byly zpracovány kvalitativně, a to:

#### **D) Deskripcí – kvalitativním popisem**

- Vzhledem k nízkému počtu dotazovaných učitelů (12 učitelů vyučujících ve 2. ročníku základní školy) a současně k rozsáhlosti zjišťovaných kategorií jsme zvolili tento způsob zpracování. Získaná data byla popsána a uspořádána do přehledné tabulky na základě stanovených kategorií.
  - Kvalitu didaktické práce jednotlivých učitelů zkoumaného vzorku popisujeme na základě námi utvořeného „*Profilu učitele vyučujícího český jazyk a literaturu ve 2. ročníku základní školy*“ ;
3. Pro zjištění závislosti mezi zjištěnou kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a domácím čtenářským zázemím byl použit:

#### **E) Test dobré schody - Chí kvadrát**

- Tímto způsobem jsme zpracovávali data dotazníkového šetření rodičů a ověřovali jsme, zda četnosti získané měřením v pedagogické realitě se významně odlišovaly od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze.

- Pro tento způsob zpracování dat jsme si stanovili statistické hypotézy, nulovou a alternativní hypotézu:

*H0: Existuje statisticky významná závislost mezi domácím čtenářským zázemím žáků a výsledky úspěšnosti v testech.*

*HA: Mezi výsledky úspěšnosti žáků v didaktických testech a domácím čtenářským zázemím statistický významná závislost neexistuje.*

### 5.2.3 III. etapa empirického šetření

Třetí etapa empirického šetření, zaměřená na oblast šetření počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základních škol, byla realizována ve školním roce 2010/11. Tato etapa šetření měla 2 měření:

1. Měření bylo realizováno začátkem ledna 2011, tj. na konci prvního pololetí školního roku 2010/11
2. Měření bylo realizováno na konci dubna/přelom května 2011, tj. ve třetím čtvrtletí školního roku 2010/11

**Tuto etapu šetření etapu šetření jsme považovali za klíčovou etapu našeho empirického šetření.**

Také v této etapě byl výzkumný vzorek žáků, učitelů a rodičů rozdělen do tří skupin, a to dle nejvíce užívané metody výuky čtení učitele vyučujícího v 1. ročníku základní školy, viz výsledky pilotáže empirického šetření. Na základě našeho zjištění jsme (stejně jako ve II. etapě našeho šetření), výzkumný vzorek žáků 1. ročníků, jejich učitelů a rodičů rozdělili do tří skupin, a to dle metody výuky čtení učitele. Výzkumný vzorek žáků 1. ročníků, jejich učitelů a rodičů těchto žáků byl rozdělen na skupiny:

- Žáci, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí (také jejich učitelé a rodiče těchto žáků);
- Žáci, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou v inovativním pojetí (také jejich učitelé a rodiče těchto žáků);
- Žáci, kteří byli vyučováni metodou genetickou (také jejich učitelé a rodiče těchto žáků);

Zajímalo nás zjištění, zda vzhledem k výrazné rozdílnosti jednotlivých metod výuky počátečního čtení v 1. ročníku (zejména pak rozdílnosti mezi metodou analyticko-syntetickou a genetickou) se bude také lišit kvalita počáteční čtenářské gramotnosti, tj. kvalita námi sledovaných rovin zkoumaných žáků 1. ročníků základní školy.

Naše didaktická znalost rozdílnosti jednotlivých metodik výuky počátečního čtení pak byla také východiskem pro tvorbu výzkumných nástrojů zjišťující kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy. Při tvorbě výzkumných nástrojů (zejména pak didaktických testů) jsme se snažili respektovat všechny rozdílnosti daných metodik rozvoje dovednosti čtení, abychom neznevýhodnili žádnou skupinu sledovaných žáků.

Námi sledované roviny počáteční čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníků základní školy byly tyto:

1. *Technika čtení*
2. *Vztah ke čtení*
3. *Porozumění textu*
4. *Vyvozování*
5. *Metakognice (uvědomění si)*
6. *Aplikace*

Vzhledem k výzkumné rozsáhlosti této etapy šetření, jejíž součástí byla dvě měření, jsme **nesledovali rovinu sdílení**, neboť její zjišťování by bylo pro nás velmi komplikované. Zejména z důvodu našich organizačních podmínek při realizaci výzkumného šetření jsme to považovali za neuskutečnitelné.

Předem našeho zájmu šetření v obou měřeních bylo také zjištění stavu vybraných faktorů, a to faktorů školního kontextu (konkrétně kvalita didaktické práce učitele vyučujícího v 1. ročníku základní školy) a dále stav faktorů vztahujících se k domácímu čtenářskému zázemí (podrobný popis viz níže).

V obou etapách jsme analyzovali didaktickou práci učitele vyučujícího v 1. ročníku základní školy také metodou pozorování, obsahovou analýzou třídní dokumentace a metodou dotazníkového šetření.

### **Cíle III. výzkumné etapy výzkumného šetření**

**Hlavní cíl třetí a čtvrté etapy výzkumu:**

**Zjistit úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů\*, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ.**

\*Za vybrané faktory v této etapě jsme považovali:

#### **A. Faktory exogenní**

**1. Faktory třídního kontextu procesu vyučování počátečního čtení – tj. didaktická práce učitele a její kategorie:**

- a. cíle výuky učitele vyučujícího v 1. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (preference techniky čtení, preference porozumění čtenému, optimální poměr – rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním, rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení a knize, stanovení individuálních cílů žákům, rozvoj složek komunikace)
- b. vybrané prvky didaktické práce učitele 1. ročníku vyučujícího čtení v 1. ročníku** metodu A-S v tradičním pojetí, A-S s inovativními prvky a metodou genetickou (tj. variabilita základních metodických postupů, využití aktivních metod práce, preference formy čtení, volba didaktických materiálů a práce s didaktickými materiály, vedení knihovny, využití organizačních forem ve výuce, zadávání domácích úkolů, hodnocení čtení, vedení čtenářských deníků, spolupráce školy a rodiny žáka při dovednosti počátečního čtení);
- c. způsob práce s textem učitele vyučujícího v 1. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (tj. využití zdrojů textů, aktivity při výuce – typy úloh, činnosti a způsob práce s textem) **a užívané typy/druhy textů;**

**2. Faktory domácího kontextu a celkového čtenářského zázemí žáků 1. ročníku základní školy – za vybrané kategorie tohoto faktoru jsme považovali: celkové klima rodiny podporující čtení (posléze čtenářství žáka) tj. zájem rodiče o čtení žáka, činnosti podporující čtení žáka, užití domácích zdrojů ke čtení, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní aktivity;**

#### **B. Faktory endogenní**



V námi realizovaném, empirickém šetření **byly tyto faktory sledovány v rámci jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti** (tj. roviny vztah žáka ke čtení, roviny metakognice);

### **Dílčí cíle III. etapy výzkumného šetření:**

- 1. Zjistit a popsat metodickou práci učitele vyučujícího český jazyk a literaturu v 1. ročníku základní školy** (tj. zjistit a popsat vybrané prvky didaktické práce učitele – cíle učitele, zastoupení rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti, celkový způsob metodického vedení učitele výuky počátečního čtení např. tj. využití zdrojů, typ textů, práce s textem, aktivity při výuce, činnosti a způsob práce s textem);
- 2. Zjistit a popsat stav domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníku základní školy** a s ním související celkové klima rodiny podporující čtení žáka (tj. zájem rodičů o čtení, činnosti podporující čtení žáka, využití domácích zdroje pro četbu, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní aktivity);

### **Formulace výzkumného problému**

Námi formulovaný výzkumný problém pro výzkumné účely třetí etapy šetření je téměř shodný s formulací výzkumného problému druhé etapy šetření, avšak sledovanými žáky jsou zde žáci 1. ročníků.

Dle formulace výzkumného problému řadíme náš problém (vzhledem typologii) do kategorie výzkumných problémů **deskriptivních**. Protože námi formulovaný problém má povahu deskriptivní (popisnou), konkrétně pak opět diagnosticko-vyhodnocovací, nebyly ani zde formulovány výzkumné hypotézy (nýbrž pro zpracování získaných dat jsme formulovali hypotézy statistické). Pro upřesnění námi formulovaného výzkumného problému jsme pak formulovali dílčí výzkumné otázky. Také námi zvolená metodologie šetření odpovídá povaze našeho výzkumného problému (viz GAVORA, 2009, s. 27-31).

**Formulace výzkumného problému zní:**

*Jaká je úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. jaká je kvalita sledovaných rovin) a jaký stav vybraných faktorů\*, jež se podílejí na čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ.*

### **Dílčí výzkumné otázky**

1. *Existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou?*
2. *Ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy se tyto rozdíly projevují?*
3. *Jaký je posun v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků vyučovaných rozdílnými metodami výuky čtení v jednotlivých rovinách v průběhu jednoho školního roku (rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti mezi dvěma měřeními)?*
4. *Jaká je kvalita didaktické práce učitele vyučujícího v 1. ročníku základní školy český jazyk a literaturu (tj. jaké je zastoupení rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti, jaký je jeho celkový způsob práce s textem - využití zdrojů textu a doplňkových materiálů při výuce, jaká je četnost využití těchto zdrojů ve výukovém procesu českého jazyka a literatury, jaká je jeho volba typů textů, preference jednotlivých forem čtení, které aktivity a úlohy používá při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků, činnosti, které činnosti dělá učitel se žáky po přečtení textu)?*
5. *Jaký je stav domácího čtenářského zázemí vybraného vzorku žáků 1. ročníku základní školy (tj. klima rodiny podporující čtení; zájem rodičů o čtení, činnosti podporující čtení, předčítání rodičů, příprava na školu, aj; domácí zdroje; vztah mezi domovem a školou-spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků)?*

## Výzkumný vzorek III. etapy výzkumu

### Základní soubor

- a) Žáci 1. ročníků základní školy
- b) Učitelé vyučující český jazyk a literaturu v 1. ročníku zkoumaný vzorek žáků 1. ročníku základní školy
- c) Rodiče zkoumaných žáků 1. ročníku základní školy

### Výběrový soubor

Výběr prvků do výzkumných vzorků bychom mohli charakterizovat jako **záměrný kvótní výběr**. Upřednostněny byly následné kontrolní znaky:

- **věk žáků:** 6 a 7 letí žáci (žáci 1. ročníku základní školy)
- **metoda výuky čtení učitele:** A-S s tradičními prvky, A-S s inovativními prvky, genetická (viz popis v teoretické části práce)

### Výběrový soubor tvořili:

- a. Žáci, záměrně vybraných<sup>8</sup> tří tříd 1. ročníku základních škol Moravskoslezského kraje (konkrétně na Ostravsku) ve školním roce 2010/2011, **60 žáků**
- b. Učitelé vyučující ve školním roce 2010/2011 žáky zkoumaného vzorku záměrně vybraných tří tříd 1. ročníku základních škol Moravskoslezského kraje (konkrétně na Ostravsku) ve školním roce 2010/2011- **3 učitelé**
- c. Rodiče zkoumaných žáků, ze tří záměrně vybraných tříd 1. ročníku základních škol Moravskoslezského kraje (konkrétně na Ostravsku) ve školním roce 2010/2011), **60 rodičů;**

## Metodologie III. etapy výzkumu

Námi realizovaný výzkum ve třetí etapě šetření byl také **deskriptivní analýzou** zjišťující kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy a stav vybraných faktorů, na základě porovnávání výsledků jednotlivých **skupin** zkoumaného vzorku (paralelní skupiny tvořili tři skupiny žáků 1. ročníků základní školy, jejich učitelé

<sup>8</sup> Dle preference výukové metody učitele

a rodiče těchto žáků), kteří byli rozděleni do jednotlivých skupin na základě toho, jakou metodou čtení je vyučuje jejich učitel (metodou analyticko-syntetickou – tradiční, metodou analyticko-syntetickou – inovativní, metodou genetickou).

K dosažení splnění námi stanovených cílů této výzkumné etapy byly použity níže uvedené výzkumné metody - **testová metoda - didaktický test, metoda pozorování, metoda obsahové analýzy, metoda dotazníku, interview:**

### ▪ Testová metoda – didaktický test

#### Popis metody:

- didaktický test je považován za specifický pedagogicko-diagnostický nástroj, tj. „*jako nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (BYČKOVSKÝ in PELIKÁN 2007, s. 171).
- v našem případě se jednalo o „monotematický test“, jež byl zaměřen **na zjištění kvality počáteční čtenářské gramotnosti**, tj. test zaměřený na zjištění kvality vybraných rovin;
- k tomuto účelu jsme použili **tři typy testů**; ve všech případech to byly testy nestandardizované;

#### A. Vstupní test

- test byl určen pro žáky 1. ročníků vybraných tříd základních škol na Ostravsku;
- **cílem tohoto testu bylo:** zjistit znalost písmen abecedy a zjistit kvalitu fonemického uvědomování žáka;
- **úkoly tohoto testu byly postaveny:** na výběru písmen z nabízených možností a doplňování písmen do nabízených slov, kde zadáním slov byly obrázky;
- **tento test byl použit v obou měřeních této etapy výzkumného šetření** – základní koncepci úkolů vstupního testu jsme ponechali pro obě měření (pro druhé měření pro zjištění fonemického uvědomění jsme pouze pozměnili zadání dle obrázků);
- **ukázky testu viz příloha č. 8, příloha č. 9**

#### B. Didaktický test, jehož úlohy byly postaveny na základě vlastního čtení žáka;

- test byl určen pro žáky 1. ročníků vybraných tříd základních škol na Ostravsku
  - **cílem tohoto testu bylo:** zjistit úroveň porozumění čtenému textu žákem na základě čtení v duchu;
  - **úkolem žáka bylo kreslení obrázku podle písemného zadání, jež žák musel samostatně přečíst;**
  - **pro první měření bylo zadání tohoto testu přizpůsobeno rozdílným čtenářským dovednostem žáků,** neboť žáci vyučování odlišnými metodami čtení se v průběhu realizace testu velmi odlišovali ve znalostech písmen abecedy;
  - **zadání úkolu** didaktického testu pro třetí etapu bylo následující:
1. **pro žáky vyučované metodou analyticko – syntetickou (tradiční a inovativní):**

**Namaluj malý les. V lese stojí jelen. Vlevo u lesa se po kameni plazí zmije. Létají tu i 2 motýli.**

2. **Pro žáky vyučované metodou genetickou:**

**NAKRESLI DŮM.  
VPRAVO OD DOMU PLOT. NAD DOMEM SVÍTÍ VESELÉ SLUNCE  
A V RUCE MÁ MRAK. LÉTÁ TU I PTÁK.**

- při zpracování a vyhodnocování výsledků pak byla porovnávána shoda nakresleného obrázku s psaným textem;
- **ve druhém měření měly všechny sledované skupiny žáků již jednotné zadání,** neboť znalosti písmen všech skupin zkoumaných žáků již byly srovnány;
- **zadání bylo následující:**

**Namaluj listnatý strom. Nad ním svítí sluníčko.  
Vpravo u stromu je lavička. Na lavičce sedí kočka.**

- C. **Didaktický test, jehož úlohy byly postaveny na základě předčítaného textu učitelem**

- **Cílem tohoto didaktického testu bylo:** zjištění kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků vybraných tříd základních škol na Ostravsku, tj. zjištění kvality námi sledovaných rovin (**procesů porozumění, vyvozování, metakognice, aplikace**) na základě předčítaného textu učitelem;

**Popis testu:**

- jednalo se o nestandardizovaný typ testu, **metodika testu však byla postavena na koncepci žákových testů mezinárodního měření PIRLS 2001;**
- baterii testových úloh tvořily úlohy především „uzavřené“, ve kterých měli žáci možnost výběru z nabízených možností odpovědí, vzhledem k tomu, že námi zkoumání žáci 1. ročníku byli na různé úrovni čtení (zejména žáci v metodě analyticko-syntetické v době našeho měření neznali písmena celé abecedy);
- v obou měřeních empirického šetření této etapy byl použit **didaktický test**, který byl vytvořen na základě **narativního textu** (v prvním měření to byl text: „*Jak se kočka zalíbila myšce*“ a ve druhém měření to byl text: „*Jak žábu s potkanem ošidili*“), viz ukázky testu v příloze č. 10, 11.
- baterie úloh byla obou testů, tj. položky obou didaktických testů odpovídaly sledovaným rovinám počáteční čtenářské gramotnosti (zjišťována byla rovina porozumění čtenému textu, vyvozování, metakognice a aplikace), a to na základě námi předčítaného textu;
- **didaktický test byl určen pro žáky 1. ročníků tří vybraných tříd základních škol na Ostravsku;**
- **výsledky obou testů žáků 1. ročníků byly vzájemně porovnávány;**

#### ▪ **Metoda pozorování**

##### **Popis metody:**

- *pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace, nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení* (GAVORA, 2009, s. 76);
- pro výzkumný záměr práce jsme zvolili pozorování: z hlediska pozorovaných jevů – **strukturované**, z hlediska účasti pozorovatele – **přímé, zúčastněné;**
- **tato metoda byla použita v obou měřeních výzkumného šetření, sledovány byly tyto kategorie;**

##### **A. U žáka 1. ročníku ZŠ:**

1. **Čtenářský výkon žáka, konkrétně kvalita techniky čtení na základě čtenářských zkoušek - hlasitého čtení žáka neznámého textu o 30 slovech** byla sledována: **správnost čtení, plynulost a porozumění čtenému textu (použitý text v obou měřeních viz příloha č. 12, č. 13, 14);** kvalita čtenářského výkonu žáků byla

zaznamenávána do záznamového archu, **viz příloha č. 18 Záznamový arch kvality čtenářského výkonu žáka;**

2. **Učební úlohy, jež plnil žák při práci s čteným textem** – záznam pozorování byl zapisován do Záznamového archu pro sledování práce s textem, **viz příloha č. 19**
3. Typy a druhy textů, se kterými žák pracoval, viz Záznamový arch pro sledování druhů textů, **viz příloha č. 20;**

#### **B. U učitele 1. ročníku ZŠ:**

1. **Metodické vedení vyučovací jednotky** – průběh vyučovací jednotky - obsahová náplň výukové jednotky českého jazyka a literatury - **volba učební úloh pro žáka;**
  2. Práce s textem (nebo bez textu) nástroj: **Záznamový arch pro sledování práce s textem/bez textu, viz příloha č. 19;**
  3. Druhy textů (volba druhů textů, které byly prostřednictvím učebních úloh žákům předkládány) - nástroj: **Záznamový arch pro sledování typů a druhů textů, viz příloha č. 20;**
- metoda pozorování probíhala v obou měřeních **sledováním v každém měření 8 hod. výuky českého jazyka u daného učitele** vyučujícího ve vybraných třídách 1. ročníků základních škol na Ostravsku; **za obě měření byl každý učitel sledován celkem 16 vyučovacích jednotek českého jazyka a literatury;**

#### **▪ Metoda dotazníkového šetření**

##### **Popis metody:**

- explorativní metoda získání dat, postavena na způsobu písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (GAVORA, 2009, s. 99)
- tato metoda byla použita v obou etapách šetření, avšak ne u stejných respondentů;

##### **Respondenty pro dotazníkové šetření byli – v prvním měření empirického šetření:**

1. učitelé vyučující Český jazyk a literaturu v 1. ročníku základní školy ve školním roce 2010/11 vybraných základních školy Ostravska;
2. rodiče zkoumaných žáků 1. ročníku vybraných základních škol ve školním roce 2010/11 (jež vyučují námi sledovaní učitelé zkoumaného vzorku)

**Respondenty pro dotazníkové šetření byli - ve druhém měření empirického šetření:**

1. žáci 1. ročníku základních škol ve školním roce 2010/11, jež vyučují námi sledovaní učitelé zkoumaného vzorku; viz příloha č. 15

**Cíl dotazníkového šetření:**

- u jednotlivých respondentů dotazníkového šetření (v obou měřeních) bylo prostřednictvím dotazníku zjistit:
  - a) **U vybraného vzorku učitelů** vyučujících Český jazyk a literaturu v 1. ročníku vybraných základních škol Ostravska ve školním roce 2010/11 záměrem dotazníkové šetření zjistit údaje:
    - **identifikační** (zjišťující pohlaví, věk, kvalitu vzdělání, profesní praxi v 1. ročníku základních škol)
    - **specifické údaje** týkající se didaktické práce učitele při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (preferované cíle metodického vedení v daném ročníku, formy čtení, způsob práce s textem, s čtenářským deníkem, volba učebních úloh a hodnocení čtení); **viz příloha č. 16**
  - b) **U vybraného vzorku rodičů žáků** docházejících ve školním roce 2010/11 do 1. ročníku vybraných základních škol na Ostravsku (jejímiž vyučující jsou pozorovaní učitelé vzorku), bylo záměrem dotazníkové šetření zjistit údaje:
    - **identifikační** (zjišťující pohlaví, kvalitu vzdělání);
    - **specifické – zjišťující kvalitu domácího čtenářského zázemí** (klíma rodiny podporující čtení a vztah ke čtení, aktivity, domácí zdroje, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní aktivity; **viz příloha č. 17**
  - c) **U vybraného vzorku žáků** docházejících ve školním roce 2010/11 do 1. ročníku vybraných základních škol na Ostravsku (jejímiž vyučující jsou pozorovaní učitelé vzorku), bylo záměrem dotazníkové šetření zjistit údaje: **údaje specifické**, tj. vztah žáka ke čtení, zájem žáka o čtení, čtení jako součást denních aktivit, sebehodnocení žáka jako čtenáře); **viz příloha č. 15**

## ▪ Metoda interview



### **Popis metody:**

- metoda **doplňující dotazníkové šetření u zkoumaného vzorku učitelů** vyučujících český jazyk v **1. ročníku** vybraných tří tříd 1. ročníku základních škol Ostravska ve školním roce 2010/11;
- **jednalo se o typ: interview polostrukturované** – část interview je plně vedena na bázi předem připravených otázek a část má volnější charakter;
- **respondenty byli tři učitelé vyučující v námi vybraných a sledovaných** 1. třídách základních škol na Ostravsku;
- **cíl metody:** zjistit doplňující informace zkoumaného vzorku učitelů vyučujících ve vybraných třídách 1. ročníku základních škol na Ostravsku jejich pojetí čtenářské gramotnosti, znalosti problematiky a informovanosti v této oblasti;

### **Časové určení realizace III. etapy výzkumu**

Realizace třetí etapy výzkumu probíhala na konci prvního pololetí školního roku 2010/2011; konkrétně v měsíci **lednu v roce 2011**.

Realizace čtvrté etapy výzkumu probíhala na konci třetího čtvrtletí školního roku 2010/2011; konkrétně na přelomu měsíce **duben/květen v roce 2011**.

### **Metody zpracování získaných dat III. etapy výzkumu**

V této etapě byly metody zpracování a vyhodnocení dat voleny na základě specifiky daných dat. Opět byla použita kombinace kvantitativního a kvalitativního způsobu vyhodnocení dat. Při použití kvantitativního způsobu zpracování dat jsme vycházeli z doporučených postupů zpracování dat pro pedagogický výzkum, viz CHRÁSKA, 2006.

Získaná nominální data jsme vyhodnocovali na základě statistických funkcí v **PC programu Microsoft Office Excel 2003**, proto zde neuvádíme náročné statistické vzorce pro vyhodnocení těchto dat.

Pro vyhodnocení získaných dat šetření výzkumné etapy č. III byly použity následující metody:

- I. Pro zjištění kvality počáteční čtenářské gramotnosti** (kvality sledovaných rovin) žáků 1. ročníků základní školy, pro **zjištění rozdílů mezi kvalitou rovin počáteční čtenářské gramotnosti** těchto žáků a pro **zjištění posunu/pokroku** žáků v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti byly ke zpracování dat použity metody **kvantitativního vyhodnocení dat**:

**A) Absolutní četnost, relativní četnost, aritmetický průměr;**

- Tento způsob vyhodnocení získaných dat byl použit pro zjištění úspěšnost žáků 1. ročníků **ve vstupních didaktických testech** (v 1. a 2. měření), ve kterých jsme zjišťovali znalost písmen abecedy a kvalitu fonemického uvědomění; úspěšnost žáků **v těchto testech byla vyjádřena absolutní hodnotou (v bodech) a relativní četností (v %)**; průměrný výsledek úspěšnosti žáků v jednotlivých didaktických testech byl vyjádřen střední hodnotou (**aritmetickým průměrem**);
- Tento způsob vyhodnocení získaných dat jsme také použili pro vyjádření úspěšnosti žáků v didaktických testech pro **zjištění porozumění čtenému textu na základě čtení v duchu, kde žáci k danému textu kreslili obrázek**; úspěšnost žáků v těchto testech vyjádřena **absolutní hodnotou (v bodech) a relativní četností (v %)**; průměrný výsledek úspěšnosti žáků byl pak vyjádřen střední hodnotou (**aritmetickým průměrem**);
- **Úspěšnost žáků 1. ročníků v didaktických testech k narativním textům na základě aktivního naslouchání** (v 1. měření „*Jak se kočka zalíbila myšce*, ve 2. měření „*Jak žábu s potkanem ošidili*“) - **byla také vyjádřena tímto způsobem, a to absolutní hodnotou (v bodech) a relativní četností (v %)**; průměrný výsledek úspěšnosti žáků v jednotlivých didaktických testech byl vyjádřen střední hodnotou (**aritmetickým průměrem**);
- Tímto způsobem byla také zpracována data získaná na základě **pozorování kvality čtenářského výkonu žáka při hlasitém čtení žáka neznámého textu o 30 slovech**, kde byla sledována rovina **technika čtení**, konkrétně její kvality **správnost, plynulost a porozumění**;

- Tímto způsobem také byla vyhodnocena **data získaná z dotazníku žáka, kterým jsme zjišťovali rovinu - vztah ke čtení;**

### **B) Dvou výběrový T- test s rovností rozptylů a dvou výběrový T- test s nerovností rozptylů;**

- Byl použit pro **zjištění statistické významnosti rozdílů mezi průměrnými výsledky uvedených didaktických testů, viz výše** (vstupních testů, v testu na zjištění porozumění čtenému textu na základě kreslení obrázku, u testů na základě předčítaného narativního textu) v každém měření samostatně u všech skupin žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku;

### **C) Fischerův F-test;**

- Tento způsob vyhodnocení dat byl použit u uvedených testů (v každém měření samostatně) **k určení, zda soubory dat mají odlišný nebo přibližně stejný rozptyl. Výsledky byly zjišťovány na hladině významnosti 95%, tj.  $\alpha = 0,05$ .** Tímto způsobem pak byly porovnávány četnosti:
  1. mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a analyticko-syntetickou inovativní);
  2. mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou inovativní a analyticko-syntetickou tradiční);
  3. mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a analyticko-syntetickou tradiční);

Pro oba způsoby (ad. B, C) vyhodnocení dat byly jednotlivé položky všech didaktických testů (v 1. a 2. měření) bodově ohodnoceny. Bodové hodnocení jednotlivých položek testu se v každém testu odvíjelo dle náročnosti dané úlohy. Položky didaktických testů odpovídaly sledovaným rovinám počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základních škol na Ostravsku.

## D) Párový T- test

Tento způsob vyhodnocení získaných dat jsme použili **při porovnávání výsledků žáků 1. ročníků základních škol 1. a 2. měření** u téže skupiny žáků, tj. totožné skupiny žáků vyučovaných danou metodu.

Komparovali jsme výsledky uvedených didaktických testů a zjišťovali, zda v námi sledovaných rovinách počáteční čtenářské gramotnosti došlo k pousnu, tj. ke zlepšení či zhoršení výsledků a zda li průměrně výsledky žáků z obou měření byly statisticky významně rozdílné. Na základě těchto vyhodnocení jsme určili jejich zlepšení/zhoršení v průběhu jednoho školního roku.

Pro tento způsob vyhodnocení dat byly stanoveny statistické hypotézy. Pro jejich četnost a zároveň pro usnadnění orientace v jejich užití při zpracování dat, uvádíme jejich formulaci v souvislosti s prezentací získaných výsledků a interpretaci dat v samostatné dílčí **podkapitole 6. 2.**

Stanovené hypotézy jsme pak ověřovali pomocí testového kritéria  $t$ , které se u tohoto typu testu vypočítá podle vzorce:

$$t = \frac{\bar{d} \times \sqrt{n \times (n - 1)}}{\sqrt{\sum (d - \bar{d})^2}}$$

Vypočítané hodnoty  $t$  při porovnávání výsledků jsme dále srovnali s kritickou hodnotou tohoto testového kritéria **pro zvolenou hladinu významnosti (0,05)** a pro daný stupeň volnosti získaný ze vztahu  $f = n - 1$ .

## E) Medián;

Uvedený způsob vyhodnocení dat byl použit pro zpracování výsledků **pozorování kvality čtenářského výkonu, a to pro zjištění chybovosti** žáků 1. Ročníků při hlasitém čtení neznámého textu o 30 slovech; tento způsob vyhodnocení dat byl záměrně použit z důvodu přesnějšího určení a porovnání průměrného počtu chyb u žáků v jednotlivých skupinách, neboť v tomto případě nebylo vhodné užití aritmetického průměru (při použití aritmetického průměru je výrazně ovlivňována střední hodnota krajními hodnotami);

- II.** Pro zjištění kvality didaktické práce učitele vyučujícího v 1. ročníku základní školy český jazyk a literaturu jsme získaná data na základě **dotazníkového šetření zkoumaného a pozorování zkoumaného vzorku učitelů** vyučujících ve

vybraných třídách 1. ročníků základních škol na Ostravsku zpracovali dvěma způsoby:

#### **A) Deskripce dat - kvalitativním popisem;**

- Touto formou byla zpracována data dotazníkového šetření a rozhovorů;
- Tento způsob zpracování dat jsme zvolili vzhledem k nízkému počtu dotazovaných učitelů (3 učitelů vyučujících v 1. ročníku základní školy) a současně k rozsáhlosti zjišťovaných kategorií jsme získaná data uspořádali do přehledné tabulky dle stanovených kategorií;
- Kvalitu didaktické práce jednotlivých učitelů zkoumaného vzorku popisujeme na základě námi utvořeného „*Profilu učitele vyučujícího český jazyk a literaturu v 1. ročníku základní školy*“; *Profil informovanosti učitele*;

#### **B) Vyjádřením relativní četností a aritmetického průměru;**

- Tímto způsobem jsme zpracovali data získaná pozorováním didaktické práce učitele, jejichž četnost byla zaznamenávána do záznamových archů, proto výsledky zjištění vyjadřujeme relativní četností (v %); nebo střední hodnotou četnosti sledovaných jevů (aritmetickým průměrem);

**III.** Pro zjištění **kvality domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníků** základních škol jsme získaná **data dotazníkovým šetřením rodičů** zpracovali **kvantitativním způsobem, a to:**

#### **A) Vyjádřením absolutní/relativní četnosti a aritmetického průměru;**

Tímto způsobem jsme vyhodnotili výsledky zjištění dotazníkového šetření rodičů žáků 1. ročníků, jež jsme uspořádali do přehledných grafů a tabulek, vyjadřující absolutní četnosti odpovědí rodičů (počet získaných odpovědí) a relativní četnost odpovědí (vyjádřena % četností z celkového počtu dotazovaných rodičů), případně jsme určili aritmetický průměr z celkového počtu odpovědí.

## 6. VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ, INTERPRETACE DAT

V této samostatné kapitole práce a jejich dílčích podkapitolách prezentujeme výsledky empirického šetření druhé, třetí etapy šetření. Data získaná empirickým šetřením byla zpracována kvantitativním a kvalitativním způsobem a sumarizována do přehledných tabulek, případně grafů. Vyhodnocenými výsledky šetření pak odpovídáme na námi položené výzkumné otázky jednotlivých etapy šetření.

### 6. 1 Výsledky empirického šetření II. etapy, interpretace dat

Pro druhou etapu empirického šetření jsme si stanovili výzkumný problém, jehož formulace zněla:

***Jaká je úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy (tj. kvalita sledovaných rovin) a jaký stav vybraných faktorů\*, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků ZŠ?***

Za vybrané **faktory školního kontextu** byla zvolena didaktická práce učitele a její vybrané kategorie, viz kapitola 5.2.2.

Za vybrané faktory **domácího kontextu** bylo zvoleno **domácí čtenářské zázemí** žáka a z něj stanovené kategorie, viz kapitola 5.2.2.

Námi zvolenou výzkumnou metodologií jsme pak hledali odpověď na tento problém a stejně tak na stanovené dílčí výzkumné otázky. Získaná data byla dle své povahy účelově zpracována a vyhodnocena jak kvantitativně, tak kvalitativně, viz **kapitola 5.2.2 oddíl Metody zpracování získaných dat II. etapy výzkumu.**

#### 6. 1.1 Výsledky – úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy

Za zjišťovanou úroveň počáteční čtenářské gramotnosti zkoumaného vzorku žáků 2. ročníků základní školy jsme považovali kvalitu jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti. U zkoumaného vzorku žáků 2. ročníku jsme považovali kvalitu těchto rovin:

1. Vztah ke čtení
2. Porozumění textu
3. Vyvozování
4. Metakognice (uvědomění si)
5. Aplikace

Kvalita těchto rovin byla zjišťována na základě dotazníkového šetření a dvou didaktických testů, jež byly koncipovány pro dva různé texty (text narativní a text deskriptivní).

- **Rovina vztah ke čtení** – kvalitu této roviny jsme zjišťovali na základě dotazníkového šetření žáků 2. ročníků; v této rovině jsme sledovali také **zájem žáka o čtení, vyhraněnost tohoto zájmu, tj. jaký druh/žánr literatury** žák nejvíce čte, oblibu čtení a zařazení čtení denních činností žáka;

Didaktickým testem (k různým typům textů, k textu narativnímu a textu deskriptivnímu) jsme pak zjišťovali kvalitu:

- **Roviny porozumění čtenému textu**
- **Roviny vyvozování**
- **Roviny metakognice** (zjišťováno bylo: uvědomění si významu textu a kontextových souvislostí z čteného textu, tak úroveň sebehodnocení žáka jako čtenáře)
- **Roviny aplikace**

Při vyhodnocování obou didaktických testů byly jednotlivé položky každého testu bodově ohodnoceny. V každém didaktickém testu žák mohl získat celkem 22 bodů. Získaná data jsme statisticky vyhodnocovali, viz popis v kapitole 5.2.2 práce, oddíl Metody zpracování získaných dat II. etapy výzkumu.

Zkoumaný vzorek žáků 2. ročníků základní škol byl rozdělen do tří skupin, kde kritériem dělení do skupin byla metoda čtení, kterou byli vyučováni v předchozím 1. ročníku.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé metody výuky čtení jsou navzájem velmi odlišné, považovali jsme toto členění za významné.

První skupinu zkoumaného vzorku žáků tvořili žáci 2. ročníků, jež byli v 1. ročníku vyučováni metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí, druhou skupinu tvořili žáci, kteří byli v 1. ročníku vyučováni metodou analyticko-syntetickou v inovativním pojetí

a třetí skupinu tvořili žáci, jež byli v 1. ročníku vyučováni metodou genetickou. Proto také získaná data prezentujeme vždy dle těchto skupin.

Námi vyhodnocenými výsledky prezentujeme kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti zkoumaných žáků 2. ročníku na základě popisu kvality jednotlivých rovin. Výsledky zároveň odpovídáme na námi položené dílčí výzkumné otázky vztahující se k této oblasti šetření. .

1. *Existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou?*
2. *Ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti se tyto rozdíly projevují?*

Popis zjištěné úrovně počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy - kvality jednotlivých rovin:

## 1. ROVINA VZTAH KE ČTENÍ

Pro zjištění kvality této roviny jsme si specifikovali kritéria kvality této roviny, za která jsme považovali: vybudování představy žáka o čtení (čtení jako zdroj vnitřních zážitků, čtení jako zdroj pro život důležitých informací), zájem žáka o čtení a vyhraněnost tohoto zájmu, čtení jako součást denních aktivit spojeno s vytvořením si vnitřní potřeby žáka. Proto bylo naším výzkumným cílem:

- zjistit, jakou má žák vybudovanou **představu o čtení** (čtení jako zdroj vnitřních zážitků, čtení jako zdroj pro život důležitých informací) a v kontextu ve spojení v celoživotní perspektivě;
- zjistit, jaký **zájem žáka o čtení** a jaká je **vyhraněnost jeho zájmu o čtení**, tj. jaký druh literárního žánru nejvíce čte;
- zjistit, zda li je **čtení nedílnou součástí různých denních aktivit žáka** a tím se stává **vnitřní potřebou žáka**;

Na základě těchto kategorií byla také utvořena baterie otázek dotazníkového šetření. Koncepce dotazníku viz příloha č. 3 práce.

Pro jištění představy žáka jsme v dotazníkovém šetření položili otevřenou otázku:  
*Napiš, proč se učíš číst?*



Na tuto otázku žáci odpovídali různě. Vzhledem k rozmanitosti odpovědí uvádíme jejich % četnost v tabulce, neboť grafické zpracování této různorodosti zde nebylo možné vložit (viz tabulka č. 1).

Z uvedených hodnot je na první pohled patrné, že žáci 2. ročníků zkoumaného vzorku všech skupin (vyučování různými metodickými přístupy učitele), jako nejčastější odpověď uváděli, že se učí číst zejména pro vlastní podstatu této dovednosti, aby ji si osvojili a mohli dále užívat. Z jejich primitivní větné formulace dané odpovědi lze stěží vyvozovat jiné odůvodnění, neboť k tomu by zřejmě bylo potřeba také osobní zúčastněné vysvětlení žáka.

Druhou nejčastější odpovědí bylo, že se žáci učí číst pro to, aby *byli chytří*. Z této větné formulace lze vyvodit, že si žáci spojují osvojení dovednosti čtení s jejím významem pro život a uvědomují si její funkční užití. Lze tedy usuzovat, že na základě této odpovědi žáci chápou osvojení dovednosti čtení jako zdroj informací. Jejich odpověď, že se učí číst „pro radost paní učitelky“ také ukazuje, jak úzce se provázáno vlastní učení žáka s osobností učitele. Zajímavé je také zjištění, že u žáků vyučovaných metodou A-S tradiční žádný z žáků tuto odpověď neuvedl, zatímco u žáků vyučovaných metodou genetickou to bylo 15% odpovědí.

**Tabulka č. 1:** Hodnoty v tabulce vyjadřují % četnost daných odpovědí žáků z celku zkoumaného vzorku žáků 2. ročníků základní školy.

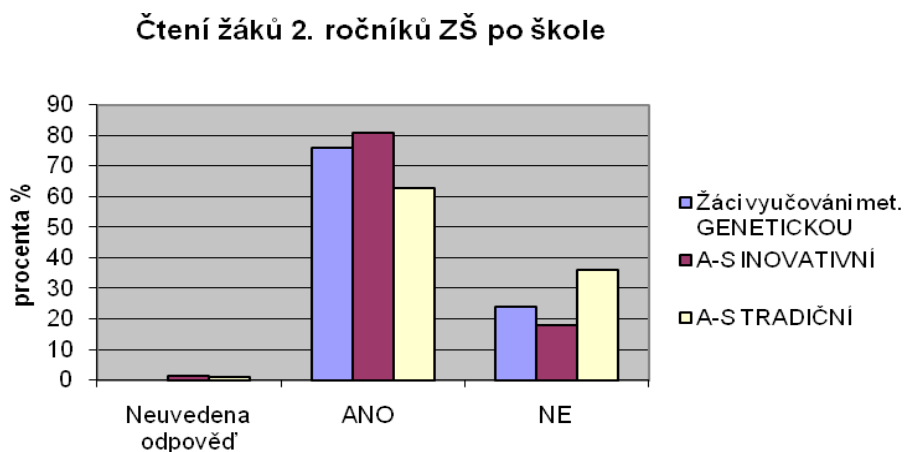
Odpovědi žáků 2. ročníků	Žáci vyuč. met. GENETICKOU	Žáci vyuč. met. A-S INOVATIVNÍ	Žáci vyuč. met. A-S TRADIČNÍ
Abychom to uměli, až budeme velcí	5,06	5,12	1,16
Pro radost paní učitelky	15,19	2,56	0
Abychom měli pěkné známky	3,8	10,26	8,14
Abychom byli chytří	20,25	26,92	20,93
Abychom uměli číst	34,16	38,46	44,19
Pro naši radost	10,13	8,97	11,63
Abych nedostal pětku ze čtení	1,27	0	1,16
Abychom si našli práci	1,27	1,28	1,16
Abychom dělali radost rodičům	3,8	0	4,65
Abychom měli velkou fantazii	1,27	0	0
Protože mám problémy se čtením	0	1,28	0
Abychom mohli cestovat	0	5,12	2,33
Nevím	1,27	0	2,33
Neuvedena odpověď	2,53	0	2,33

Pro zjištění zájmu žáka o čtení jsme položili hned několik otázek, abychom získali přesnější specifikaci. Zájem žáka o čtení si spojujeme: se zařazováním této činnosti do volnočasových aktivit žáka (mimo přípravu na školu), s oblibou této činnosti na základě

předčítání, s vyhraněností daného žánru literatury, s docházkou do knihovny, proto jsme také tyto oblasti zjišťovali.

Četnost odpovědí na otázku: *Čteš si také po škole?* Vyjadřuje graf č. 5, níže.

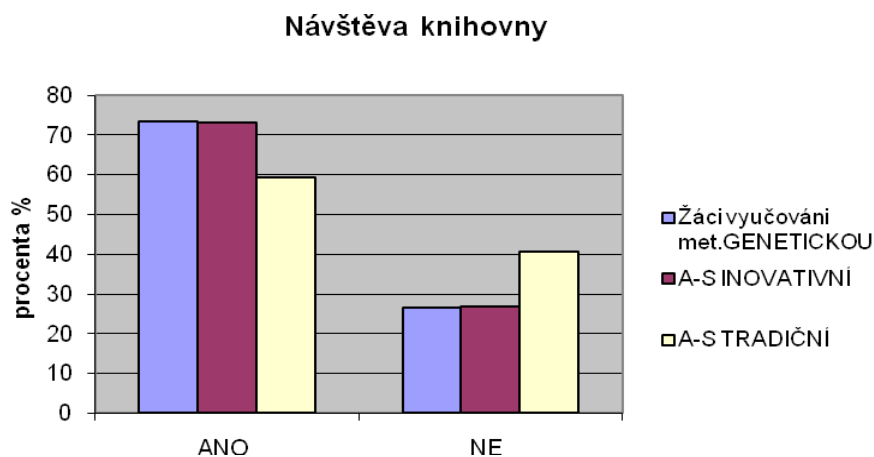
**Graf č. 5:** Hodnoty v grafu uvádí % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.



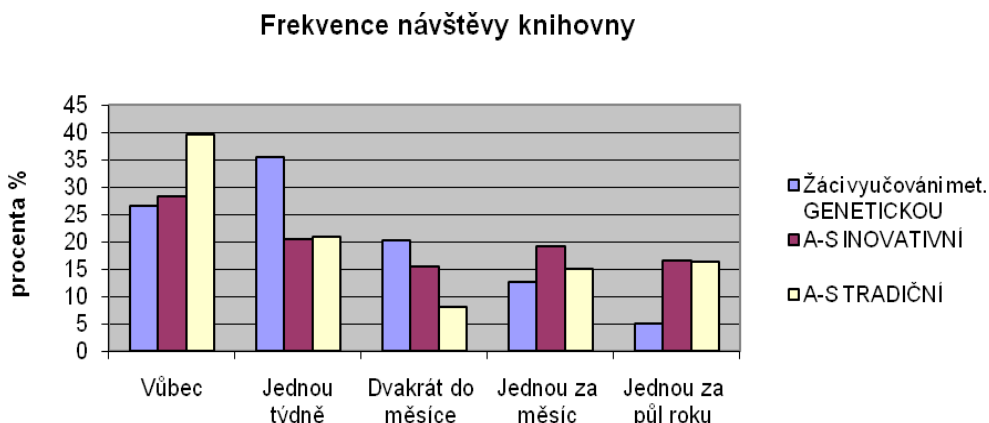
Z grafu č. 5 je citelné, že z naší zkoumaného vzorku žáků 2. ročníků si ve svém volném čase nejvíce čtou žáci 2. ročníků vyučování metodou A-S inovativní (téměř 81% zkoumaného vzorku) a žáci vyučování metodou genetickou (téměř 76% zkoumaného vzorku).

Dále jsme zjišťovali, zda žáci 2. ročníků naší zkoumaného vzorku již navštěvují knihovnu a jak často. Výsledky našeho zjištění prezentuje graf č. 6 a graf č. 7.

**Graf č. 6:** Uvedené nominální hodnoty znázorňují % četnost odpovědí



**Graf č. 7:** Uvedené hodnoty znázorňují % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.

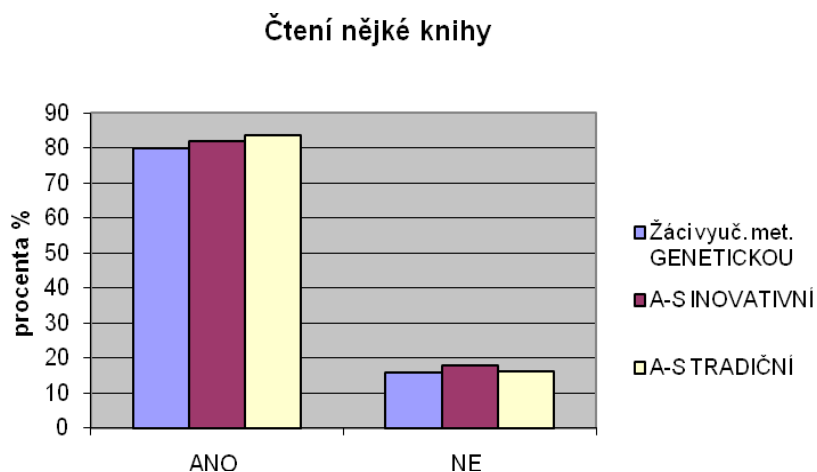


Z hodnot grafu č. 6 a č. 7 je čitelné, že 73% žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku vyučovaných metodou genetickou a A-S inovativní navštěvuje knihovnu. Knihovnu také navštěvuje 60% žáků vyučovaných metodou A-S tradiční.

Zatímco 40% žáků vyučovaných metodou A-S tradiční zkoumaného vzorku uvedlo, že knihovnu nenavštěvuje vůbec, 35% žáků vyučovaných metodou genetickou zkoumaného vzorku uvedlo, že knihovnu navštěvuje dokonce jednou týdně.

Dále jsme zjišťovali, zda žáci námi zkoumaného vzorku ve svém volném čase nyní čtou nějakou knihu. Výsledky zjištění jsou znázorněny v grafu č. 8.

**Graf č. 8:** Uvedené hodnoty znázorňují % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.



Z grafického znázornění vidíme, že nějakou knihu nyní čte 80% a více žáků zkoumaného vzorku všech tří skupin, což ukazuje, že žáci námi zkoumaného vzorku si rádi čtou ve svém volném čase.

Zjišťovali jsme také, jaká je vyhraněnost zájmu žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku, tj. o jaký literární žánr se nejvíce zajímají. Jak je čitelné z hodnot v tabulce č. 2, v tomto období školní docházky, jsou nejoblíbenějším žánrem prozaické útvary, konkrétně pak pohádky a příběhy s dětským hrdinou.

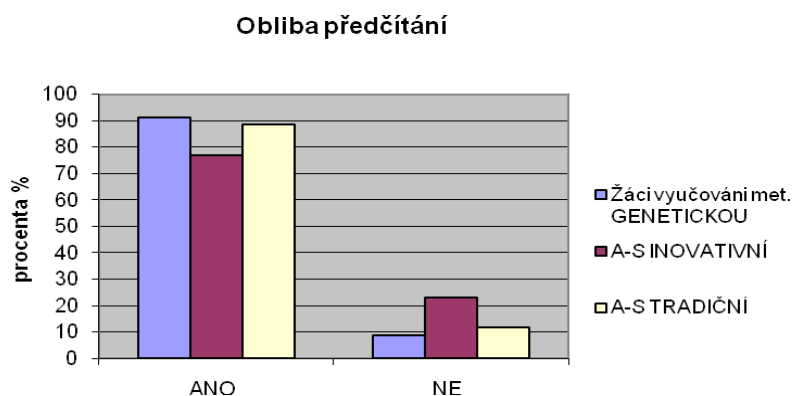
**Tabulka č. 2:** Uvedené hodnoty znázorňují % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.

Druh literárního žánru	Žáci 2. ročníků základní školy vyučování v 1. ročníku metodami čtení:		
	GENETICKOU	A-S INOVATIVNÍ	A-S TRADIČNÍ
<b>Pohádky a příběhy s dětským hrdinou</b>	<b>43,04</b>	<b>46,15</b>	<b>30,23</b>
Encyklopedie a naučné knihy	27,85	25,64	39,53
Dětské časopisy a noviny	20,25	16,67	15,12
Materiály ke čtení na internetu	5,06	7,69	9,3
Nečtu nic, nerad čtu	3,8	3,85	4,65
Neuvedena odpověď	0	0	1,16

V kategorii zájmu žáka o čtení jsme také zjišťovali, zda li mají žáci 2. ročníků v oblíbenosti předčítání. Neboť předčítání rozvíjí dovednost aktivního naslouchání. Žáků jsme se ptali otázkou: *Máš rád, když ti někdo čte?*

V grafickém znázornění č. 9 je čitelné, že tuto činnost mají žáci zkoumaného vzorku v oblíbenosti, což ukazuje také vysoké % vyjádření.

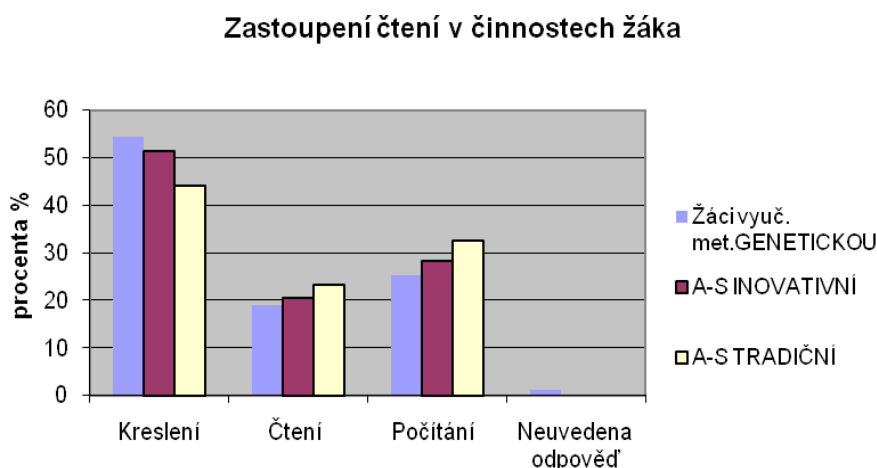
**Graf č. 9:** Uvedené nominální hodnoty znázorňují % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.



Pro zjištění kategorie, zda je čtení nedílnou součástí různých denních aktivit žáka jsme v dotazníku položili tuto otázku: *Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla?* Jak vidíme v grafu č. 10, má li žák na výběr, z činností, které by mohl dělat ve svém volném čase, dává přednost činnosti kreslení a počítání před čtením. Ačkoli téměř 80% žáků zkoumaného vzorku všech skupin uvedlo, že

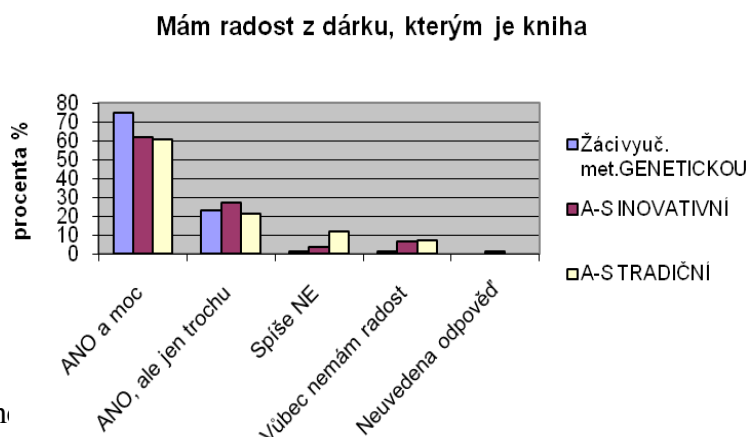
si ve svém volném čase po škole čtou (viz, graf č. 5). Na základě naší obecnosti otázky co dělají žáci ve volném čase v kontextu se zjištěnými výsledky (viz graf č. 10) můžeme dedukovat, že si čtení ve volném čase zřejmě spojují zejména s přípravou na školu, neboť pouze 20% žáků zkoumaného vzorku by si na základě možnosti výběru zvolilo čtení.

**Graf č. 10:** Uvedené hodnoty znázorňují % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.



Pro upřesnění zjištění vztahu žáka ke čtení jsme se žáků také dotazovali, zda li mají radost z dárku, kterým je právě kniha. Výsledky zjištění nám ukazují, že více než 70% dotazovaných žáků 2. ročníku zkoumaného vzorku vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou sdělilo, že má radost z dárku, kterým je právě kniha. U žáků 2. ročníků skupin vyučovaných metodou A-S v inovativním a v tradičním pojetí má radost z dárku, kterým je kniha 60% zkoumaného vzorku. Uvedené % hodnoty nám poukazují na skutečnost, že žáci všech skupin zkoumaného vzorku mají ke knihám kladný spíše kladný vztah. Výsledky jsou znázorněny v grafu č. 11.

**Graf č. 11:** Uvedené hodnoty znázorňují % četnost odpovědí zkoumaného vzorku žáků.



**Závěr:** Shrnem

věřu, že na námi

položenou výzkumnou otázku toho, zda li existuje rozdílnost v kvalitě roviny vztahu žáka

ke čtení mezi žáky 2. ročníků vyučovaných rozdílnými metodami výuky čtení v 1. ročníku docházíme ke zjištění, že tato rozdílnost existuje, avšak není nijak extrémní.

Z výsledků zjištění kvality roviny vztah ke čtení se ukázalo, že žáci 2. ročníků zkoumaného vzorku vyučovaní v 1. ročníku metodou genetickou mají kladnější vztah ke čtení než žáci 2. ročníků vyučovaní metodou A-S v tradičním pojetí. Rozdílnost všech odpovědí na dotazníkové položky vtahující se ke kvalitám této roviny se pohybuje v rozdílnosti cca 12-18%.

Dalším statistickým vyhodnocením získaných dat jsme již nezjišťovali, zda li je tato rozdílnost statisticky významná, neboť pro výpočet tohoto vztahu jsme neměli potřebné hodnoty, které by vyžadovaly vyhodnocovat dotazníkové položky samostatně zvlášť na každého žáka (což v našem případě při počtu 241 žáků zkoumaného vzorku nebylo možné).

## 2. ROVINA POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

Kvalita této roviny byla zjišťována prostřednictvím dvou didaktických testů, a to ke dvěma odlišným typům textů: k textu narativnímu („*Jak lev s myší dobře pochodil*“, dále jen zkráceně text **LEV**) a k textu deskriptivnímu (popisnému) jež jsme zvolili návod pro užití léku Paralenu pro děti (dále jen zkráceně text **PARALEN**). Neboť jsme chtěli také zjistit, zda li existují také rozdíly ve výsledcích žáka v myšlenkové činnosti při práci s významem čteného u odlišných typů textů.

**Zjišťovány pak byly tyto kategorie porozumění:**

- *Vyhledání explicitní informace v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.);*
- *Rozlišení podstatné a okrajové informace v textu a za pomoci učitele zvládnutí jejich záznamu jednoduchou formou;*
- *Rozpoznání základní myšlenky a poselství textu;*

V didaktickém textu koncipovaném k narativnímu textu LEV za položky zjišťující kvalitu této roviny žáci mohli získat maximálně 3 body. Tuto kvalitu zjišťovaly otázky **1, 2, 8 didaktického testu LEV, viz souhrnný graf č. 17** níže, vyjadřující úspěšnost žáků v těchto otázkách.

V didaktickém testu k deskriptivnímu textu pak pro položky zjišťující rovinu porozumění mohli žáci získat maximálně 6 bodů. Tuto kvalitu zjišťovaly **otázky 1, 2, 4, 8**

**didaktického testu PARALEN, viz souhrnný graf č. 18 níže,** vyjadřující úspěšnost žáků v těchto otázkách.

Celkovou úspěšnost žáků v položkách zjišťující kvalitu rovinu porozumění v obou didaktických testech vyjadřují tabulky č. 3 a č. 4.

**Tabulka č. 3:** Úspěšnost žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v didaktickém testu k narativnímu textu v položkách vztahujících se k rovině porozumění.

<b>ROVINA POROZUMĚNÍ (TEXT LEV)</b>				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 3 body
<b>Genetickou</b>	186	2,42	80,52	231
<b>A-S inovativní</b>	184	2,42	80,7	228
<b>A-S tradiční</b>	202	2,35	78,29	258

**Tabulka č. 4:** Úspěšnost žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v didaktickém testu k narativnímu textu v položkách vztahujících se k rovině porozumění.

<b>ROVINA POROZUMĚNÍ (TEXT PARALEN)</b>				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 6bodů
<b>Genetickou</b>	350	4,43	73,84	474
<b>Inovativní</b>	304	3,95	65,8	462
<b>Tradiční</b>	310	3,65	60,78	510

Z uvedených nominálních hodnot v tabulkách č. 3 a č. 4 pak můžeme vyčíst, že v obou testech a položkách zjišťující kvalitu rovinu porozumění se úspěšnost žáků mírně odlišuje.

Lepších výsledků, zejména v porovnání s výsledky žáků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S v tradičním pojetí, pak dosáhli žáci 2. ročníků, jež byli v 1. ročníku vyučování metodou genetickou. Úspěšnější než žáci vyučování v 1. ročníku A-S tradiční byli také žáci 2. ročníků vyučování metodou A-S inovativní.

**Zjišťovali jsme proto, zda daná rozdílnost průměrného výsledků žáků v této rovině je v obou didaktických testech statisticky významně odlišná, tj. zda rozdíl mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými metodami čtení je statisticky významně odlišný.**

**Při statistickém porovnání aritmetických průměrů výsledků žáků 2. ročníku mezi jednotlivými skupinami žáků v didaktickém testu k narativnímu textu (LEV) jsme došli k závěru, že ačkoli se rozdíl aritmetických průměrů výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými metodami vzájemně liší, není tento rozdíl statisticky významný. Viz tabulka č. 7, znázorňující statisticky významné rozdíly v aritmetických průměrech v didaktickém testu k textu LEV (statisticky významná rozdílnost je vyznačena tučně a hvězdičkou \*).**

**Při statistickém porovnání aritmetických průměrů výsledků žáků 2. ročníku mezi jednotlivými skupinami žáků v didaktickém testu k deskriptivnímu textu (PARALEN) jsme došli k závěru, že rozdíl aritmetických průměrů výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou v 1. ročníku a žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S v tradičním pojetí je statisticky významný.**

**V ostatních případech naší komparace mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků v didaktickém testu PARALEN se statisticky významná rozdílnost mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků nepotvrdila. Viz tabulka č. 8 (níže) znázorňující statisticky významné rozdíly v aritmetických průměrech v didaktickém testu k textu PARALEN (statisticky významná rozdílnost je vyznačena tučně a hvězdičkou \*).**

### **3. ROVINA VYVOZOVÁNÍ**

Kvalita této roviny byla zjišťována prostřednictvím dvou didaktických testů, a to ke dvěma odlišným typům textů: k textu narativnímu („*Jak lev s myší dobře pochodil*“, dále jen zkráceně text **LEV**) a k textu deskriptivnímu (popisnému) jež jsme zvolili návod pro užití léku Paralenu pro děti (dále jen zkráceně text **PARALEN**).

V kvalitě této roviny pak didaktickými testy byly zjišťovány tyto kategorie dovedností vyvozování při práci s čteným textem:

- *Dovednost z přečteného textu vyvodit jednoduché závěry, do kterých se žák snaží promítat také vlastní názory, postoje a zkušenosti (životní i z četby);*



- Dovednost vysvětlit příčinu a důsledek jednání postav a vztahy mezi postavami;
- Pochopení souvislostí mezi jednotlivými dějovými sekvencemi;
- Dovednost vyjádření se vlastním názorem k různým aspektům přečteného textu;
- Přemýšlení nad pravděpodobností události, posouzení věrohodnosti informací z textu;

V didaktickém textu koncipovaném k narativnímu textu LEV za položky zjišťující kvalitu této roviny žáci mohli získat maximálně 7 bodů. Tuto kvalitu zjišťovaly otázky **3, 4, 5, 6 didaktického testu LEV**, viz souhrnný graf č. 17, níže, vyjadřující úspěšnost žáků v těchto otázkách.

V didaktickém testu k textu deskriptivnímu pak v položkách zjišťující tuto rovinu žáci mohli získat maximálně 5 bodů. Tuto kvalitu zjišťovaly **otázky 1,2, 4, 8 didaktického testu PARALEN**, viz souhrnný graf č. 18 níže, vyjadřující úspěšnost žáků v těchto otázkách.

V následující **tabulce č. 5** je znázorněna úspěšnost žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v didaktickém testu k narativnímu textu v položkách vztahujících se k rovině vyvozování.

**Tabulka č. 5:**

ROVINA VYVOZOVÁNÍ (LEV)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 7 bodů
<b>Genetickou</b>	278	3,61	51,58	539
<b>A-S inovativní</b>	230	3,03	43,23	532
<b>A-S tradiční</b>	252	2,93	41,86	602

Tabulka č. 6 znázorňuje úspěšnost žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v didaktickém testu k deskriptivnímu textu (PARALEN) v položkách vztahujících se k rovině vyvozování.

**Tabulka č. 6:**

ROVINA VYVOZOVÁNÍ (PARALEN)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 5 bodů
<b>Genetickou</b>	217	2,75	54,94	395
<b>A-S inovativní</b>	200	2,6	51,95	385
<b>A-S tradiční</b>	231	2,72	54,35	425

Z hodnot uvedených v tabulkách č. 5 a č. 6 pak můžeme vyčíst, že v obou didaktických testech a položkách zjišťující kvalitu roviny vyvozování se úspěšnost žáků mírně odlišuje.

**Zjišťovali jsme proto, zda daná rozdílnost průměrného výsledků žáků v této rovině je v obou didaktických testech statisticky významně odlišná, tj. zda rozdíl mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými metodami čtení je statisticky významně odlišný.**

Z tabulky č. 7 znázorňující statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny vyvozování (statisticky významná odlišnost je označena tučně a hvězdičkou \*) můžeme vyčíst, že **statisticky významná odlišnost průměrných výsledků v didaktickém testu LEV se nám potvrdila v komparaci mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a A-S inovativní. A dále mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a A-S tradiční.**

Statisticky významná rozdílnost mezi aritmetickými průměry výsledků žáků v didaktickém testu k narativnímu testu LEV naznačuje, že **v kvalitě roviny vyvozování žáci vyučování v 1. ročníku metodou genetickou dosáhli statisticky významně lepších výsledků než žáci vyučování metodou A-S v inovativním a tradičním pojetí.**

**Tento statisticky významný rozdíl je pak větší mezi žáky vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou a žáky vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční.**

Tabulka č. 7

ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKY VÝZNAMNÉ ODLIŠNOSTI MEZI ARITMETICKÝMI PRŮMĚRY VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ 2. ROČ. (TEXT LEV)				
Rovina porozumění	Genetickou	A-S inovativní	A-S tradiční	
Genetickou		<b>0,023*</b>	<b>0,005*</b>	Genetickou
A-S inovativní	0,961		0,693	A-S inovativní
A-S tradiční	0,545	0,513		A-S tradiční
				<b>Rovina vyvozování</b>

Tabulka č. 8 pak znázorňuje statistiky významnou rozdílnost mezi aritmetickými průměry ve výsledcích žáků 2. ročníků dosažených v didaktickém testu k textu deskriptivnímu PARALEN.

Z hodnot v tabulce č. 8 vyčteme, že **existuje statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry výsledků žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční a aritmetickými průměry výsledků žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou**, přičemž **žáci 2. ročníků vyučované metodou genetickou zkoumaného vzorku dosáhli v této kategorii lepších výsledků než žáci 2. ročníků vyučování metodou A-S tradiční** (viz první sloupec v tabulce č. 8)

**Tabulka č. 8**

ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKY VÝZNAMNÉ ODLIŠNOSTI MEZI ARITMETICKÝMI PRŮMĚRY VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ 2. ROČ. (TEXT PARALEN)				
Rovina porozumění	Genetická	AS inovativní	AS tradiční	
Genetickou		0,422	0,876	Genetickou
A-S inovativní	0,081		0,533	A-S inovativní
A-S tradiční	<b>0,003*</b>	0,243		A-S tradiční
				<b>Rovina vyvozování</b>

#### 4. ROVINA METAKOGNICE (UVĚDOMĚNÍ SI)

Také kvalita této roviny byla zjišťována prostřednictvím dvou didaktických testů, a to ke dvěma odlišným typům textů: k textu narativnímu („*Jak lev s myší dobře pochodil*“, dále jen zkráceně text **LEV**) a k textu deskriptivnímu (popisnému) jež jsme zvolili návod pro užití léku Paralenu pro děti (dále jen zkráceně text **PARALEN**). Výsledky didaktických testů jsme také doplnili o zjištění z dotazníkového šetření žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku.

V kvalitě této roviny pak didaktickými testy byla zjišťována tato kategorie metakognice při práci s čteným textem:

- *Schopnost pracovat s významovým kontextem, který pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu;*

V didaktickém testu k narativnímu textu LEV byla pro zjištění této kategorie položka č. 7.

V didaktickém testu k deskriptivnímu textu PARALEN byla pro zjištění této kategorie položka č. 3, 7.

Úspěšnost žáků v těchto jednotlivých položkách didaktických testů je znázorněna v souhrnném grafu č. 17 a v souhrnném grafu č. 18 (viz níže).

Samostatně, zcela zvlášť jsme pak vyhodnocovali kategorii:

- *Dovednost zhodnotit výsledek vlastní práce a vyhodnotit úspěšnost žákova postupu, který jej k výsledku dovedl;*

Při vyhodnocení výsledků kvality této kategorie jsme komparovali reálně dosaženou úspěšnost žáka v didaktických testech (na základě dosaženého bodového hodnocení) a jeho subjektivní sebehodnocení předpokládané úspěšnosti v těchto didaktických testech. Pro toto porovnávání jsme si stanovili tři škály této kvality:

1. zda li se žák při hodnocení své práce **podceňuje;**
2. zda li se žák při hodnocení své práce **objektivně hodnotí;**
3. zda li se žák při hodnocení své práce **přeceňuje;**

Kvalitu této kategorie jsme při zařazování hodnotili na základě rozdílu hodnot mezi reálně dosaženým výsledkem žáka a jeho navrhovaným hodnocením úspěšnosti v jednotlivých položkách didaktického testu. Za tuto rozdílnost jsme považovali rozdíl dvou bodů.

V didaktickém testu se jednalo o položku č. 10.

Zjišťování této kategorie jsme pro další učení žáka v osvojování si čtenářské kompetence považovali za velmi významné, neboť kvalita sebehodnocení ovlivňuje žáka v jeho dalším učení.

*„Správné sebehodnocení žáka je velmi důležité pro utváření si aspirační úrovně žáka. Psychologické výzkumy pak poukazují na souvislost mezi aspirační úrovní osobnosti a motivem žáka dosažení úspěchu, tj. potřebou dosáhnout v činnosti vyššího výkonu“ (MENČINSKÁ, s. 80, 1976).*

Tabulka č. 9 znázorňuje % úspěšnost žáka schopnosti žáka pracovat s **významovým kontextem čteného textu**, který pomáhá jak v dekodování, tak v porozumění čtenému textu narativního, v našem případě textu „*Jak lev s myší dobře pochodil*“.

**Tabulka č. 9**

ROVINA METAKOGNICE (TEXT LEV)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 2 body
<b>Genetickou</b>	44	0,57	28,57	154
<b>A-S inovativní</b>	46	0,61	30,26	152
<b>A-S tradiční</b>	18	0,21	10,47	172

Tabulka č. 10 znázorňuje %úspěšnost žáka schopnosti žáka pracovat s významovým kontextem čteného textu, který pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu deskriptivního, v našem případě textu se jednalo o text návodu k užití léku PARALEN pro děti.

**Tabulka č. 10**

ROVINA METAKOGNICE (TEXT PARALEN)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 2 body
<b>Genetickou</b>	120	1,52	75,95	158
<b>A-S inovativní</b>	117	1,52	75,97	154
<b>A-S tradiční</b>	119	1,4	70	170

Na v obou tabulkách k této kategorii vidíme, že výsledky žáků v úspěšnosti v této zjišťované kategorii se odlišují. Mírně lepších výsledků dosáhli v této kategorii žáci 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní.

**Zjišťovali jsme proto, zda daná rozdílnost průměrného výsledků žáků v této rovině je v obou didaktických testech statisticky významně odlišná, tj. zda rozdíl mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými metodami čtení je statisticky významně odlišný.**

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny metakognice kategorie práce s významovým kontextem u narativního textu LEV jsme znázornili v **tabulce č. 11** (statisticky významná odlišnost je označena tučně a hvězdičkou\*) společně s rovinou aplikace.

Z tabulky č. 11 znázorňující statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny metakognice, kategorie práce s významovým kontextem při práci se čteným textem narativním (LEV), můžeme vyčíst, že **statisticky významná odlišnost průměrných výsledků v didaktickém testu LEV se nám potvrdila v komparaci mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a A-S tradiční. A dále mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a A-S tradiční. Přičemž statisticky významně lepších výsledků v kvalitě této roviny pak dosáhli žáci vyučovaní v 1. ročníku A-S inovativní.**

Tabulka č. 11

ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKY VÝZNAMNÉ ODLIŠNOSTI MEZI ARITMETICKÝMI PRŮMĚRY VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ 2. ROČ. (TEXT LEV)				
Rovina metakognice	Genetická	AS inovativní	AS tradiční	
Genetická		0,003*	0,000007*	Genetická
AS inovativní	0,82		0,163	AS inovativní
AS tradiční	0,003*	0,002*		AS tradiční
				Rovina aplikace

Tabulka č. 12

ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKY VÝZNAMNÉ ODLIŠNOSTI MEZI ARITMETICKÝMI PRŮMĚRY VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ 2. ROČ. (TEXT PARALEN)				
Rovina metakognice	Genetická	AS inovativní	AS tradiční	
Genetická		0,023*	0,009*	Genetická
AS inovativní	0,995		0,779	AS inovativní
AS tradiční	0,227	0,226		AS tradiční
				Rovina aplikace

Z tabulky č. 12 znázorňující statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny metakognice, kategorie práce s významovým kontextem, při práci se čteným textem deskriptivní povahy (PARALEN), můžeme vyčíst, že statisticky významná odlišnost průměrných výsledků v didaktickém testu PARALEN, v komparaci mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku všech skupin se nám nepotvrdila.

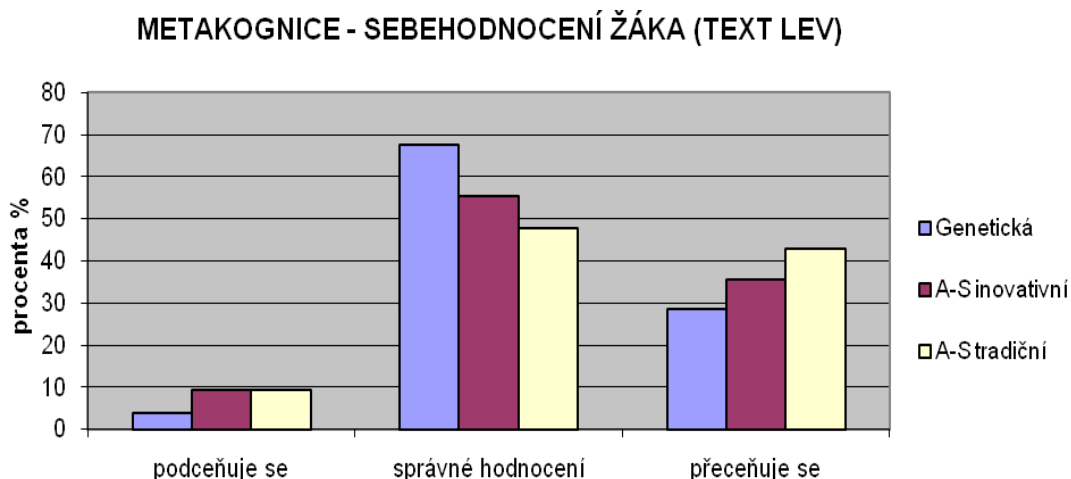
V kvalitě roviny metakognice jsme však také zjišťovali **dovednost žáka zhodnotit výsledek vlastní práce a vyhodnotit úspěšnost žákova postupu, který jej k výsledku dovedl; Nesrovnávali jsme však žákovo hodnocení s hodnocením učitele.**

Výsledky našeho zjištění (relativní četnosti vyjádřené v %) jsou přehledně znázorněny v grafu č. 12 a č. 13 doplněných tabulkou relativních četností, tj. **tabulkou č. 13 a 14** znázorňující %úspěšnost žáků v jejich dovednosti hodnocení svého výsledku učení.

Z grafu č. 12 pak můžeme vyčíst, že při hodnocení svého výsledku při práci s narativním textem (LEV), tuto dovednost jednoznačně lépe zvládali žáci 2. ročníků zkoumaného vzorku, kteří byli v 1. ročníku vyučováni metodou genetickou. Své výsledky v didaktickém testu k tomuto textu správně ohodnotilo téměř 68% žáků námi zkoumaného

vzorku. Zatímco 43% žáků zkoumaného vzorku žáků, jež byli vyučováni v 1. ročníku metodou A-S tradiční se přeceňovalo.

**Graf č. 12**



**Tabulka č. 13:** Znázornění relativní četnosti žáků a jejich dovednosti sebehodnocení svého výsledku při práci s čteným (narativním) textem LEV. Hodnoty v tabulce vyjadřují % četnost.

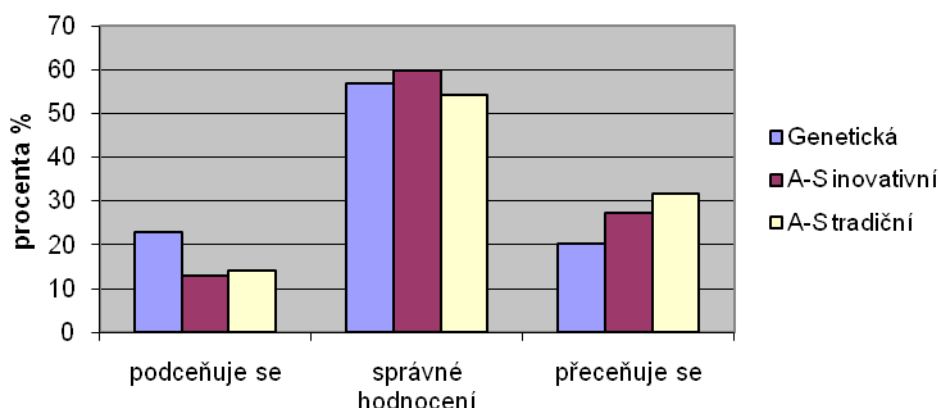
ROVINA METAKOGNICE – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA (TEXT LEV)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	podceňuje se	správné hodnocení	přeceňuje se	Celkový počet žáků
Genetickou	3,9	67,53	28,57	77
A-S inovativní	9,21	55,26	35,53	76
A-S tradiční	9,3	47,67	43,03	86

Z výsledků je čitelné, žáci vyučování od 1. ročníku metodou genetickou námi zkoumaného vzorku prokazují lepší výsledky při hodnocení výsledku své práce při práci s narativním textem než žáci vyučování metodou A-S v tradičním pojetí.

V grafu č. 13 je čitelné, že jiná situace nastala při sebehodnocení výkonu žáka při práci s deskriptivním textem, tj. při hodnocení své úspěšnosti v úlohách vztahující se k textu návodu na užití léku Paralenu pro děti. Zde % vyšší úspěšnosti dosáhli žáci vyučování v 1. ročníku metodou A-S inovativní.

**Graf č. 13**

### METAKOGNICE - SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA (TEXT PARALEN)



**Tabulka č. 14**

ROVINA METAKOGNICE – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA (TEXT PARALEN) %				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	podceňuje se	správné hodnocení	přeceňuje se	Celkový počet žáků
Genetickou	22,78	56,96	20,26	77
A-S inovativní	12,99	59,74	27,27	76
A-S tradiční	14,12	54,12	31,76	86

Vzhledem k rozdílnosti těchto výsledků jsme dále zjišťovali, zda daná rozdílnost je statisticky významná.

Pro tento účel jsme výsledků žáků bodově ohodnotili. Dosáhl li žák správného sebehodnocení, získal 2 body. Proto zde také uvádíme, dosažený průměrný počet bodů na žáka, a to samostatně v jednotlivých didaktických testech, viz tabulka č. 15 a č. 16, neboť tyto byly klíčové pro zjištění statisticky významné rozdílnosti.

**Tabulka č. 15**

ROVINA METAKOGNICE – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA (TEXT LEV)	
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Průměrný počet bodů na žáka
Genetickou	1,35
S inovativní	1,11
AS tradiční	0,95

**Tabulka č. 16**

ROVINA METAKOGNICE – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA (TEXT PARALEN)	
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Průměrný počet bodů na žáka
Genetickou	1,14
S inovativní	1,19
AS tradiční	1,08



Statistickými metodami vyhodnocení dat , tj. výpočtem dvouvýběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$  jsme dále zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry dosažených výsledků statisticky významné.

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny metakognice, kategorie sebehodnocení žákova učení při práci s narativním textem LEV a deskriptivním textem PARALEN jsme znázornili v **tabulce č. 17** (statisticky významná odlišnost je označena tučně a hvězdičkou\*).

**Tabulka č. 17**

<b>ROVINA METAKOGNICE – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA</b> <b>ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKY VÝZNAMNÉ ODLIŠNOSTI MEZI</b> <b>ARITMETICKÝMI PRŮMĚRY VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ 2. ROČ.</b>				
<b>TEXT LEV</b>				<b>TEXT PARALEN</b>
Genetickou		0,727	0,716	Genetická
A-S inovativní	0,121		0,474	A-S inovativní
A-S tradiční	<b>0,01*</b>	0,338		A-S tradiční

Z uvedených hodnot v tabulce č. 17 vidíme, že statisticky významná odlišnost existuje mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou a průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A -S tradiční při práci s čteným textem narativním (text LEV). Přičemž žáci 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou dosáhli v tomto případě lepších výsledků.

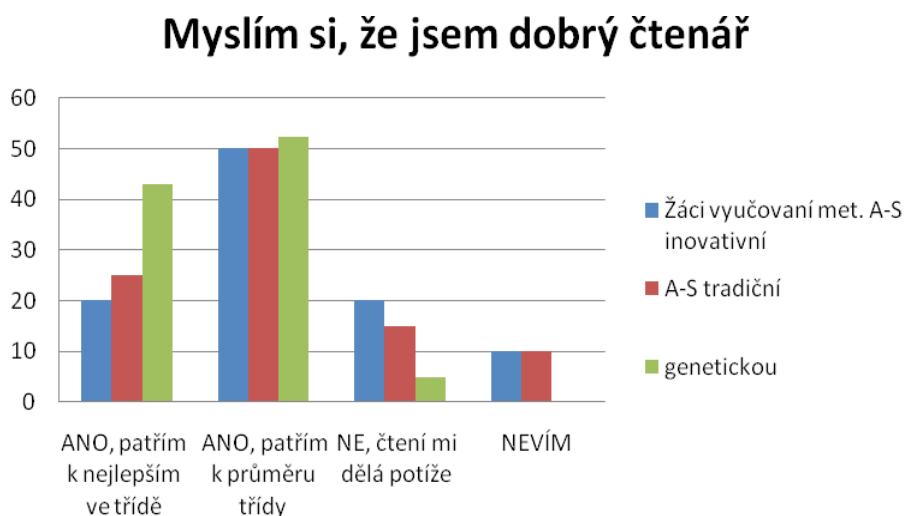
V ostatních případech komparace tato statisticky významná odlišnost nebyla zjištěna.

Při celkovém shrnutí všech výsledků zjištění kvality roviny metakognice na základě úloh didaktických testů můžeme konstatovat, že u žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými metodami od 1. ročníku námi zkoumaného vzorku existují rozdíly v kvalitě roviny metakognice. Tyto rozdíly jsou však odlišné v závislosti na kvalitě druhu textu a kvalitě námi sledované kategorie.

Kvalitu této roviny, konkrétně kategorii roviny - sebehodnocení žáka jako čtenáře jsme také zjišťovali dotazníkovým šetřením, ve kterém jsme se v jedné z dotazníkových položek žáků ptali: „*Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?*“.

Sebehodnocení žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku, tj. jak se žák vnímá jako čtenář, pak vyjadřuje grafické zobrazení č. 14.

**Graf č. 14:** Nominální hodnoty v grafu vyjadřují relativní četnost odpovědí žáků zkoumaného vzorku, jež je vyjádřena v %.



Na hodnotách grafu č. 14 pak vidíme, že kladnější sebehodnocení mají žáci 2. ročníků vyučovaní v 1. ročníku metodou genetickou, neboť téměř 43% těchto žáků uvedlo, že si o sobě myslí, že jsou výborní čtenáři a patří k nejlepším ve třídě.

Plně si však uvědomujeme skutečnost, že rozvoj této kvality velmi úzce souvisí právě s hodnocení učitele, jež odráží jeho didaktická práce ve výuce čtení. Právě vlivem hodnocení učitele se tato dovednost utváří také u žáků daného učitele.

## 5. ROVINA APLIKACE

Kvalitu roviny aplikace jsme také zjišťovali didaktickými testy koncipované na základě čteného textu. Jak jsme již uvedli výše, tyto testy byly vytvořeny ke dvěma odlišným typům textů: k textu narativnímu („*Jak lev s myší dobře pochodil*“, dále jen zkráceně text **LEV**) a k textu deskriptivnímu (popisnému) jež jsme zvolili návod pro užití léku Paralenu pro děti (dále jen zkráceně text **PARALEN**).

**Při zjišťování kvality této roviny jsme pak sledovali tyto kategorie:**

- *Dovednost pracovat s informacemi na základě čteného textu žákem (např. v rámci rozvoje mezipředmětových vztahů);*
- *Dovednost získávat informace a zážitky prostřednictvím vlastní četby;*
- *Aplikace získaných informací v denních situacích;*

V didaktickém testu k narativnímu textu LEV byla pro zjištění této kategorie položka č. 6, č. 8. V těchto položkách žák mohl získat maximálně 4 body.

V didaktickém testu k deskriptivnímu textu PARALEN byla pro zjištění této kategorie položka č. 5, č. 9. V těchto položkách žák mohl získat maximálně 2 body.

Úspěšnost žáků v těchto jednotlivých položkách didaktických testů je znázorněna v souhrnném grafu č. 17 a v souhrnném grafu č. 18 (viz níže).

V následující **tabulce č. 18** je znázorněna úspěšnost žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v didaktickém testu k narativnímu textu LEV v položkách vztahujících se k rovině aplikace. Z uvedených hodnot v tabulce pak můžeme vyčíst, že %úspěšnost žáků zkoumaného vzorku se vzájemně liší. Nejvyšší %úspěšnosti pak dosáhli žáci 2. ročníků vyučování v 1. ročníku metodou genetickou, jejichž úspěšnost byla 76,95%, zatímco u žáků 2. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí pak bylo 54,65.

**Tabulka č. 18**

ROVINA APLIKACE (TEXT LEV)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 4 body
<b>Genetickou</b>	237	3,08	76,95	308
<b>A-S inovativní</b>	188	2,47	61,84	304
<b>A-S tradiční</b>	188	2,19	54,65	344

Tabulka č. 19 pak prezentuje dosažené výsledky %úspěšnosti žáků v didaktickém testu vztahujícímu se k deskriptivnímu textu PARALEN.

**Tabulka č. 19**

ROVINA APLIKACE (TEXT PARALEN)				
Žáci 2. roč. vyučování metodami:	Body	Na žáka	% úspěšnost	max. 2 body
<b>Genetickou</b>	130	1,65	82,28	158
<b>A-S inovativní</b>	110	1,43	71,43	154
<b>A-S tradiční</b>	119	1,4	70	170

Z uvedených hodnot v tabulce č. 19 pak můžeme vyčíst, že %úspěšnost žáků zkoumaného vzorku se i u deskriptivního textu vzájemně liší. Nejvyšší %úspěšnosti pak dosáhli žáci 2. ročníků vyučování v 1. ročníku metodou genetickou, jejichž úspěšnost byla dokonce 82,28%, zatímco u žáků 2. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí pak bylo 70%.

Vzhledem k uvedeným rozdílům **zjišťovali jsme také**, zda daná rozdílnost průměrného výsledku žáků v této rovině je v obou didaktických testech statisticky významně odlišná, **tj. zda rozdíl mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými metodami čtení je statisticky významně odlišný.**

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny aplikace u narativního textu LEV jsme znázornili **v tabulce č. 11, viz výše (společně s rovinou metakognice, statisticky významná odlišnost je označena tučně a hvězdičkou\*)**.

Z tabulky č. 11 znázorňující statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny aplikace, při práci se čteným textem narativním (LEV), můžeme vyčíst, že **statisticky významná odlišnost průměrných výsledků v didaktickém testu LEV se nám potvrdila** v komparaci **mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a A-S tradiční.**

**A dále mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných A-S inovativní.**

**V obou případech statisticky významně lepších výsledků v kvalitě této roviny pak dosáhli žáci vyučováni v 1. ročníku metodou genetickou.**

Z tabulky č. 12, viz výše, znázorňující statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 2. ročníků v kvalitě roviny aplikace, při práci se čteným textem deskriptivní povahy (PARALEN), pak můžeme vyčíst, že **statisticky významná odlišnost průměrných výsledků v didaktickém testu PARALEN, se nám potvrdila** v komparaci **mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a A-S tradiční.**

**A dále mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi aritmetickými průměry výsledku žáků 2. ročníků vyučovaných A-S inovativní.**

**V obou případech i zde statisticky významně lepších výsledků v kvalitě této roviny pak dosáhli žáci vyučováni v 1. ročníku metodou genetickou.**

**Závěr:** Při celkovém shrnutí všech výsledků zjištění kvality roviny aplikace na základě úloh didaktických testů můžeme konstatovat, že u žáků 2. ročníků vyučovaných odlišnými

metodami od 1. ročníku námi zkoumaného vzorku existují rozdíly v kvalitě roviny metakognice. Tyto rozdíly jsou statisticky významné, a to ve prospěch úspěšnosti žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou. Největších rozdílů pak tito žáci dosáhli v komparaci s průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí.

Výše prezentovanými výsledky zjištění jsme se snažili odpovědět, na námi položenou výzkumnou otázku, ***jaká je úroveň (kvalita vybraných rovin) počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a dílčí otázky, zda li existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou a ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti se tyto rozdíly projevují.***

Sledovali jsme tedy kvalitu rovin počáteční čtenářské gramotnosti, a to kvalitu roviny vztahu ke čtení, kvalitu roviny porozumění čtenému textu, kvalitu roviny vyvozování, kvalitu roviny metakognice a aplikace.

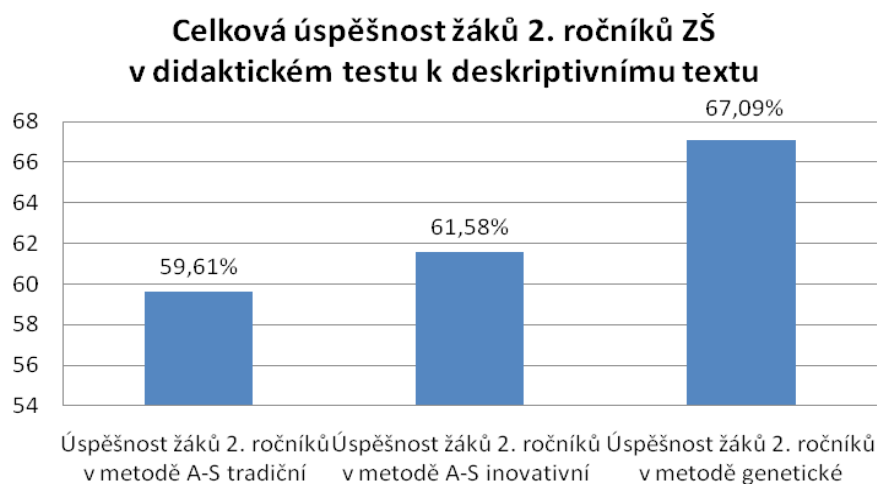
Vzhledem k tomu, že hlavním nástrojem šetření výše uvedených kvalit jednotlivých rovin (mimo vztahu ke čtení) byly dva druhy didaktických testů k různým typům textů (k textu narativnímu a k textu deskriptivnímu), pro přehlednost a orientaci námi prezentovaných zjištění (viz text výše) zde ještě uvádíme celkovou úspěšnost žáků 2. ročníků daných skupin námi zkoumaného vzorku.

V grafu č. 15 a č. 16 prezentujeme celkovou úspěšnost žáků v jednotlivých didaktických testech.

## **Graf č. 15**

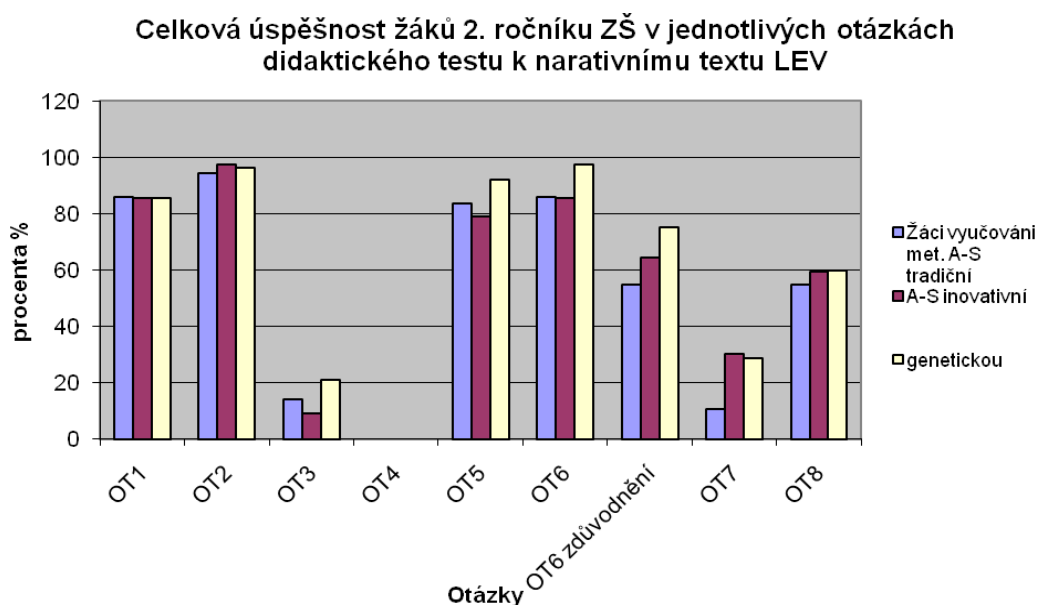


**Graf č. 16**

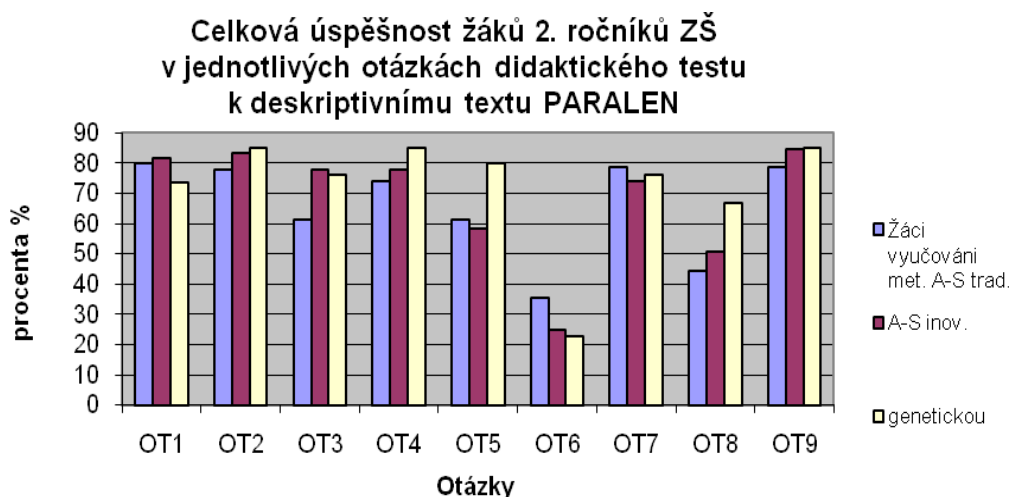


Dále zde prezentujeme celkovou úspěšnost žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v jednotlivých otázkách didaktických testů (Graf č. 17 a Graf č. 18), neboť dané otázky vždy zjišťovaly námi sledované roviny. Popisy položek vztahující se k dané rovině jsme uváděli vždy s popisem dané roviny, viz v textech výše.

**Graf č. 17**



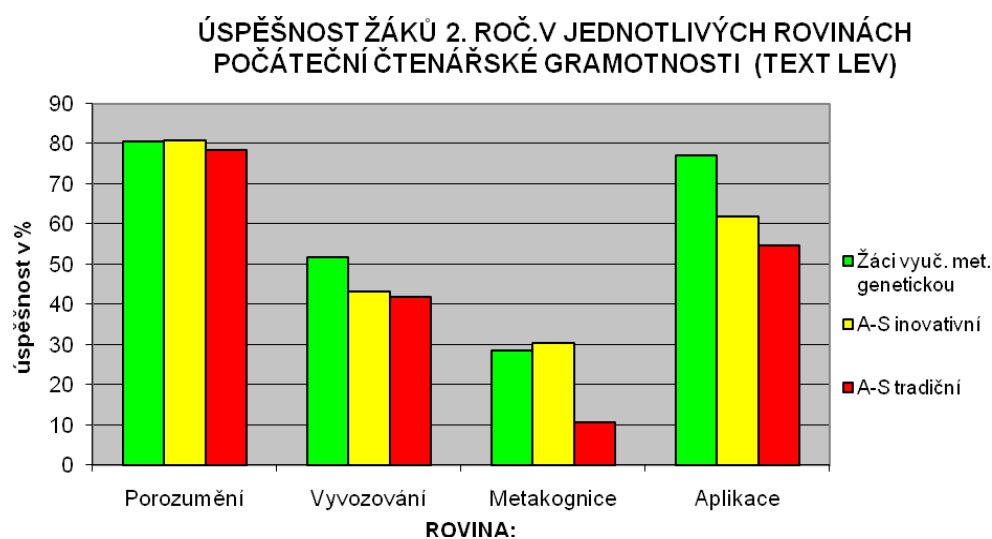
**Graf č. 18**



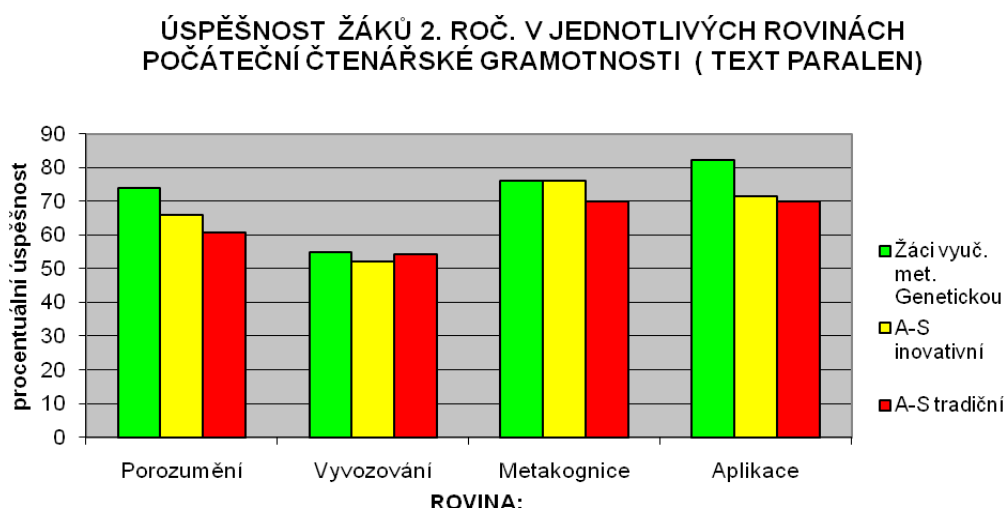
Z výše uvedeného grafického znázornění je patrné, že existuje rozdílnost v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, jež byli v 1. ročníku vyučováni odlišnými metodami čtení.

Z námi zjištěných výsledků vyplývá, že **tato rozdílnost se však odlišuje dle jednotlivých rovin a také dle typů textů, viz graf č. 19 a graf č. 20.**

**Graf č. 19**



**Graf č. 20**



Z grafů č. 19 a č. 20 pak můžeme vyčíst rozdílnost v kvalitě sledovaných rovin počáteční čtenářské gramotnosti žáků zkoumaného vzorku.

Při práci s narativním textem LEV v kvalitě roviny porozumění čtenému textu (viz graf č. 19), v níž byla sledována zejména kategorie vyhledávání explicitních informací v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.); viz graf 17 (úspěšnost žáků v otázkách 1, 2) dosáhli poměrně vyrovnaných výsledků žáci všech skupin zkoumaného vzorku. Přesto u otázky č. 8 - rozpoznání základní myšlenky a poselství textu, lepších výsledků dosáhli žáci vyučovaní v 1. ročníku metodou genetickou a A-S inovativní.

**V ostatních kvalitách rovin vyvozování, metakognice a aplikace již statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci vyučovaní metodou genetickou (viz graf č. 19 – znázorněno zeleně).**



V grafu č. 20 pak vidíme, že podobnou situaci mezi výsledky žáků porovnávaných skupin lze pozorovat ve výsledcích při práci s deskriptivním textem, kde i zde byli úspěšnější žáci vyučováni v 1. ročníku metodou genetickou (zejména v rovině porozumění, metakognice – práce s významovým kontextem a v rovině aplikace). Při práci s čteným textem tohoto typu pak také lepších výsledků, než žáci vyučováni metodou A-S v tradičním pojetí, dosáhli také žáci vyučováni A-S v inovativním pojetí.

Jak jsme již uváděli v teoretické části práce, základní rozdílnost v těchto typech metody A-S spočívá zejména v kvalitě didaktické práce učitele, kde předpokládáme, že učitel vyučující metodou A-S s inovativními prvky využívá více kooperativního učení a prvků problémového učení. Proto lze říci, že kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků na počátku školní docházky je také odrazem vlastní didaktické práce učitele (vedle vlivu dalších faktorů).

## **6. 1. 2 Výsledky – kvalita didaktické práce učitele 2. ročníku základní školy**

Jedním z námi stanovených cílů realizovaného empirického šetření II. etapy bylo zjistit stav **vybraných faktorů školního kontextu**.

**Za vybrané faktory školního kontextu jsme si zvolili kvalitu didaktické práce učitele vyučujícího čtení v 1. ročníku ZŠ.**

Pro zjištění kvality didaktické práce učitele vyučujícího čtení v 1. ročníku ZŠ jsme si dále stanovili kategorie, které jsme výzkumným šetřením sledovali. Těmito kategoriemi byly:

- **cíle výuky učitele vyučujícího ve 2. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (preferenze techniky čtení, preference porozumění čtenému, optimální poměr – rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním, rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení a knize, stanovení individuálních cílů žákům, rozvoj složek komunikace)
- **vybrané prvky didaktické práce učitele 2. ročníku vyučujícího čtení v 1. ročníku** metodu A-S v tradičním pojetí, A-S s inovativními prvky a metodou genetickou (tj. variabilita základních metodických postupů, využití aktivních metod práce, preference formy čtení, volba didaktických materiálů a práce s didaktickými materiály, vedení knihovny, využití organizačních forem ve výuce, zadávání

domácích úkolů, hodnocení čtení, vedení čtenářských deníků, spolupráce školy a rodiny žáka při dovednosti počátečního čtení;

- **konkrétní způsob práce s textem učitele vyučujícího ve 2. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (tj. využití zdrojů, typu textů, způsob kladení otázek a druhy otázek při práci s textem, aktivity při výuce, činnosti a způsob práce s textem)

Výsledky zjištění dotazníkového šetření námi analyzovaných didaktických kategorií jsme zpracovali kvalitativně (popisem jednotlivých kategorií), jež jsme přehledně uspořádali do tabulky: **PROFIL DIDAKTICKÉ PRÁCE UČITELEK VYUČJÍCÍCH ŽÁKY 2. ROČNÍKŮ ZŠ ZKOUMANÉHO VZORKU, viz příloha č. 21.**

Proto zde v této části práce podáme pouze orientační přehled základních zjištění.

Uvědomujeme si skutečnost, že již stanovená strukturace jednotlivých kategorií může být považována za problematickou. Některé z vytypovaných prvků se v této kategorizaci překrývají nebo se dokonce podmiňují, a proto analýza těchto kategorií byla pro nás také velmi složitá.

Naším záměrem bylo zjistit proměnu koncepce cíle učitele výuky počátečního čtení ve 2. ročníku. Sledován byl „optimální poměr“ (rovnováha) rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků.

V souvislosti se skutečností, že výuka počátečního čtení ve 2. ročníku úzce navazuje na výuku počátečního 1. ročníku, zjišťovali jsme také u zkoumaného vzorku učitelek vyučujících mateřský jazyk ve 2. ročníku cíle výuky počátečního čtení v 1. ročníku.

V analýze formulaci cílů výuky počátečního čtení v 1. ročníku jsme zaměřili pozornost zejména na rovnováhu mezi rozvojem techniky čtení, rozvojem porozuměním a vztahem ke čtením v konceptu celoživotní perspektivy (funkčnost čtení) od počátku vzdělávání. Sledován byl také rozvoj čtenářství, jako významná součást počáteční čtenářské gramotnosti žáků.

Uvědomujeme si skutečnost, že pro vyvozování objektivních závěrů pro pedagogickou je bezpodmínečně požadována vyšší četnost zkoumaného vzorku (reprezentativní), stejně tak, že by bylo významné kombinovat metody zjištění dat.

S ohledem na to, že koncepce našeho výzkumu je popisná a tuto výzkumnou etapu považujeme spíše za kontrolní (srovnávací) přikládáme také stejnou váhu zjištěným výsledkům a považujeme je pouze za orientační a doplňující naše zjištění.

Z formulace cílů výuky počátečního čtení učitelek 2. ročníku vyučujících počáteční čtení v 1. ročníku metodou A-S inovativní je jasně patrné, že učitelky této skupiny považují za cíle výuky v 1. ročníku vzbudit především u žáků zájem o čtení (vyskytuje se u tří ze čtyř), rozvíjet čtení s porozuměním (u všech této skupiny) a rozvíjet techniku čtení (správnost, plynulost – u dvou ze čtyř). V jedné z formulací se také vyskytlo zaměření výuky čtení pro užití dovednosti čtení v osobním rozvoj žáka. Z uvedených formulací cílů můžeme usuzovat, že z hlediska optimálního rozvoje jednotlivých rovin z uvedených formulací cílů výuky pro 1. ročník vyplývá, že učitelky této skupiny ve výuce čtení podporují rozvoj jednotlivých rovin v tomto pořadí: vztah ke čtení, porozumění, technika čtení a aplikace.

Ve 2. ročníku pak tato skupina učitelek považuje za cíl výuky zdokonalení techniky čtení, rozvoj orientace v čteném textu a rozvoj porozumění čtenému. Ve formulacích cílů výuky čtení ve 2. ročníku je již patrný větší důraz na rozvoj porozumění čtenému textu. Vzhledem k tomu, že porozumění čtenému textu zde nebylo blíže specifikováno, nebudeme na základě těchto zjištění vyvozovat další závěry.

Poněkud mírně odlišná byla situace u zkoumaného vzorku učitelek vyučujících v 1. ročníku čtení metodou A-S tradiční.

Z jejich formulací cílů je jasně zřetelné zaměření výuky čtení především na rozvoj techniky čtení. Ve jednom případě je uveden rozvoj zájmu o čtení, v jednom rozvoj radosti čtení a v jednom případě byl zaznamenán rozvoj porozumění čtenému. Při porovnání formulací cílů těchto učitelek s předchozí skupinou pak lze vyvodit, že tato skupina učitelek klade ve výuce 1. ročníku mnohem větší důraz na rozvoj techniky čtení a méně na porozumění a vztah ke čtení.

Ve výuce těchto učitelek ve druhém ročníku je technika čtení zdokonalována a důraz je pak kladen také na čtení s porozuměním.

Třetí porovnávanou skupinou cílů byly cíle učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou genetickou. Z formulací cílů učitelek této skupiny vyplývá, že ve výuce počátečního v 1. ročníku kladou důraz zejména na vzbuzení zájmu o čtení a radost ze čtení (rovina vztahu ke čtení), dále na rozvoj techniky čtení a roviny porozumění čtenému (zjištěno u všech formulací).

Ve výuce čtení ve 2. ročníku pak tato skupina vyučujících klade důraz na zdokonalení techniky čtení (zjištěno u všech), na rozvoj radosti ze čtení (zjištěno u dvou ze čtyř) a rozvoj porozumění čtenému textu na vyšší úrovni než v 1. ročníku. V jednom z případů bylo také zaznamenáno vzbuzení zájmu o knihy.

**U žádné vyučující celého zkoumaného vzorku nebyl ve formulaci cíle zaznamenán rozvoj komunikační složky jazyka, což považujeme za alarmující zjištění.**

Přístup učitelek zkoumaného vzorku k individuálnímu vyučování ve výuce čtení můžeme odvodit na základě zjištěných informací při práci s textem u žáků s různou úrovní čtení.

Tři ze čtyř učitelek 2. ročníků vyučující v 1. ročníku metodou A-S inovativní uvedlo, že pro žáky s různou úrovní čtení používají stejné materiály, ale nechávají je pracovat různým tempem. Lze tedy usuzovat, že tyto učitelky ve výuce počátečního čtení berou ohled individuální zvláštnosti žáků a snaží se jim ve výuce poskytnout alespoň minimální podmínky.

Ve skupině učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou čtení A-S tradiční pak dvě ze čtyř učitelek uvedly, že pro žáky s různou úrovní čtení používají různé materiály nebo pro žáky s různou úrovní čtení používají stejné materiály, ale nechávají je pracovat různým tempem. V této skupině je pozorován o něco větší důraz na individualitu žáka, neboť z uvedených výpovědí vyplývá, že dvě ze čtyř učitelek těmto žákům poskytují také různé materiály.

Ve třetí skupině učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou genetickou pak byla stejná situace jako u vyučujících A-S inovativní, kde tři ze čtyř uvedly, že pro žáky s různou úrovní čtení používají stejné materiály, ale nechávají je pracovat různým tempem.

U námi zkoumaného vzorku všech učitelek se v žádném z případů nevyskytlo, že by nebyl brán ohled na individuální zvláštnosti žáků a jejich individuální úroveň čtenářské dovednosti.

Z hlediska analýzy vybraných prvků výuky didaktické práce zde uvedeme také vybraná zjištění, jež se týkají:

**Preference formy čtení** – kromě jedné z výpovědí (učitelky vyučující v 1. ročníku A-S inovativní) jsme ve všech případech zaznamenali preferenci formy hlasitého čtení; ve výuce počátečního čtení ve 2. ročníku však považujeme za důležité rozvíjet již čtení v duchu, neboť jak bylo prokázáno výsledky PIRLS 2001, toto čtení je při rozvoji porozumění čtenému textu na vyšší úrovni efektivnější. Při čtení v duchu žák svou pozornost zaměřuje na obsah čteného textu a nesoustředí se již tolik na správnou techniku.

**Volba didaktických materiálů a práce s didaktickými materiály** – u učitelek vyučujících v 1. ročníku A-S inovativní jsme zaznamenali důraz na práci s učebnicovými materiály (u tří případů ze čtyř bylo uvedeno na prvním místě). Dalšími nejčastěji

užívanými materiály u těchto vyučujících jsou dětské noviny a časopisy (uvedeno na druhém místě u dvou ze čtyř) a dětská kniha. Je zde tedy vidět preference učebnice, ale pro rozvoj čtenářství pak jako pozitivní vidíme, že jsou používány i jiné zdroje (zejména dětská kniha a dětské časopisy). V jednom z případů jsme také zaznamenali užití audiovizuální techniky.

Ve skupině učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou čtení A-S tradiční je situace pro rozvoj čtenářství poněkud mírně horší. Ve všech případech byly na prvních místech preferovány jako nejčastěji užívané zdroje učebnice, na druhých místech pak pracovní sešity k těmto učebnicím a na třetím místě byly uvedeny materiály z jiných předmětů a dětská kniha. Zde je vidět velká vázanost na učebnicové zdroje, což nelze chápat jako nejpříznivější situaci, zejména ne ve výuce počátečního čtení ve 2. ročníku. Neboť na rozdíl od výuky v 1. ročníku (u této metody čtení) žák již má bezpečně zvládnutou techniku čtení a učitel tak při volbě textů není omezován určitou znalostí písmen abecedy (jako je tomu v 1. ročníku). Používání zdrojů textů je však záležitostí tvořivosti učitelky a jejího přístupu k výuce.

Ve třetí skupině vyučujících, námi zkoumaného vzorku, tj. učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou genetickou byla opět preferována učebnice, jako nejčastěji užívaný zdroj. Na druhém místě pak již však byla uvedena dětská kniha (ve třech případech ze čtyř) a na třetím vyváženě užívání materiálů z jiných předmětů a nebo pracovní sešity. Tuto situaci lze považovat za příznivější pro rozvoj čtenářství, neboť dětská kniha je zde mnohem častěji užívána. Efektivitu užívání dětské knihy při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti pak dokazují opět výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2001, ve kterých se prokázalo, že žáci těch zemí, kde je práce s dětskou knihou preferována (Švédsko, Finsko, USA) dosáhli v průměru nejlepších výsledků.

Zjišťovali jsme také, zda li si vyučující námi zkoumaného **vzorku vedou třídní knihovny a v jaké míře pak knihovny (ať už školní nebo veřejné) při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti užívají.** Právě vedení třídní knihovny a užívání knihovny je jednou z efektivních možností, jak u žáků na podporovat rozvoj čtenářství a vztah ke knize. V tomto směru nás pozitivně překvapilo, že tři ze čtyř učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S inovativní uvedlo, že si vedou třídní knihovny. Všechny učitelky této skupiny pak se svými žáky navštěvují školní knihovny.

Stejná situace pak byla u vyučujících dalších dvou skupin.

**Z hlediska organizačních forem výuky počáteční čtení pak u učitelek vyučujících čtení metodou A-S tradiční námi zkoumaného vzorku jednoznačně preferována frontální výuka.** U učitelek 2. ročníku vyučujících čtení v 1. ročníku metodou A-S inovativní uvedena párová výuka (ve dvojicích) a skupinová výuka, v jednom případě také individuální a frontální výuka. U učitelek 2. ročníku vyučujících čtení v 1. ročníku metodou genetickou byla také preferována frontální výuka a v jednom případě individuální. Na druhém místě byla rovnoměrně párová a skupinová výuka.

**Pro rozvoj čtenářství žáka je pak také významné vedení čtenářských deníků.** Koncepce vedení čtenářských deníků žáka se však také značně proměnila. Aby využití čtenářských deníků mělo svůj význam a bylo v tomto směru efektivní, neměly by být čtenářské deníky prostým opisem obsahu knih, ale spíše sbírkou toho, jak žák přečtenou knihu pochopil, jaké si klade otázky, jaké pocity prožíval a jiné. Právě prosté opisy knih jsou pro žáky nepříliš přitažlivé a žáci je mohou chápat jako zatěžující okolnost související s výukou, což může mít negativní odraz na kvalitě čtenářství žáka.

Ve skupině učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S inovativní a genetickou tři ze čtyř uvedly, že si se svými žáky vedou čtenářské deníky. Jaká je však jejich forma již nevíme, neboť jsme ji nezjišťovali.

U učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S tradiční tomu však bylo naopak, zde tři ze čtyř uvedly, že si se svými žáky nevedou čtenářské deníky!

S vedením čtenářských deníků a jejich efektivním využitím pak také souvisí jejich hodnocení. K této položce pak učitelky 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S inovativní a genetickou uvedly, že deníky hodnotí slovním hodnocením (vzkazem pro žáka) v kombinaci se známkou a nebo pouze slovně v kombinaci s razítkem.

Z efektivní variantu vedení čtenářského deníku také považujeme tzv. *podvojný deník* žáka, jež je jedna z metod užívaná učiteli při rozvoji kritického myšlení. Tento způsob práce s čteným textem je také jistá forma komunikace mezi učitelem a žákem nad přečteným, která rozvíjí nejen tvořivost a myšlení dětí, ale také vztah mezi učitelem a žákem. Čtení se pro žáky stává „záživnějším“ a při čtení jejich obsahu před třídou pak také učí žáky respektovat názory druhých a rozvíjí zejména rovinu sídlení.

**Z vybraných prvků didaktické práce učitele výuky počátečního čtení jsme také zjišťovali způsob hodnocení čtení.** Ve svých výpovědích učitelky 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S inovativní a genetickou uvedly, že čtení žáků hodnotí kombinovaným způsobem, známkou a slovním hodnocením. Učitelky 2. ročníků

vyučujících v 1. ročníku metodou A-S tradiční pak uvedly, že čtení hodnotí buď jen známkou (dvě ze čtyř) nebo také kombinací známky a slovního hodnocení.

**Zadávání domácích úkolů ze čtení se liší v závislosti na subjektivním přístupu k výuce jednotlivých učitelek zkoumaného vzorku.**

Všechny učitelky uvedly, že domácí úkoly ze čtení svým žákům zadávají. Nevětší četnost byla zaznamenána u vyučujících A-S tradiční a inovativní, které uvedly, že domácí úkoly zadávají buď každý den nebo třikrát až čtyřikrát týdně.

**Zjišťována také byla kvalita spolupráce jednotlivých učitelek a rodiny zkoumaných žáků.** Šetřením jsme se dotazovali, jak často učitelky informují o kvalitě čtenářských dovedností žáků a zda li realizují nějaké třídní nebo školní akce na podporu čtenářství.

Z hlediska efektivního rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti považujeme spolupráci rodiny a školy za velmi významnou, zejména v počátcích školní docházky.

Z výsledků zjištění pak vyplývá, že k informovanosti rodičů ze strany školy jednotlivé učitelky zkoumaného vzorku odlišně. Učitelky 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S inovativní informují rodiče dvakrát i více týdně. Zároveň realizují třídní akce na podporu čtenářství, a to akce typu literárních kaváren nebo projektů (Čtení mě baví), popř. volí jiný způsob, a to komunikaci s rodiči přes webové stránky školy.

Jiná situace byla zjištěna u učitelek 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S tradiční, které uvedly, že rodiče informují buď čtvrtletně nebo jednou týdně. Třídní nebo školní akce na podporu čtenářství realizuje pouze jedna ze čtyř dotazovaných.

Učitelky 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou genetickou pak uvedly, že o výsledcích žáků ve čtení informují rodiče jedenkrát týdně. Akce na podporu čtenářství realizují, ale jen výjimečně.

Dále byl zjišťován **konkrétní způsob práce s textem učitele vyučujícího ve 2. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti.** Podrobný popis práce s textem je uveden v příloze č. 18, v profilu didaktické práce jednotlivých učitelek zkoumaného vzorku.

Budeme prezentovat pouze základní zjištění, a to z hlediska nejčastěji užívaných typů textů a způsobu práce s textem.

Z hlediska užití typů byla ve všech skupinách učitelek situace podobná. Celý soubor shodně odpověděl, že ve výuce počátečního čtení užívá jednotlivé texty v tomto pořadí:

1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;

2. Texty z dětských knih – převážně **narativní** (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);
3. Texty z dětských knih – **výkladové** (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);
4. Texty z dětských knih deskriptivní ;

Pouze pořadí textů výkladových a deskriptivních se mírně odlišovalo.

Toto zjištění je odpovídající zjištění mezinárodního šetření PIRLS 2001, kde z hlediska užívání zdrojů textů čeští vyučující využívají při výuce čtení nadprůměrně dvou materiálů, a to učebnic a materiálů z jiných předmětů. Stále se však jedná „pouze“ o výukové materiály, což nenaznačuje příliš „tvořivý“ přístup učitelů k výuce počátečního čtení.

Na základě zjištění PIRLS 2001 lze usuzovat, že didaktická práce námi zkoumaného vzorku učitelek se v tomto směru od roku 2001 příliš neproměnila. Z hledem k tomu, že jsme neměli příležitost jejich výuku blíže zkoumat, nemůže určit, jak tvořivě bylo s učebnicovými texty pracováno a v jaké četnosti byly zařazovány v poměru s texty dětských knih. Lze však říci, práce s literárními texty dětských významně rozvíjí čtenářskou gramotnost a její jednotlivé složky, a proto považujeme za velmi významné jejich časté zařazování do výuky.

Způsob práce s textem se lišil v závislosti na individualitách šetřených vyučujících. V příloze č. 18 pak lze porovnat popisovanou práci s textem dle osobních výpovědí vyučujících (subjektivní popis) a dle odpovědí koncipovaných na základě výběru odpovědi.

Námi zjištěný způsob práce s textem z odpovědí (dle výběru) jednotlivých vyučujících pak také téměř odpovídá pořadí činností, jež byly zjištěny mezinárodním šetřením PIRLS 2001, ve kterém bylo zjištěno, že způsob práce s textem je následující:

1. Odpovídání na ústně položené na otázky;
2. Odpovídání do pracovních sešitů;
3. Vzájemné povídání si o přečteném textu;
4. Písemné úkoly, popř. kreslení obrázků k textu;
5. Dramatizace čteného textu;
6. Skupinová práce na základě čteného textu;

**V našem šetření jsme také zjišťovali, zda li vyučující 2. ročníků dětem předčítají texty, z jakých zdrojů a v jaké intenzitě.**



Učitelky 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S inovativní a genetickou shodně odpověděly, že svým dětem ve výuce počátečního čtení předčítají jedenkrát až dvakrát týdně. Zdrojem předčítaných textů pak je dětská kniha. Učitelky 2. ročníků vyučujících v 1. ročníku metodou A-S tradiční také svým dětem předčítají, avšak v menší intenzitě, v průměru jedenkrát až dvakrát za měsíc. Ve třech případech pak jako zdroj předčítaných textů byla uvedena dětská kniha a v jednom případě učebnice.

Shrneme-li výsledky zjištění popisu kvality didaktické práce můžeme pozorovat odlišnosti přístupů k výuce jednotlivých učitelek, jež je liší v závislosti na používané metodě výuky čtení a v závislosti na individualitě osobnosti učitele.

Nelze jednoznačně říci, která z metody výuky je nejefektivnější, neboť efektivita dané metody se odvíjí zejména od kvality didaktické práce každého učitele.

Z námi zkoumaného vzorku jsou patrné rozdíly v kvalitě didaktické práce a jejich pak lze spatřovat ve výsledcích kvality počáteční čtenářské gramotnosti šetřených žáků 2. ročníků.

Celkově však můžeme říci, že jako nejefektivnější se jeví kombinace jednotlivých přístupů s důrazem na individualitu žáka. Pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je pak velmi významné zařazování literárních ukázek a práce s dětskou knihou. Velkou roli zde také sehrává informovanost učitele a znalost dané problematiky.

## **6. 1. 3 Výsledky – stav domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků základní školy**

Z vybraných faktorů domácího kontextu jsme sledovali *stav domácího čtenářského zázemí zkoumaného vzorku žáků 2. ročníků základní školy*.

Stav domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku jsme zjišťovali dotazníkovým šetřením rodičů těchto žáků (koncepte dotazníku viz příloha č. 5).

Námi získaná data dotazníkového šetření jsme zpracovali na základě zjištění četností daných odpovědí rodičů, proto zjištěná data prezentujeme středními (relativními) hodnotami získané na základě výpočtu aritmetického průměru zpracování dat. Proto jej uvádíme v %četnosti.

K zjištění kvality domácího čtenářského zázemí jsme sledovali **celkové klima rodiny podporující čtení**; pro zjištění jeho kvality jsme sledovali tyto kategorie:

- a. *zájem rodičů o čtení dítěte;*
  - b. *činnosti podporující čtení dítěte – společné čtení, předčítání rodičů, domácí příprava žáka na školu, aj;*
  - c. *vlastní čtenářské aktivity rodičů;*
  - d. *vztah mezi domovem a školou - spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků;*
- a. **Zájem rodiče** o čtení svého dítěte;

Pro zjištění této kategorie jsme u rodičů zkoumaného vzorku zjišťovali:

1. **Jaké má rodič povědomí o tom, co jeho dítě právě čte**, tj. v dotazníkovém šetření měl rodič uvést, zda li ví, jakou knížku jeho dítě právě čte. Výsledky zjištění jsou zobrazeny v grafu č. 21.

**Graf č. 21**



Z grafického vyjádření této kategorie vyčteme, že znalost rodičů (žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku) toho, co dítě čte je poměrně vysoká u všech sledovaných skupin (pohybuje se nad 83%). Zájem rodiče i tuto oblast byl u rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou dokonce 93,3%.

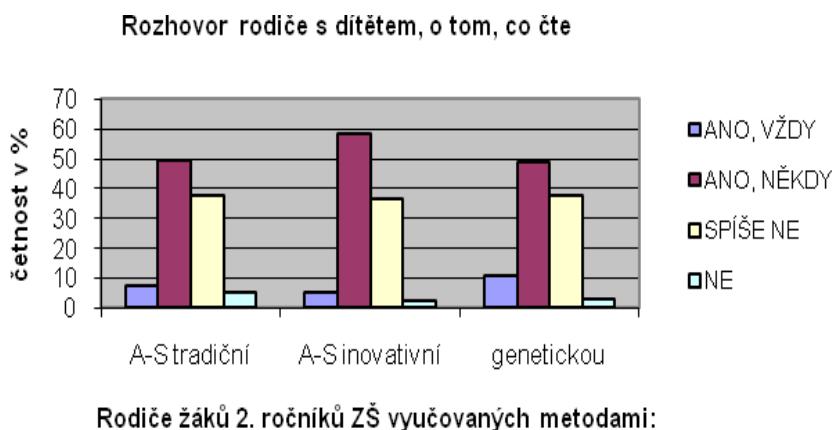
2. **Zda li rodič hovoří se svým dítětem o tom, co právě čte.** Domníváme se, že rozhovor rodiče s dítětem o tom, co čte, svědčí o jeho zájmu o podporu rozvoje

dovednosti čtení (posléze čtenářství) svého dítěte. Výsledky zjištění znázorňuje graf č. 22.

Jak lze vyčíst z grafického znázornění, na první pohled je patrné, že ačkoli rodiče mají povědomí o tom, co jejich dítě čte, již méně o tom s dětmi hovoří. Vypovídá o tom komparace zjištění znázorněných v grafu č. 21 a 22.

Např. 93, 3% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou má povědomí o tom, co jejich dítě čte, pouze 10% zkoumaného vzorku (rodičů těchto žáků) však hovoří o přečteném se svými dětmi pravidelně (vždy) a 49% rodičů těchto žáků pak již někdy. Podobná situace je u všech skupin rodičů námi zkoumaného vzorku.

**Graf č. 22**

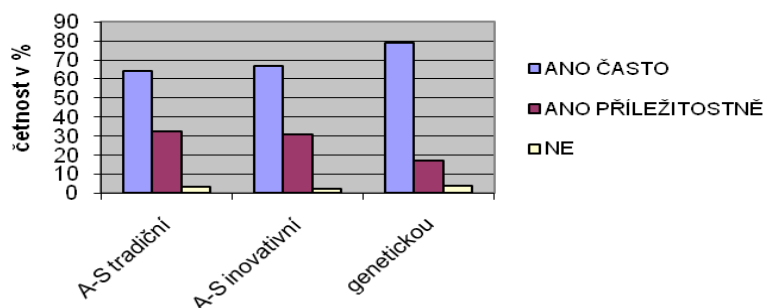


### **3. Zda li rodič dává knihu svému dítěti jako dárek a v jaké intenzitě;**

Dávání knihy jako dárku si také spojujeme se zájmem rodiče podporovat čtení (v pozdějším věku dítěte pak čtenářství) svého dítěte. Právě tato skutečnost, kdy rodič obdarovává dítě knihami svědčí o utváření podnětného čtenářského prostředí pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. S množstvím knih různého druhu (různých literárních žánrů) dítě získává nové příležitosti k získávání informací. Čtením knih pak dochází k rozšiřování jeho slovní zásoby žáka a rozšiřování vědomostní základny. Uvědomujeme si však skutečnost, že využití knihy žákem se odvíjí od jeho zájmů, vztahu ke čtení a oblibě této činnosti. V grafu č. 23 pak vidíme četnost obdarování dětí knihami ze strany rodičů.

**Graf č. 23**

### Kniha jako dárek



Rodiče žáků 2. ročníků ZŠ vyučovaných metodami:

Z grafického znázornění je čitelné, že knihami nejvíce obdarovávají své děti rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou (78,8% zkoumaného vzorku dané skupiny).

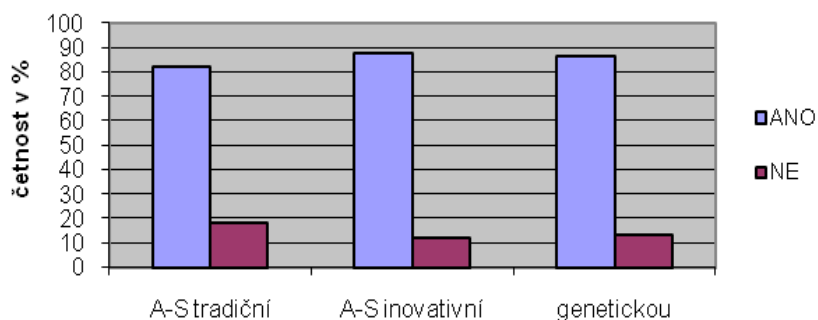
#### b. Činnosti podporující čtení dítěte;

V této kategorii jsme sledovali:

1. Zda li si rodiče společně se svým dítětem čtou (společné čtení) a v jaké intenzitě; Výsledky zjištění jsou znázorněny v grafu č. 24 a č. 25.

Graf č. 24

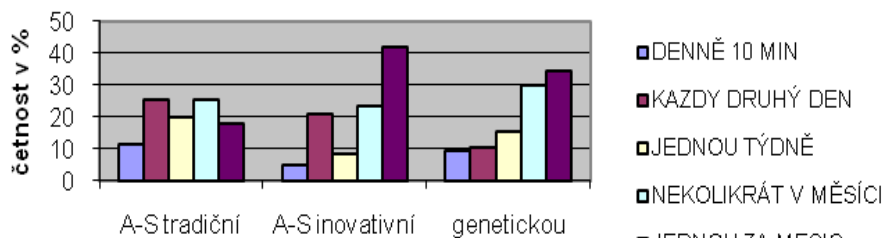
### Společné čtení rodiče a dítěte



Rodiče žáků 2. ročníků ZŠ vyučovaných metodami:

V  
je společ  
skupiny)  
skupiny)  
inovativ  
Graf č. 25

### Intenzita společného čtení rodiče a dítěte



Rodiče žáků 2. ročníků ZŠ vyučovaných metodami:

vzorku  
ku dané  
dou A-S

Jak můžeme vidět v grafu č. 25. intenzita společného čtení již tak vysoká není. Denně si čte se svým dítětem 11,6% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční. U ostatních skupin zkoumaného vzorku je to ještě méně, u rodičů žáků 2. ročníku vyučovaných v 1. ročníku A-S inovativní je to pak jen 4,9%.

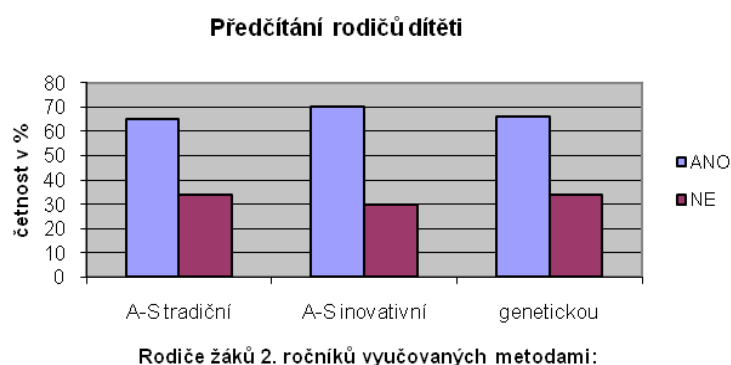
Rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku A-S tradiční si pak také v největší míře čtou každý druhý den. Tuto skutečnost uvedlo 25,3% zkoumaného vzorku těchto rodičů.

Celkově však můžeme říci, že při porovnání všech tří skupin rodičů zkoumaného vzorku, v nejvyšší intenzitě pravidelnosti si společně doma čtou rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku A-S tradiční.

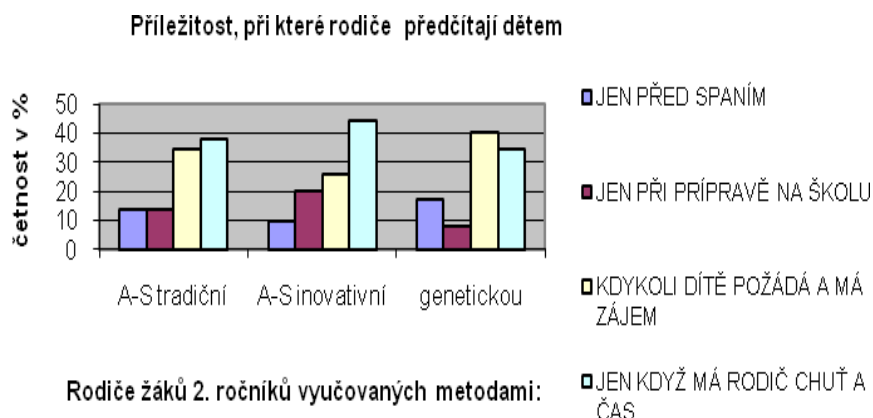
## 2. Zda-li rodiče svým dětem předčítají a při jaké příležitosti;

Výsledky zjištění jsou prezentovány v grafu č. 26 a 27.

**Graf č. 26**



**Graf č. 27**

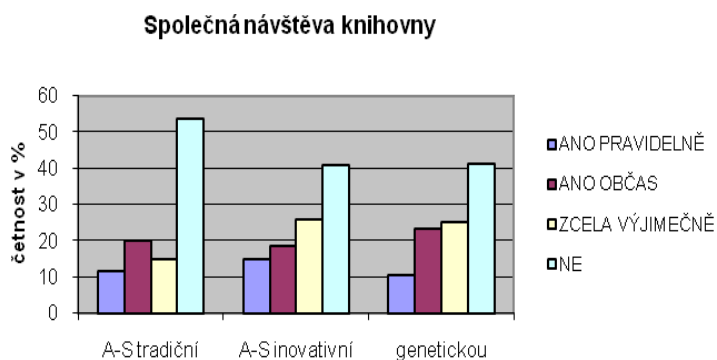


Z grafu č. 26 pak vidíme, že předčítání rodičů je u všech skupiny rodičů zkoumaného vzorku zastoupeno rovnoměrně (pohybuje se od 65% - 70% zkoumaného vzorku dané skupiny). 70% pak předčítají svým dětem rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní. Před spaním pak nejvíce předčítají rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou (17,3% zkoumaného vzorku). Při přípravě na školu pak v největší míře předčítají rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní (19,8% rodičů zkoumaného vzorku dané skupiny). Na žádost a zájem dítěte pak nejvíce předčítají rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou (40% rodičů zkoumaného vzorku dané skupiny). Avšak největší četnost odpovědí rodičů všech skupin zkoumaného vzorku byla v kategorii poslední, tj. rodiče dětem předčítají tehdy, jen když sami mají chuť a čas. K činnostem podporujícím čtení jsme pak **řadili také:**

### 3. Návštěvu knihovny a četnost této návštěvy;

Výsledky zjištění jsme uspořádali do grafu č. 28.

**Graf č. 28**



Z výsledků vyplývá, že rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných metodami: knihovnu navštěvují se  
svými dětmi nejvíce rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S  
inovativní (15% zkoumaného vzorku rodičů této skupiny). Nepravidelně/občas pak nejvíce

knihovnu navštěvují se svými dětmi rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou (23% rodičů zkoumaného vzorku rodičů této skupiny). Knihovnu pak vůbec navštěvují rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční (53,2% rodičů zkoumaného vzorku rodičů této skupiny).

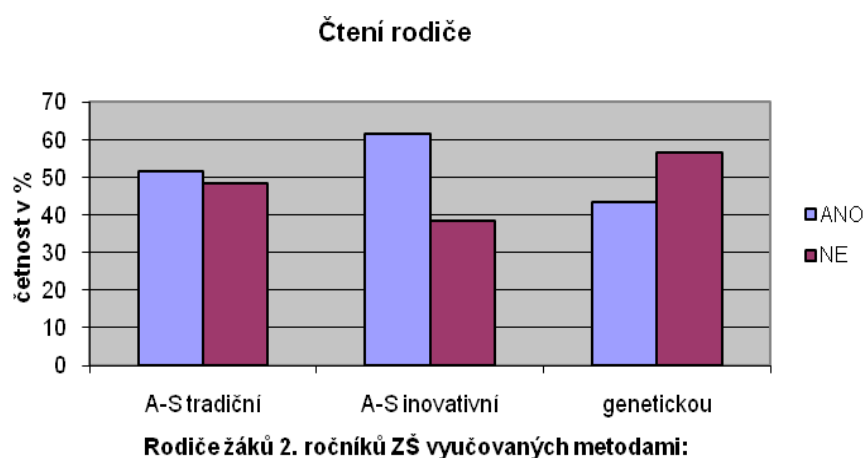
K utváření podnětného domácího čtenářského zázemí žáka také přispívá vlastní čtení rodičů, tj. vlastní čtenářské aktivity rodiče.

### c. Vlastní čtenářské aktivity rodičů

Tím, že rodič sám čte, se postupně stává pro dítě čtenářským vorem. S vlastním výběrem četby ukazuje dítěti, že četba je nejen zdrojem informací (četba jako zdroj informací), ale také zdrojem vnitřních zážitků. Což si spojujeme s účelovostí četby jako takové. Dítě postupně získává povědomí o „funkčním užití“ dovednosti četní a vidí její užití v denních situacích. Z tohoto důvodu považujeme vlastní čtenářské aktivity rodičů pro podporu počáteční čtenářské gramotnosti žáků za velmi významné.

Vlastní čtení rodiče v domácím prostředí pak vyjadřuje graf č. 29.

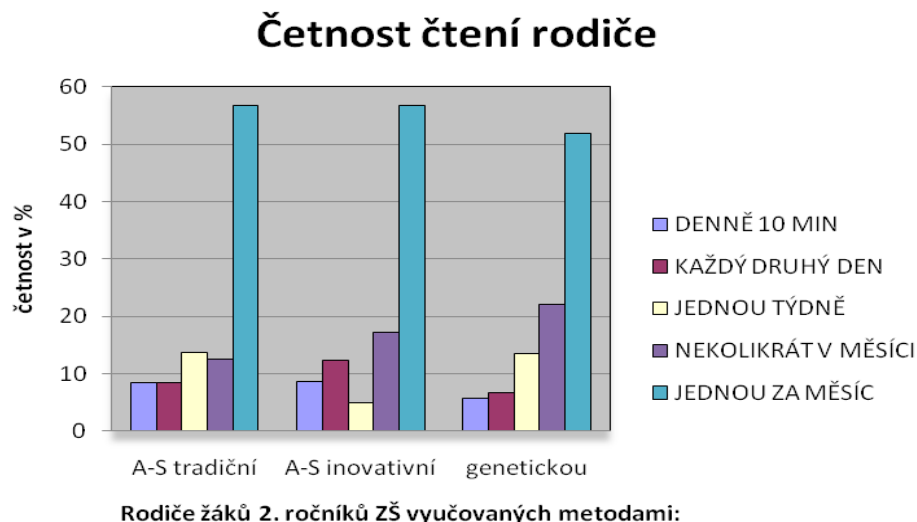
**Graf č. 29**



Z grafického znázornění vidíme, že nejvíce doma čtou rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou AS inovativní (61.7% rodičů zkoumaného vzorku rodičů této

metodou  
že doma

**Graf č. 3**



V grafu č. 30 pak vidíme, že pravidelnost čtení rodičů celého zkoumaného vzorku u všech skupin rodičů) není nijak vysoká. Denně (alespoň) 10 minut čte pouze 8% zkoumaného vzorku rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční a A-S inovativní a pouze 5,8% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou.

U rodičů všech skupin pak vidíme, že více než 55% zkoumaného vzorku rodičů uvedlo, že čte jednou za měsíc. Pakliže rodiče námi zkoumaného vzorku v tak malé intenzitě pravidelnosti čtou, zůstává otázkou, do jaké míry jsou pro své děti motivujícím vzorem ke čtení. V souvislosti s tím se nabízí také otázka, zda li si dopad této skutečnosti uvědomují.

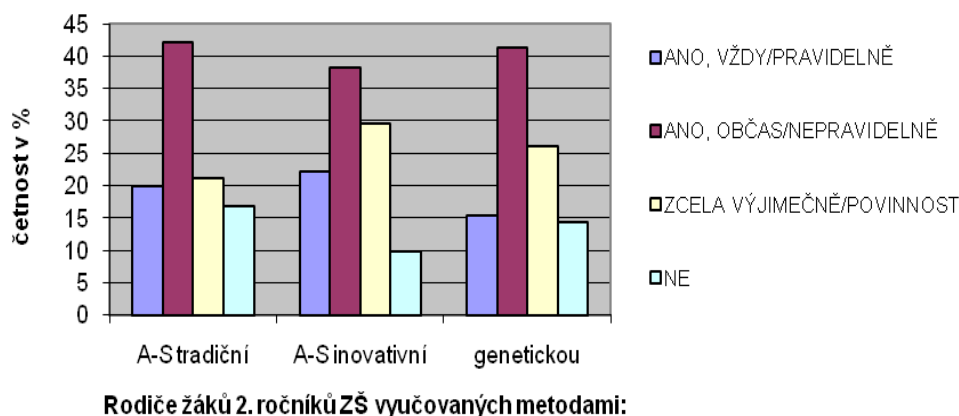
**d. Vztah mezi domovem a školou - spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků;**

Také zjištění kvality této kategorie jsme považovali za významné. Spolupráce rodiny se školou a účast rodičů na školních aktivitách vypovídá o zájmu rodiče o kvalitu vzdělání svého dítěte a dále jeho zájmu se na vzdělání svého dítěte také podílet. Proto jsme zjišťovali tuto kvalitu nejprve v obecné rovině, zda li se rodiče do různých akcí jakéhokoli typu pořádaných školou zapojují a v jaké intenzitě.

**Graf č. 31**



### Zapojení rodičů do akcí pořádaných školou



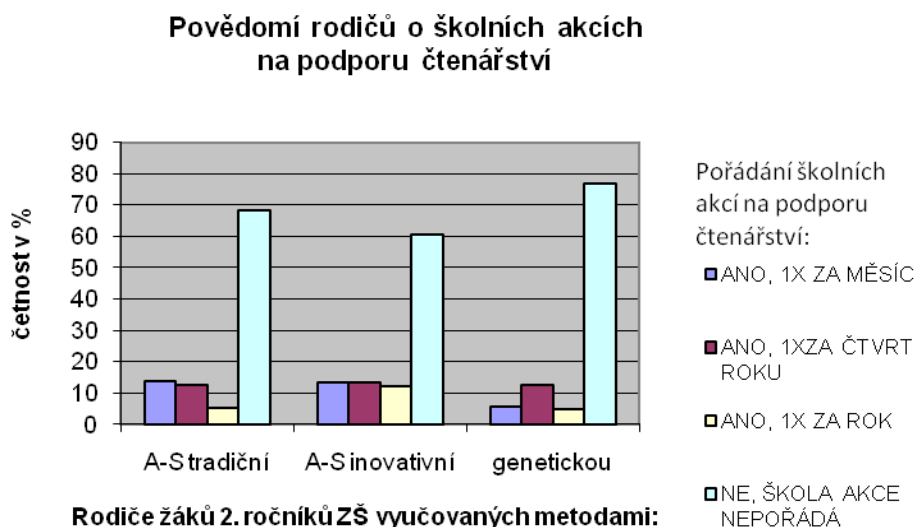
Z grafu č. 31 je pak čitelné, že pravidelně se těchto akcí účastní rodiče žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní, tj. 22% rodičů zkoumaného vzorku dané skupiny a 20% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční. Nejčastěji však rodiče námi zkoumaného vzorku všech skupin ve svých odpovědích uváděli, že se různých školních akcí účastní, avšak nepravidelně (občas).

Tuto odpověď uvedlo 42,3% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční, 41,3% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní a dále pak 38,3% dotazovaných rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou zkoumaného vzorku.

Dále jsme se rodičů námi zkoumaného vzorku dotazovali, **zda li mají povědomí o školních akcích pořádaných na podporu rozvoje čtenářství žáků dané školy.**

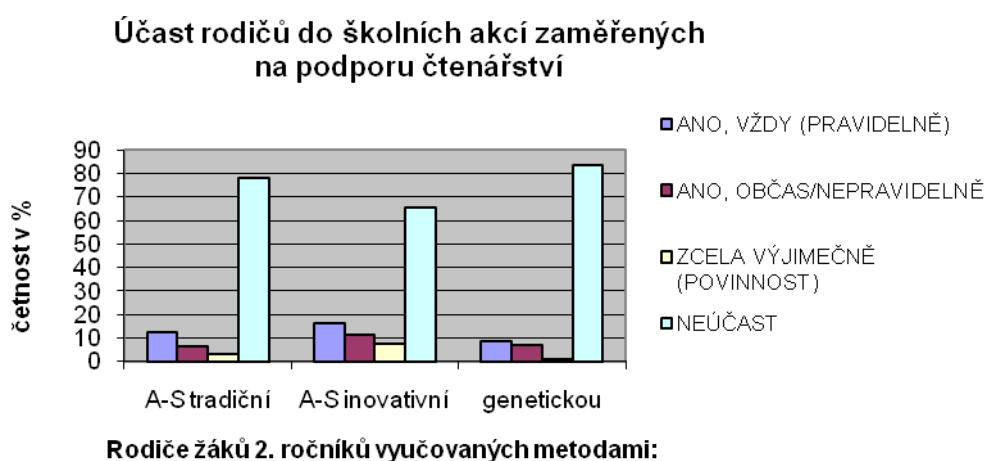
Z výsledků námi realizovaného šetření pak vyplývá, že **rodiče zkoumaného vzorku toto povědomí spíše nemají.** Na otázku dotazníkového šetření: *Víte, zda li pořádá škola, do níž chodí Vaše dítě nějaké akce (projekty, semináře) na podporu čtenářství žáků, jichž se můžete účastnit?*, byla nejčastější odpověď rodičů negativní, že neví. Takto odpovědělo 76,9% dotazovaných rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou, 68,4% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S tradiční a 60,5% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní. **Nabízí se však otázka, čím je tato situace způsobena,** zda li nedostatečnou informovaností rodičů ze strany školy, zda li pořádáním nízkého počtu akcí tohoto typu, či nezájmem rodičů o tento typ akcí. Celkovou situaci pak znázorňuje graf č. 32.

**Graf č. 32**



K podobným zjištěním jsme pak došli také u otázky, **zda li se rodiče těchto akcí účastní a v jaké intenzitě. Většina odpovědí rodičů vypovídala spíše o jejich neúčasti na školních akcích tohoto druhu. U rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou pak takto odpovědělo 83,7% zkoumaného vzorku této skupiny, svou neúčast pak vypovědělo 77,9% rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S a u rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou A-S inovativní to pak bylo 65,4% rodičů této skupiny. Situace je znázorněna v grafu č. 32.**

**Graf č. 32**

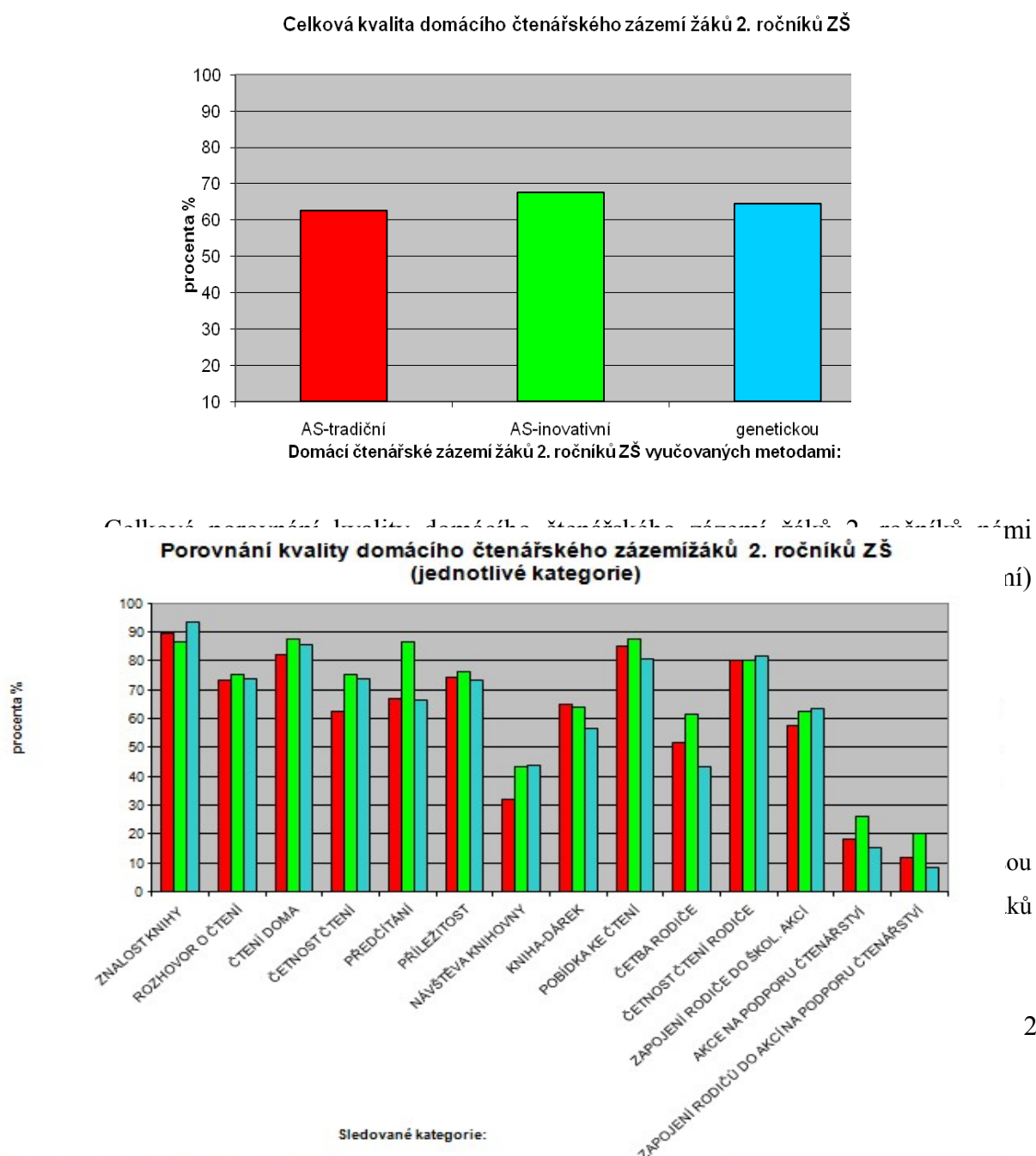


## Závěr:

Shrňme li prezentovaná data u jednotlivých kategorií popisující stav domácího čtenářského zázemí (viz výše), dojdeme k závěru, že kvalita domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku se u sledovaných skupin rodičů mírně odlišuje. Tato odlišnost v jednotlivých kategoriích sledovaných skupin rodičů není však nikterak výrazná.

Z výsledků zjištění však vyplývá, že **celkově lepší klima domácího prostředí podporující čtenářství žáků 2. ročníků se ukázalo u rodičů žáků 2. ročníků, jež byli v 1. ročníku vyučováni metodou A-S inovativní** (což je pozorovatelné také u dílčích výsledků prezentovaných výše). Porovnání kvalit domácích zázemí podporující čtenářství žáků zkoumaného vzorku rodičů žáků 2. ročníků vyjadřuje graf č. 33 (pozn. čím vyšší je sloupec, tím je klima rodiny více podporující čtenářství).

**Graf č. 33**



#### **6. 1. 4 Výsledky – vyjádření závislosti mezi kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti domácím čtenářským zázemím**

Statistickým vyhodnocením získaných dat domácího čtenářského zázemí žáků (viz výše) v komparaci s výsledky úspěšnosti žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku v didaktických testech jsme zjišťovali, *zda existuje závislost mezi zjištěnou kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a domácím čtenářským zázemím.*

K tomuto účelu jsme pro zpracování dat použili statistický postup **Test dobré schody – chí kvadrát**.

Právě tento způsob vyhodnocení dat je určen ke zjištění statistické závislosti mezi pedagogickými jevy zachycené na úrovni nominálního měření, tj. **ověřuje, zda četnosti získané měřením v pedagogické realitě se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze.**

Pro tento způsob zpracování dat jsme si stanovili statistické hypotézy, nulovou a alternativní hypotézu:

**H<sub>0</sub>:** *Mezi výsledky úspěšnosti žáků v didaktických testech a domácím čtenářským zázemím statistický významná závislost neexistuje.*

**HA:** *Existuje statisticky významná závislost mezi domácím čtenářským zázemím žáků a výsledky úspěšnosti v testech.*

Zjištěné hodnoty domácího čtenářského zázemí žáků jsme proto rozdělili na tři pásma:

1. pásmo: **Slabé** (7- 19 bodů)
2. pásmo: **Průměrné** (30 – 31 bodů)
3. pásmo: **Silné** (32 – 43bodů)

Následně jsme komparovali pozorovanou četnost jevů (výsledky žáků v didaktických testech) s očekávanou četností, viz tabulka č. 20.

**Tabulka č. 20:**

**Pozn. Hodnoty uvedené před závorkou vyjadřují pozorovanou četnost, hodnoty uvedené v závorce vyjadřují očekávanou četnost;**

<b>Domácí čtenářské zázemí/body</b>	<b>1 až 4</b>	<b>5 až 6</b>	<b>7 až 10</b>	
<b>Pásmo slabé</b> (7-19 bodů)	8 (6,33)	8 (8,81)	11 (11,86)	27
<b>Pásmo průměrné</b> (20 – 31 bodů)	32(29,99)	43 (41,77)	53 (56,23)	128
<b>Pásmo silné</b> (32 – 43 bodů)	16(19,68)	27 (27,41)	41(36,9)	84
	56	78	105	239

**Tabulka č. 21:** Vyjádření vzájemné závislosti porovnávaných jevů.

<b>Domácí čtenářské zázemí/body</b>	<b>1 až 4</b>	<b>5 až 6</b>	<b>7 až 10</b>	
<b>Pásmo slabé</b> (7-19 bodů)	0,441	0,074	0,062	27
<b>Pásmo průměrné</b> (20 – 31 bodů)	0,135	0,036	0,186	128
<b>Pásmo silné</b>	0,689	0,006	0,456	84

(32 – 43 bodů)				
	56	78	105	239
<b>Kritická hodnota f = 4</b>	9,488 (0,05%)			

Daný stupeň volnosti jsme považovali 95% úspěšnost žáků v didaktických testech,  $\alpha = 0,05$ . **Kritickou hodnotu** pro daný stupeň volnosti jsme vypočítali: **f = 4** ( $9,488/\alpha=0,05\%$ ).

**Součtem výsledků v jednotlivých polích (Chí kvadrátů ) pak byla zjištěná hodnota 2,085. Tato hodnota je však menší než kritická, proto lze říci, že mezi hodnotami neexistuje statisticky významná závislost.**

**Závěr: Kvalita domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků zkoumaného vzorku nemá vliv na výsledek úspěšnosti žáků v didaktických testech zjišťující kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti; byla potvrzena nulová hypotéza H0.**

## 6. 2 Výsledky empirického šetření III. etapy, interpretace dat

Hlavním cílem III. výzkumné etapy šetření bylo: **zjistit úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů\*, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ.**

Empirickým šetřením, realizovaném ve dvou měřeních v průběhu jednoho školního roku (v našem případě 2010/11), pak byly sledovány tyto roviny počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků:

1. Technika čtení

2. Vztah ke čtení
3. Rovina porozumění čtenému textu
4. Rovina vyvozování
5. Rovina metakognice (uvědomění si)
6. Rovina aplikace

**Ad. 1 Technika čtení** – zde jsme sledovali tyto kvality: **správnost a plynulost** čtení žáka 1. ročníku základní školy na základě hlasitého čtení žáka textu o 30 slovech (ukázka textu viz příloha č. 11, č.12, č.13) pozorováním čtenářského výkonu žáka; dále jsme pod tuto oblast zařadili také zjišťování znalosti písmen abecedy a **kvalitu fonemického uvědomění žáka** (tato kvalita byla zjišťována prostřednictvím dvou vstupních didaktických testů, viz příloha č. 8, č. 9) – rovina byla sledována v 1. a 2. měření, abychom mohli zaznamenat posun žáků v této rovině v průběhu školního roku;

**Ad. 2 Vztah ke čtení** – kvalitu této roviny jsme zjišťovali na základě dotazníkového šetření žáků 1. ročníků (viz příloha č. 15); v této rovině jsme sledovali také **zájem žáka o čtení, vyhraněnost tohoto zájmu, tj. jaký druh/žánr literatury** žák nejvíce čte, oblibu čtení jako denní činnosti;

**Ad. 3 Rovina porozumění čtenému textu** – kvalitu této roviny jsme sledovali na základě odlišných forem čtení žáka:

- a) Porozumění čtenému textu na základě **hlasitého čtení** žáka textu: souvislého (o 30 slovech, složeného ze 4 vět) a nesouvislého (dvou, izolovaných vět); v 1. i ve 2. měření (ukázka použitého textu viz příloha č. 11, 12, 13);
- b) Porozumění čtenému textu na základě **čtení duchu** – zjišťováno prostřednictvím obrazového ztvárnění čteného textu, obsahu čtyř vět (kreslení obrázku na základě čteného textu); v 1. i ve 2. měření;
- c) Porozumění **předčítanému (slyšenému) textu** – zjišťováno prostřednictvím aktivního naslouchání žáka ve dvou didaktických testech k narativním textům (v 1. měření: „*Jak se kočka zalíbila myšce*“, ve 2. měření: „*Jak žábu s potkanem ošidili*“);

**Ad. 4 Rovina vyvozování, Ad. 5 Rovina metakognice, Ad. 6 Rovina aplikace** – byly zjišťovány také prostřednictvím didaktických testů k narativním textům (v 1. měření: „*Jak*

se kočka zalíbila myšce“, ve 2. měření: „*Jak žábu s potkanem ošidili*“, viz přílohy č. 10, č. 11;

\*Z vybraných faktorů jsme pak sledovali **faktory exogenní**, a to faktory třídního kontextu, ve kterém jsme se zaměřili zejména na **kvalitu didaktické práce** učitele a její vybrané **kategorie** a faktory domácího kontextu, konkrétně pak **vybrané kategorie domácího čtenářského zázemí žáka**. Sledované kategorie obou kontextů jsou podrobněji popsány v kapitole 5.2.3 práce.

K splnění námi stanoveného cíle jsme stanovili hlavní výzkumný problém, jehož formulace zněla: ***Jaká je úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. jaká je kvalita sledovaných rovin) a jaký stav vybraných faktorů\*, jež se podílejí na čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ.***

Pro upřesnění výzkumného problému jsme si stanovili dílčí výzkumné otázky, na něž budeme námi zjištěnými výsledky nyní odpovídat.

Výzkumným šetřením III. etapy jsme se chtěli zjistit, ***jaká je kvalita počáteční čtenářské gramotnosti námi zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků základních škol na Ostravsku a zda li existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou.***

Výsledky našeho zjištění prezentujeme na základě popisu kvality jednotlivých, námi sledovaných rovin počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy.

## **6. 2. 1 Výsledky – úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy**

Výzkumným šetřením III. etapy jsme se chtěli zjistit, ***jaká je úroveň počáteční čtenářské gramotnosti námi zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků základních škol na Ostravsku (tj. jaká je kvalita sledovaných rovin) a zda li existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou;***



*Ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy se tyto rozdíly projevují?*

*Jaký je posun v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků vyučovaných rozdílnými metodami výuky čtení v jednotlivých rovinách v průběhu jednoho školního roku (rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti mezi dvěma měřeními)?*

Výsledky našeho zjištění prezentujeme na základě popisu kvality jednotlivých, námi sledovaných rovin počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy, v komparaci se zjištěním jednotlivých měření (1. a 2. měření).

## **1. ROVINA TECHNIKA ČTENÍ**

**V této rovině jsme sledovali kvalitu čtenářského výkonu žáka z hlediska zvládnutí dovednosti čtení na základní úrovni, tj. z hlediska technického zvládnutí čtení, jako dovednosti dekódování grafického významu písmen.**

V této kategorii jsme u zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků sledovali znaky čtenářské dovednosti, k níž patří **správnost čtení a plynulost**.

Předpokladem zvládnutí dovednost čtení na základní úrovni, tj. z hlediska techniky, je však potřebná **znalost písmen abecedy a fonematické uvědomování**, tj. fonematický sluch, na jehož základě žák k zvukové podobě hlásky přiřazuje písemný tvar – písmeno nebo li grafém. Proto jsme neopomenuli také zjištění této kvality.

### **A. ZNALOST PÍSMEN**

Žákům byl předložen pracovní list (didaktický test) na němž měli za úkol označit zakroužkováním písmene, které již dovedou přečíst. Nabízeny jim byly vždy dva tvary písmene: tvar velkého tiskacího písmene a tvar malého tiskacího písmene. Toto zjištění znalosti písmen jsme provedli ve dvou měřeních a výsledky obou měření jsme porovnali. V každém měření bylo žákům nabídnuto 68 tvarů písmen (psací tvary jsme nezařazovali, neboť znalost těchto písmen je také spojena s dovedností psaní a kvalitu písemného projevu žáka jsme nesledovali). Při vyhodnocení výsledků jsme pak za každé, žákem označené, písmeno přiřadili bod. Celkem mohl žák získat 68 bodů v každém z jednotlivých měření.

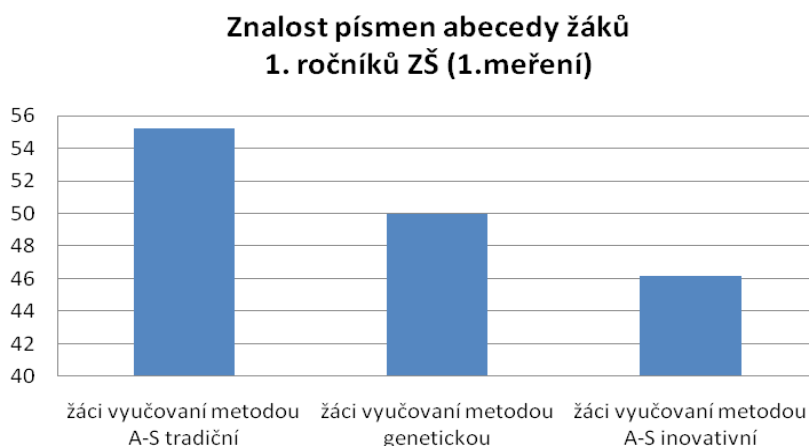
## Výsledky 1. měření

V 1. měření (prováděném na počátku měsíce ledna 2010) jsme dospěli k těmto výsledkům:

**Průměrný počet znalých písmen** v měsíci lednu 2010 tj. na konci prvního pololetí 1. ročníku základní školy se u námi zkoumaného vzorku pohyboval cca v rozmezí od 45 – 55 písmen na žáka. V jednotlivých metodách se z hlediska nominální hodnoty lišil.

Konkrétně pak **u žáků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí to bylo průměrně 55,25 písmen na žáka, u žáků vyučovaných metodou genetickou průměrně 50 písmen na žáka a u žáků vyučovaných metodou A-S v inovativním pojetí to bylo průměrně 46,15 písmen**, viz grafické znázornění č. 35, tabulka č. 22.

**Graf č. 35**



**Tabulka č. 22: Znalost písmen - průměrný počet písmen na žáka vyučovaného danou metodou čtení.**

ZNALOST PÍSMEN ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ/ PRŮMĚRNÝ POČET PÍSMEN NA ŽÁKA (1. MĚŘENÍ )	
A-S inovativní	46,15
A-S tradiční	55,25
genetická	50

Ačkoli žáci v metodě analyticko-syntetické v době našeho měření měli dle stanovené metodiky znát pouze omezený počet písmen (roční plán doporučených jednotlivých metodických kroků této metody, tj. v této době měli znát velké a malé tvary písmen: M, L, S, P, T, A, E, I, O, U, Y, J, N, D, Z - což odpovídá znalosti 30 tvarů písmen) z námi zjištěných výsledků vyplývá, že žáci vyučovaní zejména touto metodou v tradičním pojetí

znali písmen mnohem více. Nelze však jednoznačně říci a posoudit, zda li žáci své znalosti přeceňovali a zda li do didaktického testu odpovídali pravdivě, s ohledem na své dosavadní znalosti.

Naopak překvapivé zjištění bylo u žáků vyučovaných metodou genetickou, jež měli v době našeho měření znát celou abecedu velkých tiskacích tvarů a celou abecedu malých tiskacích tvarů (dle doporučené metodiky). Tito žáci testu většinou uváděli, že v době našeho měření bezpečně znají pouze všechny tvary velkých tiskacích písmen, což je viditelné v **grafu č. 35 (výše)**. Znalost písmen těchto žáků byla nižší než u žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí.

U těchto žáků jsme předpokládali lepší výsledky, než reálně prokázali námi realizovaným testem. Lze zřejmě předpokládat, že žáci této skupiny označovali pouze ta písmena, jež mají bezpečně osvojena z výuky (tj. pouze velký tiskací tvar písmen), neboť v období našeho 1. měření proces osvojování si tiskacích tvarů malých písmen ještě nebyl ukončen.

Statistickým vyhodnocením získaných dat (metodou dvou výběrového T-testu s rovností rozptylů a dvou výběrového T-testu s nerovností rozptylů) jsme pak výsledky žáků 1. ročníků jednotlivých skupin vzájemně porovnávali.

**Zjišťovali jsme, zda li rozdíl mezi průměrnými výsledky 1. měření jednotlivých skupin žáků se statisticky významně liší:**

1. Přestože rozdíl **mezi průměrnými výsledky žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou tradiční a výsledky žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou inovativní** se liší, tj. výsledky žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou tradiční jsou lepší, **není tento rozdíl statisticky významný;**
2. Rozdíl **mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou inovativní a průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou** není také statisticky významný;
3. Rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou tradiční **není také statisticky významný;**

## **Výsledky 2. měření**

Druhé měření probíhalo na konci měsíce dubna 2011/přelom května.

Předpokládali jsme, že žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou metodou nemohou znát ještě všechny písmena (zejména Ě, X, W, Q) a že u nich dojde k výraznému zlepšení znalosti písmen, zatímco žáci vyučovaní metodou genetickou měli znát již celou abecedu písmen v měsíci lednu (v době našeho 1. měření), proto zlepšení znalosti písmen u těchto žáků nebude již tak výrazné.

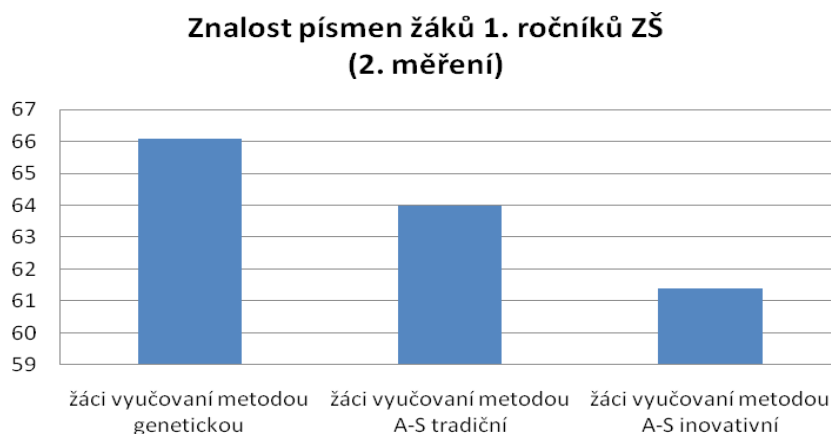
Ve druhém měření jsme pak zjistili, že znalost písmen (průměrný počet) zkoumaného vzorku se pohybovala v rozmezí od 61-66 písmen na žáka.

**Konkrétně největší znalost písmen měli dle našeho předpokladu žáci vyučovaní metodou genetickou, v průměru 66,1 písmen na žáka, žáci vyučovaní metodou analytickou-syntetickou tradiční pak znali v průměru 64 písmen na žáka a žáci vyučování metodou analytickou-syntetickou inovativní pak znali v průměru 61,4 písmen na žáka, viz tabulka č. 23, graf č. 36**

**Tabulka č. 23:** Nominální hodnoty v tabulce uvádí průměrnou znalost písmen na 1 žáka vyučovaného danou metodou.

ZNALOST PÍSMEN ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ/PRŮMĚRNÝ POČET PÍSMEN (2. MĚŘENÍ )	
A-S inovativní	66,1
A-S tradiční	64
genetická	61,4

**Graf č. 36:**



Také v této etapě jsme výsledky žáků jednotlivých skupin vzájemně porovnávali. Statistickým vyhodnocením získaných dat v tomto měření (metodou dvou výběrového T-testu s rovností rozptylů a dvou výběrového T-testu s nerovností rozptylů) jsme **zjišťovali, zda li rozdíl mezi průměrnými výsledky 1. měření jednotlivých skupin žáků se statisticky významně liší:**

1. Přestože průměrné výsledky žáků vyučovaných metodu **analyticko-syntetickou tradiční** a výsledky žáků vyučovaných metodu **analyticko-syntetickou inovativní** se liší, tj. průměrné výsledky žáků vyučovaných metodu analyticko-syntetickou tradiční jsou z hlediska hodnoty lepší, **rozdíl mezi těmito průměrnými výsledky není statisticky významný;**
2. Rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodu **analyticko-syntetickou inovativní** a průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodu **genetickou** ve znalosti písmen abecedy **ve 2. měření byl statisticky významný;**
3. Rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodu **genetickou** a průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodu **analyticko-syntetickou tradiční** ve znalosti písmen abecedy **nebyl ve 2. etapě našeho šetření statisticky významný;**

### Porovnání výsledků 1. a 2. měření/znalost písmen

**Pro zjištění posunu ve znalosti písmen abecedy** žáků 1. ročníků (námi sledovaných skupin) v průběhu školního roku jsme výsledky žáků 1. ročníků každé skupiny zkoumaného vzorku (získané v obou měřeních) vzájemně porovnávali **statistickou metodou párového testu pro střední hodnotu.**

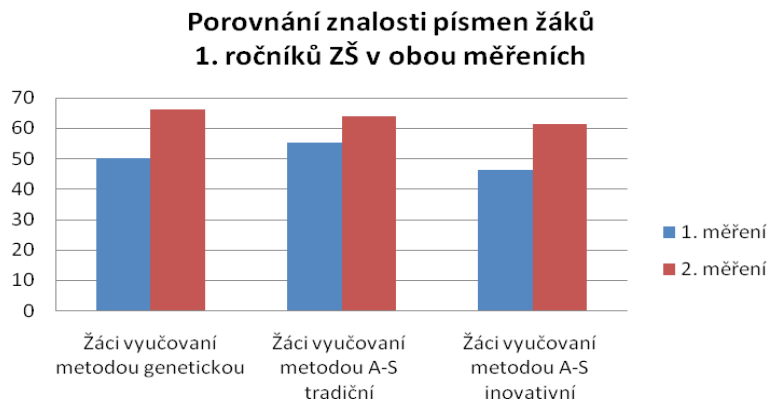
**Porovnání nominální hodnoty znalosti průměrného počtu písmen žáků 1. ročníků dosažených v 1. měření a ve 2. měření vyjadřuje tabulka č. 24.**

**Tabulka č. 24:** Hodnoty v tabulce uvádí znalost průměrného počtu písmen na žáka

	1. měření	2. měření
Žáci vyučovaní metodu genetickou	50	66,1
Žáci vyučovaní metodu A-S tradiční	55,25	64
Žáci vyučovaní metodu A-S inovativní	46,15	61,4

Grafické vyjádření posunu žáků 1. ročníků základní školy vyučovanými různými metodami, viz graf č. 37.

**Graf č. 37**



Při statistickém vyhodnocení získaných dat obou měření, pro vyjádření pokroku ve znalosti písmen žáků 1. ročníků ZŠ (metodou párového testu pro střední hodnotu) jsme došli k tomuto závěru:

**V každé skupině žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku došlo ke statisticky významnému zlepšení.**

Největšího zlepšení pak dosáhli žáci vyučovaní metodou genetickou.

## **B. FONEMATICKÉ UVEDOMĚNÍ**

Tato kvalita byla zjišťována ve dvou vstupních (didaktických) testech každého měření, ve kterých žáci měli na základě správného pojmenování obrázku doplnit písmeno do vyznačeného místa ve slově, jež daný obrázek označovalo.

Zadání obou didaktických testů pro zjištění této kvality mělo shodnou koncepci, abychom získané výsledky žáků v obou měřeních mohli statisticky porovnat.

Za každé správně doplněné písmeno ve slově žák získal bod. V každém testu mohl žák získat celkem 8 bodů.

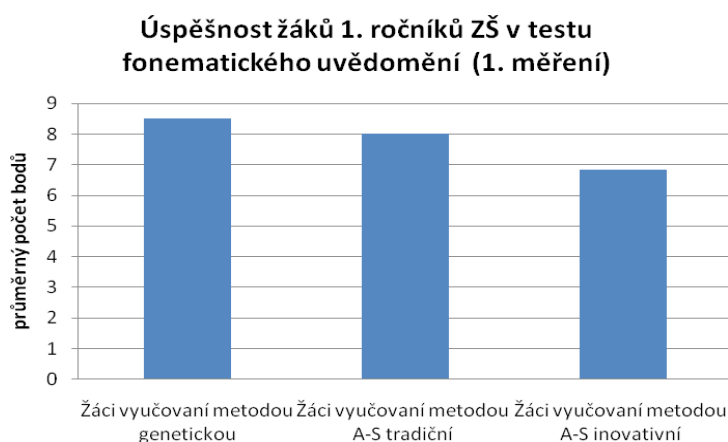
### **Výsledky 1. měření**

Průměrný počet bodů žáků 1. ročníku každé skupiny dosažených v 1. měření této kvality vyjadřuje tabulka č. 25 a grafické znázornění, viz graf č. 38.

**Tabulka č. 25** Vyjadřující úspěšnost žáků v didaktickém testu pro zjištění fonetického uvědomění

Skupiny žáků zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků	Průměrný počet bodů na žáka (1. měření)
Žáci vyučování metodou genetickou	8,52
Žáci vyučování metodou A-S tradiční	8
Žáci vyučování metodou A-S inovativní	6,85

**Graf č. 38**



V grafickém znázornění vidíme, že **v oblasti fonematického uvědomění lepších průměrných výsledků dosáhli žáci vyučování metodou genetickou (průměrný počet bodů na žáka byl 8,52)**. O něco méně horších jsou pak žáci vyučování metodou A-S v tradičním pojetí (průměrný počet bodů na žáka byl 8). Žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní dosáhli průměrného počtu bodů na žáka 6,85 bodů.

Ačkoli hodnoty (průměrného počtu bodů) žáků 1. ročníků daných skupin se odlišují, statistickým vyhodnocení těchto dat jsme dále zjišťovali, **zda li byl rozdíl mezi průměrnými výsledky daných skupin žáků statisticky významný**. Průměrné výsledky žáků daných skupin jsme vzájemně porovnávali (hodnoty jsme zpracovávali dvou výběrovým T-testem s rovností rozptylů).

1. Při porovnávání průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných **metodou A-S tradiční** a průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **A-S inovativní** jsme statistickým vyhodnocením dat zjistili, že **rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků těchto skupiny je statisticky významně odlišný**.

**Žáci 1. ročníků vyučovaní metodou A-S tradiční dosáhli statisticky významně lepších výsledků.**

2. Při porovnávání průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných **metodou A-S tradiční** a průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **genetickou v testované oblasti fonemického uvědomění** jsme statistickým vyhodnocením dat zjistili, že **rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků těchto skupiny není statisticky významně odlišný. Přesto žáci 1. ročníků vyučovaní metodou genetickou dosáhli lepších výsledků (při srovnání nominálních hodnot).**
3. Při porovnávání průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných **metodou genetickou** a průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **A-S inovativní v testované oblasti fonemického uvědomění** jsme statistickým vyhodnocením dat zjistili, že **rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků těchto skupiny je statisticky významně odlišný. Žáci 1. ročníků vyučovaní metodou genetickou dosáhli statisticky významně lepších výsledků než žáci 1. ročníků vyučovaní metodou A-S inovativní.**

## **Výsledky 2. měření**

Průměrný počet bodů žáků 1. ročníku každé skupiny dosažených ve 2. měření této kvality vyjadřuje tabulka č. 26.

**Tabulka č. 26** Vyjadřující úspěšnost žáků v didaktickém testu pro zjištění fonemického uvědomění ve 2. měření

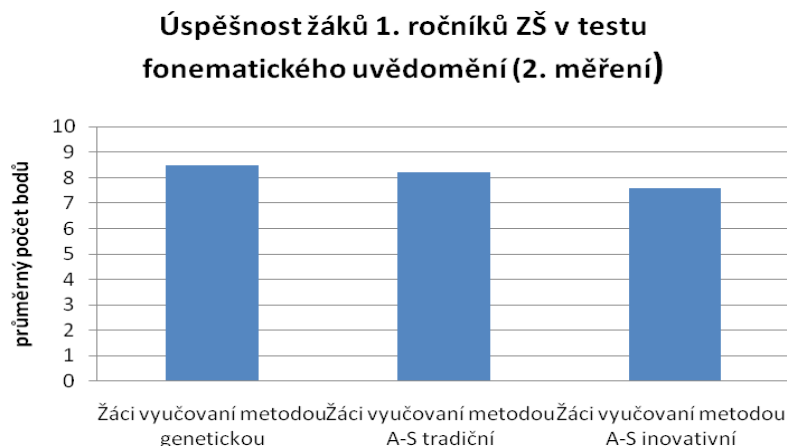
Skupiny žáků zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků	Průměrný počet bodů na žáka (2. měření)
--	---



Žáci vyučování metodou genetickou	8,48
Žáci vyučování metodou A-S tradiční	8,2
Žáci vyučování metodou A-S inovativní	7,6

Grafické znázornění, viz graf č. 39

Graf č. 39



V grafickém znázornění výsledků 2. měření, v oblasti fonemického uvědomění, vidíme, že průměrné výsledky všech skupin žáků, se mírně odlišují. Lepších průměrných výsledků dosáhli žáci vyučování metodou genetickou (průměrný počet bodů na žáka byl 8,48). O něco méně horších jsou pak žáci vyučování metodou A-S v tradičním pojetí (průměrný počet bodů na žáka byl 8,2). Žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní dosáhli průměrného počtu bodů na žáka 7,6bodů.

Ačkoli nominální hodnoty (průměrného počtu bodů) žáků 1. ročníků daných skupin se odlišují, statistickým vyhodnocením těchto dat jsme dále zjišťovali, **zda li byl rozdíl mezi průměrnými výsledky daných skupin žáků statisticky významný.**

Průměrné výsledky žáků daných skupin jsme vzájemně porovnávali (hodnoty jsme zpracovávali dvou výběrovým T-testem s rovností rozptylů).

1. Při porovnávání průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných **metodou A-S tradiční** a průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **A-S inovativní** jsme statistickým vyhodnocením dat zjistili, že **rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků těchto skupiny není statisticky významně odlišný.** Přesto žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S tradiční dosáhli mírně lepších výsledků (při srovnání nominálních hodnot).

2. Při porovnávání průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných **metodou A-S tradiční** a průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **genetickou v testované oblasti fonemického uvědomění** jsme statistickým vyhodnocením dat zjistili, že **rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků těchto skupiny není statisticky významně odlišný. Přesto žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou dosáhli lepších výsledků (při srovnání nominálních hodnot).**
3. Při porovnávání průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných **metodou genetickou** a průměrného výsledku žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **A-S inovativní v testované oblasti fonemického uvědomění** jsme statistickým vyhodnocením dat zjistili, že **rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků těchto skupiny není statisticky významně odlišný. Žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou (i přes mírné zhoršení výsledků 2. měření ve srovnání s výsledky v 1. měření) dosáhli lepších výsledků než žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní (rozdíl v průměru 0,88 bodů).**

### **Porovnání výsledků 1. a 2. měření/fonemické uvědomění**

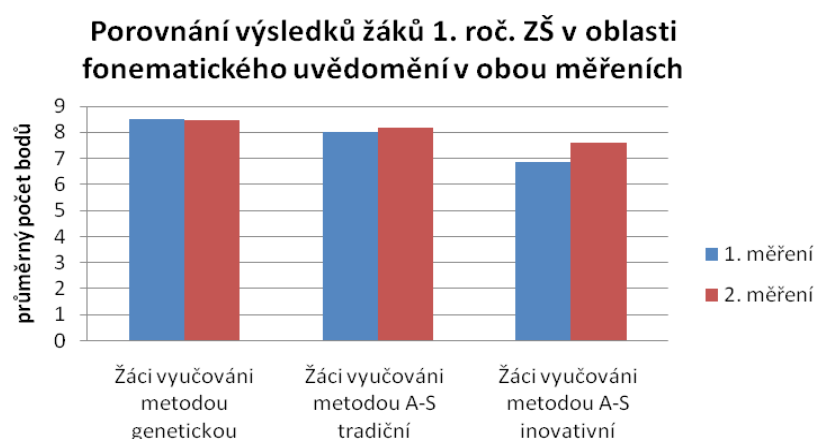
Porovnání nominální hodnoty průměrných výsledků (dosažených bodů) v oblasti fonemického uvědomění žáků 1. ročníků dosažených v 1. měření a ve 2. měření vyjadřuje tabulka č. 27.

**Tabulka č. 27**

	1. měření	2. měření
Žáci vyučování metodou genetickou	8,52	8,48
Žáci vyučování metodou A-S tradiční	8	8,2
Žáci vyučování metodou A-S inovativní	6,85	7,6

Průměrný počet dosažených bodů v jednotlivých měřeních se u všech skupin mírně odlišuje. Z nominálních hodnot v tabulce vyčteme, že u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo ve 2. měření dokonce k mírnému zhoršení. Přesto (v porovnání s průměrnými výsledky žáků vyučovaných metodou A-S v tradičním a inovativním pojetí), dosahují žáci 1. ročníku vyučování metodou genetickou v obou měřeních lepších výsledků. Situaci znázorňuje graf č. 40.

**Graf č. 40**



Dále jsme metodou statistického vyhodnocení dat (**dvou-výběrovým párovým T-testem na střední hodnotu**) zjišťovali, zda li došlo u žáků 1. ročníků všech skupin ke statisticky významnému zlepšení/zhoršení v průběhu roku v této testované oblasti.

Z výsledků tohoto způsobu zpracování dat vyplývá:

1. Při porovnání výsledků 1. a 2. měření žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **A-S inovativní** bylo zjištěno, že tato **odlišnost průměrných výsledků v obou měřeních není statisticky významná**. Přesto u těchto žáků **došlo ke zlepšení průměrně o 0,75 bodu**. V rámci porovnávání výsledků obou měření žáků 1. ročníků vyučovaných metodami A-S tradiční a genetickou, došlo u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí k nejvýraznějšímu zlepšení v průběhu roku.
2. Při porovnání výsledků 1. a 2. měření žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **A-S tradiční** bylo zjištěno, že tato **odlišnost průměrných výsledků v obou měřeních není statisticky významná**. U těchto žáků **došlo ke zlepšení průměrně o 0,2 bodu**.
3. Při porovnání výsledků 1. a 2. měření žáků 1. ročníků vyučovaných metodou **genetickou** bylo zjištěno, že tato **odlišnost průměrných výsledků v obou měřeních není statisticky významná**. U těchto žáků **došlo dokonce k mírnému zhoršení**. I přes toto mírné zhoršení dosáhli žáci 1. ročníků v této testované oblasti nejlepších výsledků.

## C. KVALITA ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU – SPRÁVNOST, PLYNULOST

Jak již bylo uvedeno, základem čtení z hlediska technického zvládnutí této dovednosti je znalost písmen a fonemického uvědomí velmi významná.

Bez potřebného pamětného osvojení si grafických znaků jednotlivých písmen nelze rozvíjet kvalitu čtení na další úrovni, a to z hlediska kvality výrazového hlasitého projevu čtení a porozumění čtenému textu na základě významového kontextu obsahu textu.

V návaznosti na předchozí jsme **dále sledovali kvalitu čtenářského výkonu žáka na základě hlasitého čtení neznámého textu o 30 slovech.** V této kategorii jsme u zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků sledovali znaky **správnost a plynulost čtení.** **V obou měřeních jsme pozorovali níže uvedené kategorie daných kvalit.**

**V kvalitě správnosti čtení jsme sledovali tyto znaky čtenářského výkonu:**

- Neznalost písmen;
- Záměna písmen;
- Záměna délky samohlásek;
- Neschopnost syntézy;
- Neschopnost analýzy;
- Přidávání/vkládání/ písmen;
- Ubírání písmen;
- Čtení zcela jiného slova;
- Vynechání slov;
- Chybovost (chybné čtení a počet chyb/bezchybné čtení);

**V kvalitě plynulosti čtení jsme pak sledovali tyto znaky čtenářského výkonu:**

- **Čtení po písmenech**  
Čtení po písmenech a totéž se slabikou  
Čtení nejdříve po písmenech a poté vkuse  
Střídání čtení po písmenech se slabikami
- **Čtení po slabikách**  
Čtení po slabikách, někdy po slovech  
Čtení nejdříve po slabikách a poté vkuse
- **Čtení po slovech**  
Čtení po písmenech, někdy po slovech

Čtení nejdříve po písmech, pak totéž po slabikách a po slovech

Čtení po slabikách nebo po slovech /žák ale neutvoří slovo/

- **Zcela plynulé čtení**

## Výsledky 1. měření

### A. SPRÁVNOST

Zjištěné výsledky výše uvedených, námi pozorovaných, znaků kvality správnosti čtení jsme přehledně zpracovali do tabulek a grafů, jež zde prezentujeme.

Výsledky 1. měření, tj. % četnost zastoupení pozorovaného znaku správnosti čtenářského výkonu žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku vyučovaných danými metodami výuky čtení zobrazuje tabulka č. 28 a grafické vyjádření této četnosti, viz graf č. 41.

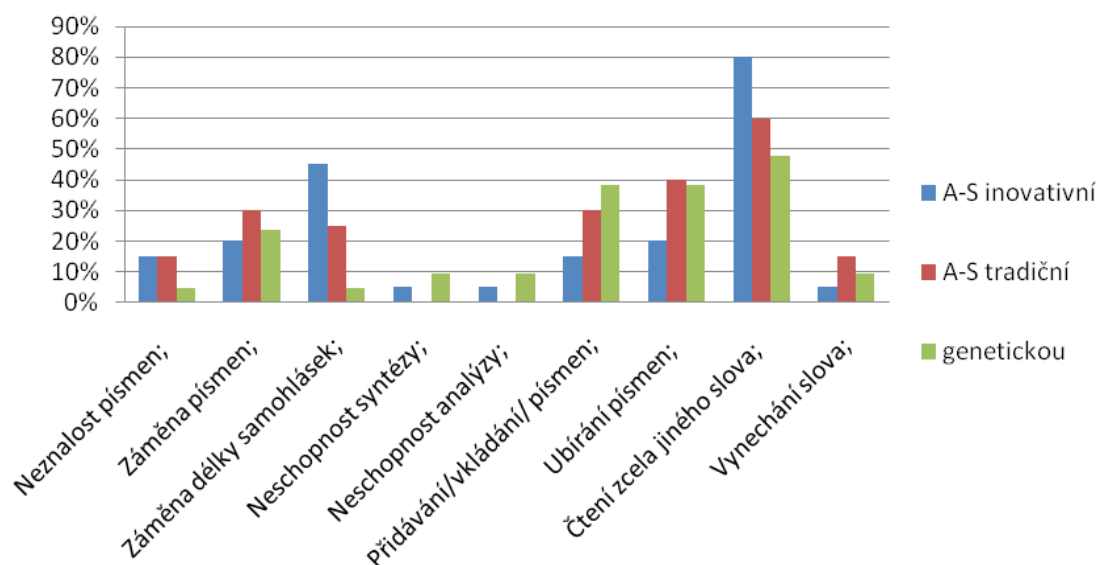
**Tabulka č. 28:** Vyjadřuje % četnost zastoupení pozorovaného znaku u zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků ZŠ v 1. měření dané skupiny

SLEDOVANÉ ZNAKY SPRÁVNOSTI ČTENÍ (1. měření)			
	A-S inovativní	A-S tradiční	genetickou
Neznalost písmen;	15%	15%	4,76%
Záměna písmen;	20%	30%	23,81%
Záměna délky samohlásek;	45%	25%	4,76%
Neschopnost syntézy;	5%	0%	9,52%
Neschopnost analýzy;	5%	0%	9,52%
Přidávání/vkládání/ písmen;	15%	30%	38,1%
Ubírání písmen;	20%	40%	38,1%
Čtení zcela jiného slova;	80%	60%	47,62%
Vynechání slov;	5%	15%	9,52%

Pro přehlednost jsme pozorované relativní četnosti daného znaku znázornili také graficky, viz graf č. 41.

### Graf č. 41

### Četnost zastoupení pozorovaného znaku správnosti čtenářského výkonu u žáků 1. ročníků ZŠ (1. měření)



V uvedeném grafickém znázornění je jasně čitelné, které sledované znaky mají největší % zastoupení.

Zde můžeme vidět, „nedostatky“ ve správnosti čtenářského výkonu žáků jednotlivých skupin, jež byly při čtení textu o 30 slovech zaznamenány v 1. měření. Za zajímavé zjištění považujeme skutečnost, že **ačkoli žáci 1. ročníků vyučovaní metodou A-S uvedli ve vstupním testu větší znalost individuálních písmen abecedy v 1. měření, při čtení souvislého textu se u 15% těchto žáků prokázala neznalost jednotlivých písmen. V porovnání výkonem s žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou, jež uvedli, že znají písmen mnohem méně (v tomto měření), tato neznalost písmen se prokázala pouze u 4,7% těchto žáků.**

Nutno ovšem poznamenat, že v 1. měření jsme text pro žáky vyučovaných metodami A-S /inovativní, tradiční/ přizpůsobili na základě probraných písmen dle informací třídních učitelek, neboť v tomto období 1. měření (v lednu) by žáci vyučovaní metodou A-S měli znát pouze omezený počet písmen.

Jak je také z grafu patrné, při čtení souvislého textu o 30 slovech se žáci námi zkoumaného vzorku nejvíce dopouštěli (ze všech sledovaných znaků) čtení zcela jiného slova. U žáků vyučovaných A-S inovativní bylo pozorováno dokonce u 80 % žáků, u žáků vyučovaných A-S tradiční u 60 % žáků zkoumaného vzorku.

**Zcela samostatně jsme pak vyhodnocovali chybovost čtení.** Uvědomujeme si, že bezchybné čtení je základním předpokladem pro porozumění čtenému textu. Proto jsme

tuto kvalitu vyhodnocovali **v kladných hodnotách**, tj. v relativní četnosti jsme v tabulce č. 29 vyjádřili vyskytující se bezchybné čtení.

**Tabulka č. 29**

	A-S inovativní	A-S tradiční	genetickou
<b>Bezchybné čtení</b>	15%	25%	47,62%

**Graf č. 42**



Jak je čitelné z grafu č. 42, 47,62% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou četlo předložený neznámý text bezchybně, zatímco u žáků vyučovaných metodou A-S inovativní to bylo pouze 25% žáků této skupiny. Bezchybně však četlo jen 15% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční.

**Pozorovaná rozdílnost ve výsledcích této kvality je velká.**

Pro zpřesnění postupu našeho dalšího statistického vyhodnocení získaných dat této kategorie považujeme za důležité uvést onu četnost průměrného počtu chyb (chbyně přečtených slov), kterých se žáci 1. ročníků zkoumaného vzorku při čtení neznámého souvislého textu o 30 slovech dopouštěli. Tuto četnost průměrného počtu chyb vyjadřuje tabulka č. 30. Hodnoty v tabulce zobrazují průměrný počet chyb na žáka, tj. **průměrný počet chybně přečtených slov**

**Tabulka č. 30 Vyjádření průměrného počtu chybně přečtených slov/na žáka**

	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Medián</b>
A-S inovativní	5,6	3,5
A-S tradiční	4,65	3
Genetická	4	2

Aby naše zpracování bylo co nejpřesnější, zejména pro vyjádření **zda-li rozdíly žáků v průměrném počtu chybně přečtených slov jsou statisticky významné**, uvádíme v tabulce č. 30 námi vypočtenou hodnotu mediánu, neboť s ní jsme dále pracovali.

Statistické vyhodnocení dat chybovosti pomocí mediánu považujeme vzhledem k počtu zkoumaného vzorku žáků za citlivější než aritmetický průměr, což je patrné také na nominálních hodnotách uvedených v tabulce. Tento způsob vyhodnocení dat nepracuje s krajními hodnotami četnosti pozorovaných jevů, nýbrž se středními.

**V návaznosti na získané hodnoty průměrného počtu chyb jsme vyhodnocením T – testu (p) při hladině významnosti 95%, tj.  $\alpha = 0,05$  zjišťovali, zda li rozdíly mezi průměrným počtem chybně přečtených slov jsou statisticky významné.** Výsledky zjištění jsme zobrazili do tabulky č. 31.

**Tabulka č. 31**

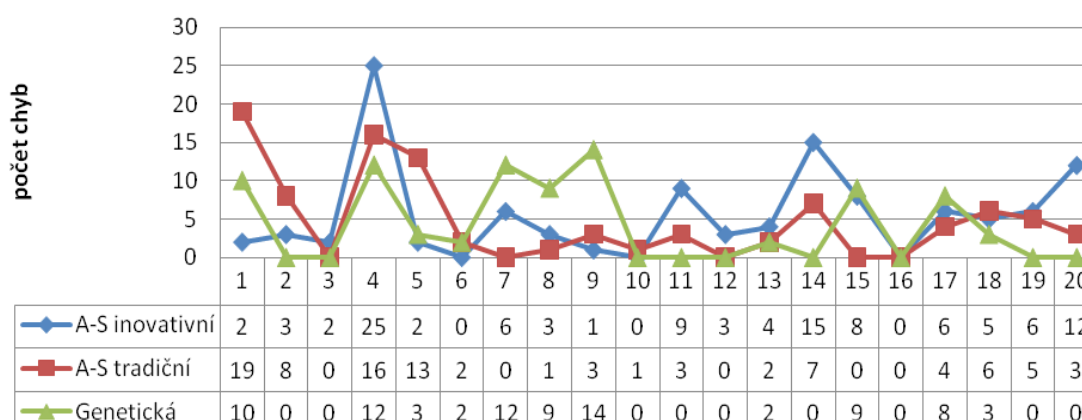
t-test (p)	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,608		
Genetická	0,362	0,695	

Jak vidíme z hodnot uvedených v tabulce, **rozdíly mezi průměrnými počty chybně přečtených slov nejsou statisticky významné.** Tyto rozdíly však můžeme spatřovat pouze ve výkonu jednotlivých žáků, kde je tato odlišnost již patrná, viz graf č. 42.

**Graf č. 42**



**Vyjádření počtu chyb jednotlivých žáků  
1. ročníků zkoumaného vzorku (1. měření)**



## B. PLYNULOST

Jak již bylo uvedeno, ke kvalitativním znakům správné techniky čtení také patří plynulost čtení žáka, tj. to, jakým způsobem žák nahlas čte. V tabulce č. 32 pak uvádíme výsledky našeho zjištění u zkoumaného vzorku žáků 1. ročníku, jenž byli vyučováni metodami čtení A-S inovativní pojetí, A-S tradiční pojetí a metodou genetickou.

**Tabulka č. 32:** Vyjádření % četnosti pozorovaného znaku plynulosti čtení z celkového počtu žáků dané skupiny zkoumaného vzorku.

<b>SLEDOVANÉ ZNAKY PLYNULOSTI ČTENÍ (1. měření)</b>			
	A-S inovativní	A-S tradiční	genetickou
<b>Čtení po písmenech</b>	5%	0%	4,76%
Čtení po písmenech a totéž se slabikou	5%	10%	0%
Čtení nejdříve po písmenech a poté vkuse	0%	0%	28,57%
Střídání čtení po písmenech se slabikami	15%	25%	0%
<b>Čtení po slabikách</b>	35%	35%	0%
Čtení po slabikách, někdy po slovech	20%	10%	0%
Čtení nejdříve po slabikách a poté vkuse	0%	0%	0%
<b>Čtení po slovech</b>	10%	15%	4,76%
Čtení po písmenech, někdy po slovech	0%	0%	4,76%
Čtení nejdříve po písmenech, pak totéž po slabikách a po slovech	0%	0%	0%
Čtení po slabikách nebo po slovech /žák ale neutvoří slovo/	0%	0%	0%
<b>Zcela plynulé čtení</b>	5%	15%	38,10%

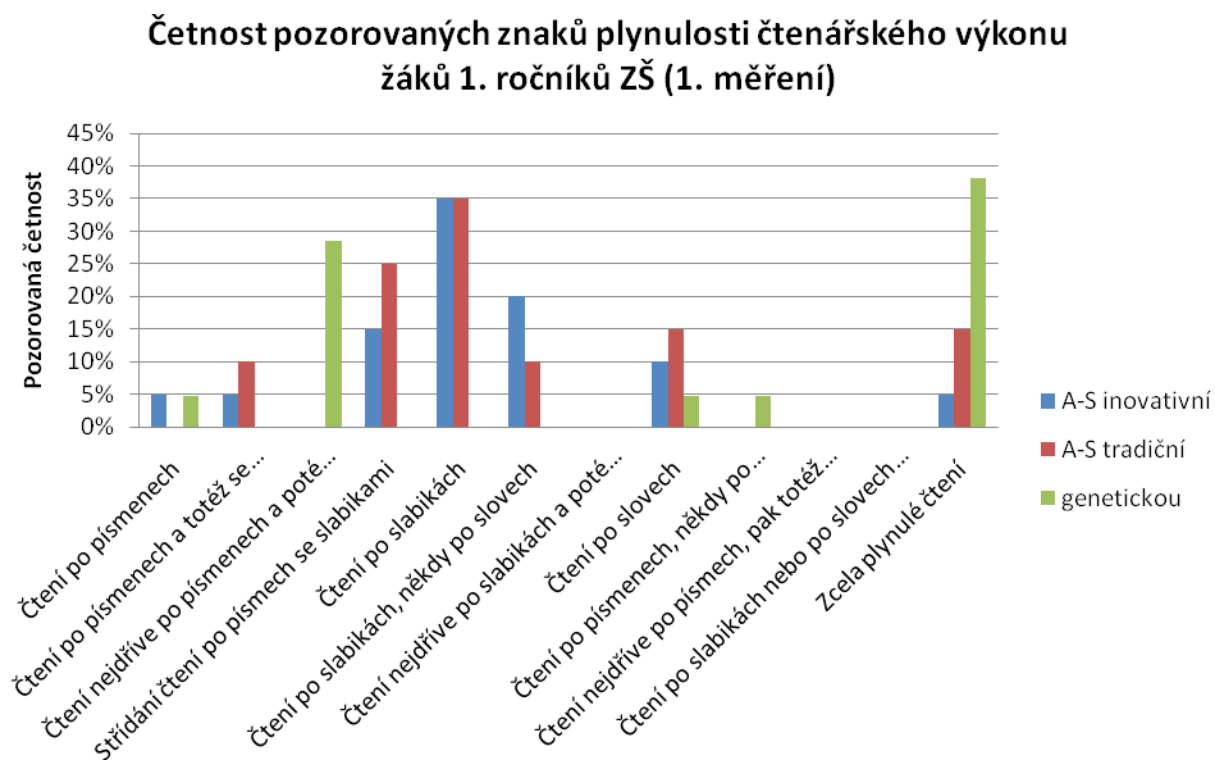
Jak je patrné z uvedených hodnot, největší procentuální část žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S v inovativním a tradičním pojetí (35% z celkového počtu) četlo vázaně po slabikách. Čtení po slabikách je znakem této metodiky, v níž je slabika základní jednotkou.

28,57% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou pak četlo po písmenech. Ve výuce čtení touto metodou se klade důraz na fonematické uvědomění žáka a čtení po písmenech. Slabika zde není používána.

Za překvapivé zjištění však považujeme skutečnost, že zcela plynulým čtením četlo 38,10% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou.

Zastoupení sledovaných znaků čtení z hlediska plynulosti u jednotlivých skupin žáků 1. Ročníků vyjadřuje také graf č. 43.

**Graf č. 43**



## Výsledky 2. měření

### A. SPRÁVNOST

2. měření této kvality také probíhalo na základě pozorování čtenářského výkonu žáka, hlasitého čtení žákům předloženého neznámého textu o 30 slovech. V tomto měření již všechny tři skupiny žáků zkoumaného vzorku měly totožný text.

Výsledky 2. měření, tj. % četnost zastoupení pozorovaného znaku správnosti čtenářského výkonu žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku vyučovaných danými metodami výuky čtení jsme uspořádali do tabulky č. 33. Grafické znázornění sledovaných četností, viz graf č. 44.

**Tabulka č. 33:** Vyjadřuje % četnost zastoupení pozorovaného znaku u zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků ZŠ v 2. měření dané skupiny

<b>SLEDOVANÉ ZNAKY SPRÁVNOSTI ČTENÍ (2. měření)</b>			
	A-S inovativní	A-S tradiční	genetickou
Neznalost písmen;	15%	0%	0%
Záměna písmen;	65%	25%	28,57%
Záměna délky samohlásek;	5%	10%	0%
Neschopnost syntézy;	5%	0%	4,76%
Neschopnost analýzy;	0%	0%	0%
Přidávání/vkládání/ písmen;	45%	55%	33,3%
Ubírání písmen;	20%	35%	23,81%
Čtení zcela jiného slova;	55%	50%	47,62%
Vynechání slov;	10%	10%	0%

Z uvedených % hodnot v tabulce pak můžeme vyčíst, že 65% žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku vyučovaných metodou A-S v inovativním pojetí se nejčastěji zaměňovali písmena (a to tvarově podobná písmena, b-d, b-p, z-s).

Vzhledem k době realizace tohoto měření (konec dubna/přelom května) a ke skutečnosti, že se tento jev vyskytoval u totožných žáků jako v 1. měření lze již říci, že tento jev nesouvisel tolik s neznalostí písmen, ale lze jej píše považovat za projev specifické poruchy učení čtení - dyslexie. Bylo nám také sděleno, že u těchto žáků je třídní učitelkou také navrhováno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

S tím také mohl souviset i další pozorovaný častý jev, a to že žáci této skupiny, tj. 55% těchto žáků četlo v textu zcela jiná slova, než byla v textu uvedena.

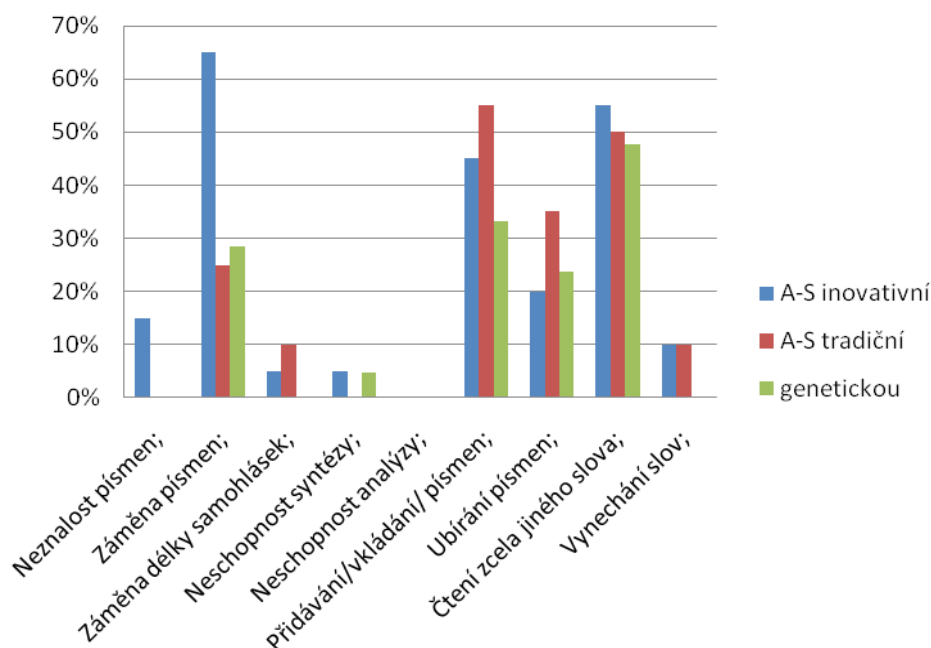
Čtení jiného slova však bylo také zaznamenáno ve vysoké četnosti i u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí (u 50 % žáků této skupiny zkoumaného vzorku) a u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou (u 47, 62% žáků).

Dalším velmi častým jevem nesprávného čtení u žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku bylo ve 2. měření zaznamenáno přidávání/vkládání písmen, a to u 55 % žáků

1. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí. O něco méně pak byl také tento znak zaznamenán u žáků vyučovaných v A-S v inovativním pojetí (u 45 % žáků této skupiny).

Graf č. 44

**Četnost pozorovaných znaků správnosti čtení  
žáků 1. ročníků ZŠ (2. měření)**



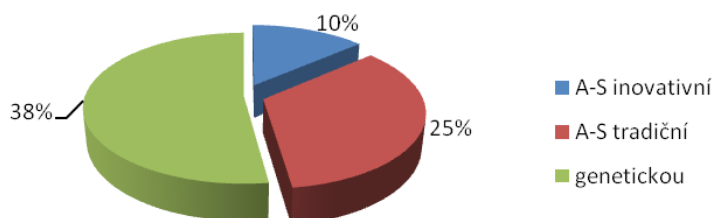
**Zcela samostatně jsme také ve 2. měření vyhodnocovali chybovost čtení.** Tuto kvalitu jsme nejprve vyhodnotili **v kladných hodnotách**, tj. v tabulce č. 34 uvádíme relativní četnosti vyskytujícího se **bezchybného čtení u žáků 1. ročníků** zkoumaného vzorku.

Tabulka č. 34

	A-S inovativní	A-S tradiční	genetickou
<b>Bezchybné čtení</b>	10%	25%	38,1%

Graficky  
Graf č. 45

**Vyjádření pozorované četnosti  
bezchybného čtení žáků 1. ročníků ZŠ  
(2. měření)**



Také ve 2. měření zcela bezchybně četlo předložený neznámý text nejvíce žáků skupiny vyučovaných metodou genetickou (38% žáků této skupiny). Tento text ve 2. měření bezchybně četlo 25% žáků vyučovaných metodou A-S tradiční a pouze 10% žáků vyučovaných metodou A-S inovativní (viz graf č. 45). Také ve 2. měření byla patrná velká **pozorovaná rozdílnost ve výsledcích této kvality.**

Stejně jako u 1. měření, považujeme i zde za důležité uvést četnost průměrného počtu chyb, kterých se žáci 1. ročníků zkoumaného vzorku při čtení neznámého souvislého textu o 30 slovech dopouštěli. Tuto četnost průměrného počtu chyb vyjadřuje tabulka č. 35

**Tabulka č. 35 Vyjádření průměrného počtu chybně přečtených slov/na žáka**

	Aritmetický průměr	Medián
A-S inovativní	5,15	3,5
A-S tradiční	3,2	2
Genetická	2,38	1

Z uvedených hodnot jsme vycházeli pro zjištění, **zda li rozdíly žáků v průměrném počtu chybně přečtených slov jsou statisticky významné. Opět jsme využili statistického vyhodnocení dat pomocí T – testu (p) při hladině významnosti 95%, tj.  $\alpha = 0,05$ .** Výsledky zjištění jsme zobrazili do tabulky č. 36.

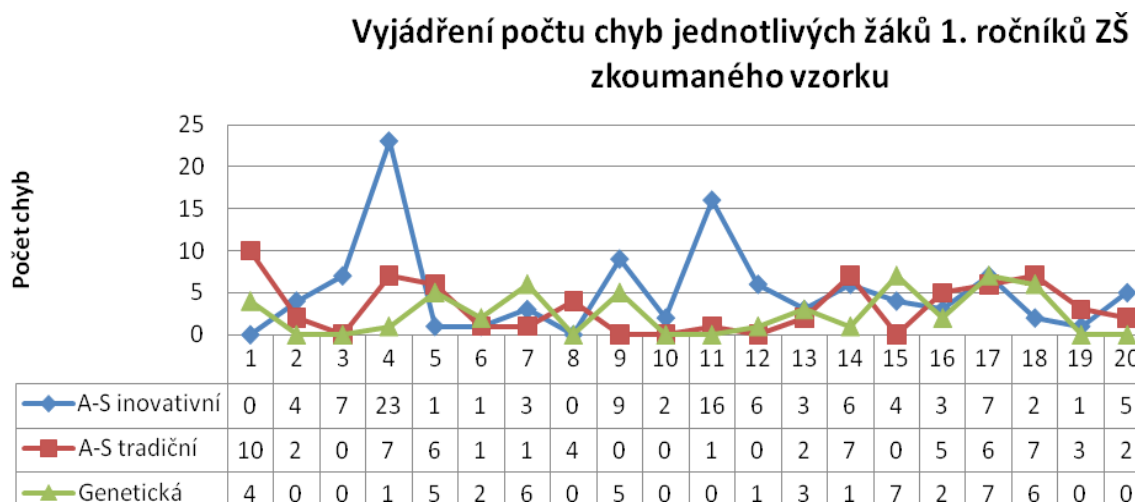
**Tabulka č. 36**

t-test (p)	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,184		
Genetická	0,055	0,363	

Jak vidíme z hodnot uvedených v tabulce, **rozdíly mezi průměrnými počty chybně přečtených slov nejsou statisticky významné, i když rozdíl mezi průměrným počtem chybně přečtených slov žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou se velmi blíží statistické významnosti na hladině 95%.**

**Výraznější rozdíly spíše můžeme spatřovat pouze ve výkonu jednotlivých žáků, kde je tato odlišnost již patrná, viz graf č. 46.**

**Graf č. 46**



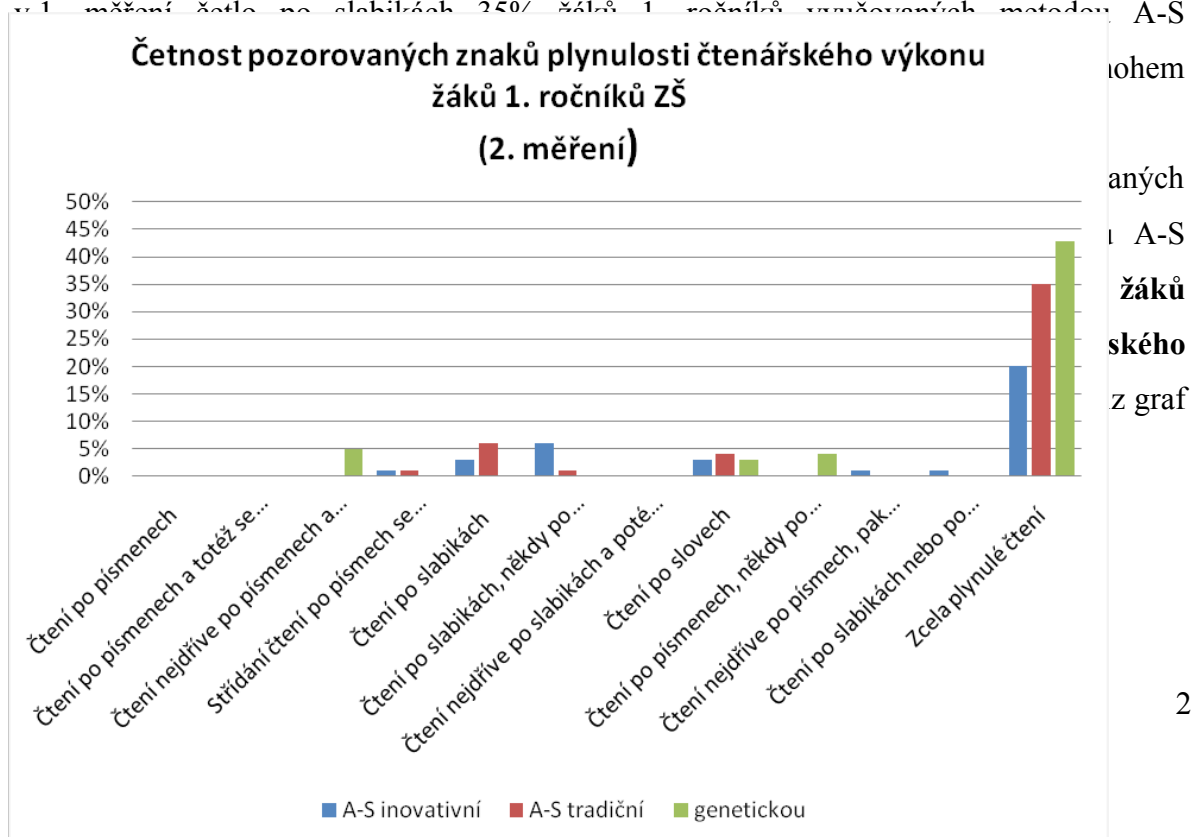
## **B. PLYNULOST**

Také ve druhém měření jsme sledovali, jaký byl čtenářský výkon žáků 1. ročníků z hlediska plynulosti. Procentuální zastoupení jednotlivých pozorovaných znaků ve výkonu žáků daných skupin jsme pro snadnější čitelnost výsledků uspořádali do tabulky, viz tabulka č. 37.

**Tabulka č. 37:** Vyjádření % četnosti pozorovaného znaku plynulosti čtení z celkového počtu žáků dané skupiny zkoumaného vzorku.

SLEDOVANÉ ZNAKY PLYNULOSTI ČTENÍ (2. měření)			
	A-S inovativní	A-S tradiční	genetickou
<b>Čtení po písmenech</b>	0%	0%	0%
Čtení po písmenech a totéž se slabikou	0%	0%	0%
Čtení nejdříve po písmenech a poté vkuse	0%	0%	5%
Střídání čtení po písmenech se slabikami	1%	1%	0%
<b>Čtení po slabikách</b>	3%	6%	0%
Čtení po slabikách, někdy po slovech	6%	1%	0%
Čtení nejdříve po slabikách a poté vkuse	0%	0%	0%
<b>Čtení po slovech</b>	3%	4%	3%
Čtení po písmenech, někdy po slovech	0%	0%	4%
Čtení nejdříve po písmenech, pak totéž po slabikách a po slovech	1%	0%	0%
Čtení po slabikách nebo po slovech /žák ale neutvoří slovo/	1%	0%	0%
<b>Zcela plynulé čtení</b>	20%	35%	42,86%

Jak je patrné z uvedených relativních hodnot v tabulce, došlo ve všech skupinách pozorovaných žáků 1. ročníku zkoumaného vzorku ke zlepšení plynulosti čtení. Zatímco v 1. měření čtli po slabikách 25% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S



### **Porovnání výsledků 1. a 2. měření/správnost a plynulost**

Jak již bylo uvedeno, osvojení si dovednosti čtení na základní úrovni, tj. z hlediska techniky je předpokladem pro rozvoj porozumění čtenému textu žákem a jeho další práce s obsahovým významem textu.

Porozumění čtenému textu však rozumíme na pokročilejší úrovni, nejen na úrovni dekodování psaných znaků písma, ale pochopení jeho obsahu a nesené informace, či vzájemných souvislostí mezi informacemi v textu.

Přesto si uvědomujeme význam technického zvládnutí dovednosti čtení a její zautomatizování. Nezvládnutí této základní úrovně dovednosti čtení žáka negativně ovlivňuje jeho rozvoji v dalších rovinách počáteční čtenářské gramotnosti.

V obou realizovaných měřeních jsme tuto kvalitu sledovali na základě hlasitého čtení žáka neznámého textu o 30 slovech.

Nyní si stručně shrňme výsledky obou měření.



Pro usnadnění čitelnosti našich zjištění jsme výsledky obou měření uspořádali do přehledných grafů, v nichž je viditelný posun žáka v průběhu školního roku v námi sledovaných kvalitách čtenářského výkonu, tj. správnosti a plynulosti čtení.

Pro porovnání pokroku žáků 1. ročníků vyučovaných danými metodami čtení jsme výsledky v pozorovaných oblastech uspořádali pro každou skupinu žáků zkoumaného vzorku zvlášť.

Pokroky žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v rozvoji správnosti čtení pak znázorňují grafy č. 48, č. 49, č. 50.

**Graf č. 48**



V grafu č. 48 vidíme, že čtenářský výkon žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní **ve druhém měření nesignalizuje jasné zlepšení (ve všech pozorovaných znacích „nesprávnosti“ čtení), nýbrž v některých znacích je patrné i zhoršení či stagnace žáků v námi sledovaných oblastech.**

Ve 2. měření byla zaznamenána mnohem větší četnost záměny písmen než v 1. měření a jak jsme již naznačili, u některých žáků může být tento jev průvodním znakem specifické poruchy učení čtení.

Žákům zde již nedělala takové potíže délka samohlásek (viz záměna délky samohlásek), avšak mnohem větší četnost byla zaznamenána u přidávání/vkládání písmen

do slov. U žáků této skupiny pak ale k výraznému zlepšení došlo ve „čtení jiných slov, žáci si mnohem méně slova domýšleli.

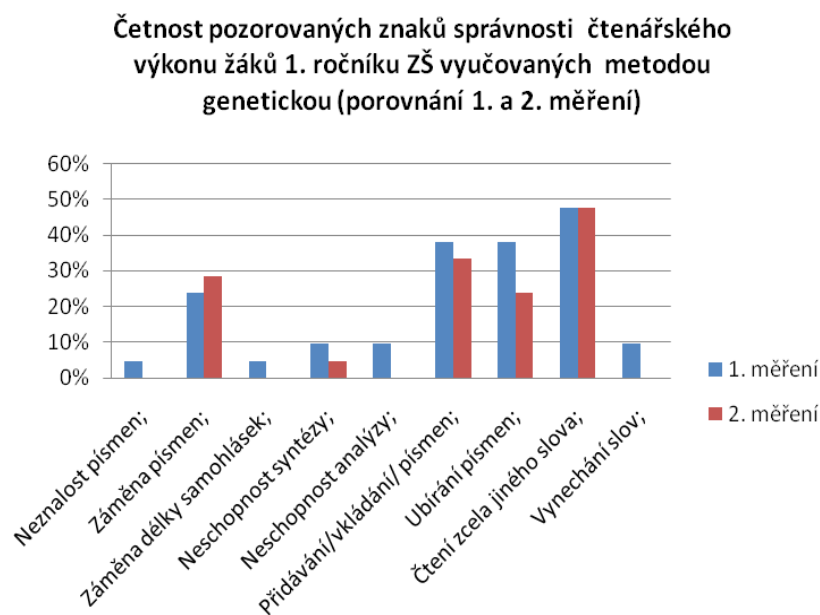
Graf č. 49 pak zaznamenává pokrok žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční. Zde je patrné zlepšení v kategorii znalosti písmen, žáci již méně písmena zaměňovali a stejně tak délku samohlásek. Mnohem méně se také vyskytl jev ubírání písmen a čtení jiného slova. Ve 2. měření však byla zaznamenána větší četnost přidávání písmen do slov, žáci místo slova VLK četli VLČEK, nebo místo ZVÍŘATA četli ZVÍŘÁTKA a jiné. Celkově však došlo u těchto žáků ke zlepšení kvality správnosti čtení.

**Graf č. 49**



V grafu č. 50 je znázorněn pokrok žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou. Pouze u jedné, z námi sledovaných kategorií, bylo ve 2. měření zaznamenáno zhoršení těchto žáků, a to v oblasti záměny písmen (zde byla pozorována větší četnost než v 1. měření). V ostatních pozorovaných znacích správnosti čtení se tito žáci zlepšili a nebo jejich výkon stagnoval. Stejný výkon v obou měřeních byl zaznamenán v kategorii čtení zcela jiného slova.

**Graf č. 50**



V kategorii správnosti čtení jsme v obou měřeních zcela samostatně sledovali také **chybovost čtení žáka**. Uvědomujeme si význam bezchybného čtení, jež je předpokladem pro porozumění obsahu čteného textu. Výsledky zjištění v obou měřeních jsme uspořádali do tabulky č. 38.

Hodnoty v tabulce zobrazují průměrný počet chyb na žáka, jichž se žák dopustil při čtení neznámého textu o 30 slovech, tj. **průměrný počet chybně přečtených slov**.

**Tabulka č. 38**

Průměrný počet chybných slov/ na žáka	Aritmetický průměr	Aritmetický průměr	Medián	Medián
	1. měření	2. měření	1. měření	2. měření
<b>A-S inovativní</b>	5,6	5,15	3,5	3,5
<b>A-S tradiční</b>	4,65	3,2	3	2
<b>Genetickou</b>	4	2,38	2	1

Z uvedených hodnot v tabulce vidíme, že průměrný počet chybně přečtených slov na žáka se liší. U žáků vyučovaných metodou A-S tradiční a genetickou se průměrný počet chybně přečtených slov ve 2. měření snížil.

Pro zjištění statisticky významného zlepšení v chybovosti žáků jsme dále data vyhodnocovali metodou **párového T-testu na střední hodnotu** (vycházeli jsme z hodnot

mediánu), při hladině významnosti 95% ,  $\alpha = 0,05$ . Zjištěné hodnoty zobrazuje tabulka č. 39.

Pro tvrzení, zda li rozdíly hodnot v chybovosti žáků 1. a 2. měření jsou statisticky významné pro hodnotu  $p^9$  platí:  $p < 0,05$ . Byly stanoveny hypotézy:  $H_0$  a  $H_A$ .

$H_0$ : Mezi průměrným počtem chybně přetčených slov u žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v 1. a 2. měření není rozdíl.

$H_A$ : Mezi průměrným počtem chybně přetčených slov u žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v 1. a 2. měření je rozdíl.

Hodnoty párového T - testu	1. a 2. měření
A-S inovativní	<b>0,65</b> <sub>2195271</sub>
A-S tradiční	<b>0,09</b> <sub>8660222</sub>
Genetická	<b>0,08</b> <sub>0557104</sub>

Tabulka č. 39

Na základě námi vypočítaných hodnot (uvedených v tabulce č. 39) lze tvrdit, že zjištěné rozdíly mezi výsledky chybovosti 1. a 2. měření daných skupin žáků, nejsou statisticky významné, u žádné ze skupin neplatí:  $p < 0,05$ , byla potvrzena  $H_0$ .

Z uvedených hodnot lze však vyčíst, že u všech skupin žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku došlo ke zlepšení.

Nejmenší zlepšení bylo zaznamenáno u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní. K největšímu zlepšení došlo u žáků vyučovaných metodou genetickou.

Posuny žáků jednotlivých skupin v kategorii plynulosti čtení jsou graficky znázorněny v grafech č. 51, č. 52, č.53.

Souhrnně lze říci, že ve sledovaných kategorii plynulosti čtení došlo u žáků 1. ročníků všech skupin k výraznému zlepšení. Ve 2. měření zcela plynule četlo 20% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, 35% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a 42, 86% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou, viz tabulka č. 40.

<sup>9</sup> Výsledná pravděpodobnost

Tabulka č. 40: Vyjadřující % četnost žáků, kteří v 1. a 2. měření četli zcela plynule

Zcela plynulé čtení	1. měření		2. měření	
A-S inovativní	5 %		20 %	
A-S tradiční	15 %		35 %	
Genetická	38,10 %		42,86 %	

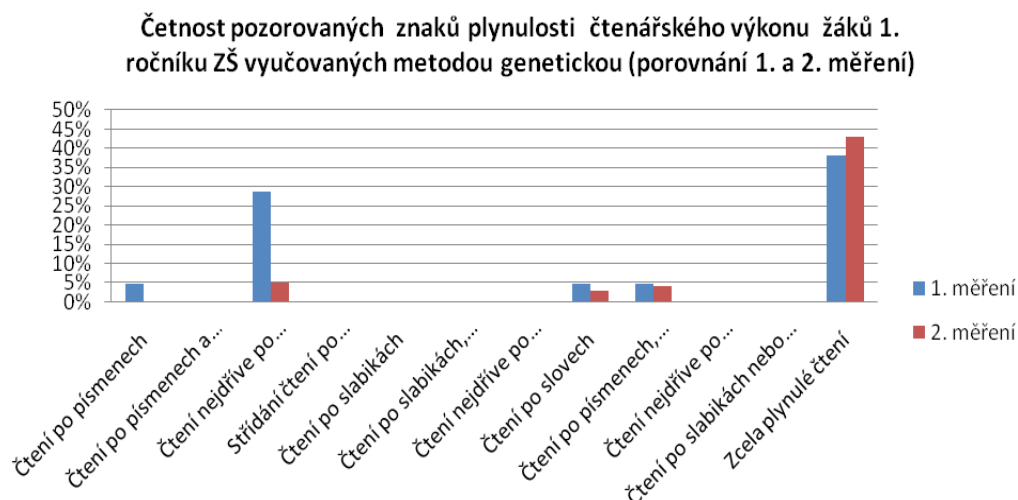
Graf č. 51



Graf č. 52



Graf č. 53



**Závěr:** Na základě výše prezentovaných výsledků lze říci, že mezi žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky, žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou **existují rozdíly v kvalitě roviny techniky čtení**. V případech, kdy bylo zjišťováno, zda li tyto rozdíly jsou statisticky významé jsme došli k závěru, že rozdíly v této kvalitě dovednosti čtení statisticky významné nejsou.

Při porovnání výsledků jednotlivých skupin žáků, lepších výsledků v této kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti dosáhli žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou, a to zejména v kvalitě fonematického uvědomění, ve správnosti čtení (zejména nižšího počtu chyb) a v plynulosti čtení.

Největší individuální rozdíly ve čtenářských výkonech jednotlivých žáků jsme zaznamenali u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou inovativní, a to zejména v neznalosti písmen a v individuálním počtu chyb (viz graf č. 42 a č. 46).

Celkově lze však říci, že při porovnání výsledků 1. a 2. měření všech skupin žáků došlo u všech žáků k posunu v této kvalitě, a to ke zlepšení. Nejvýraznější posun byl zaznamenán zejména v kvalitě fonematického uvědomění a plynulosti čtení.

## 2. ROVINA VZTAH KE ČTENÍ

Kvalita této roviny byla zjišťována na základě dotazníkového šetření žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku.

Dotazník byl žákům předložen v období 2. měření, tj. na konci ¾ školního roku (konec dubna/začátek května 2011).

Toto období jsme považovali za nejvhodnější pro zjištění této kvality, neboť jsme předpokládali, že v tomto období žáci 1. ročníků již budou mít vybudovanou představu o čtení a **utvořen jistý vztah k této učební činnosti**, jež je těžištěm výuky v tomto období školní docházky.

Kladný vztah ke čtení podporuje dosažení lepších výsledků v učení (a naopak). Se vztahem žáka k učivu nebo učební činnosti úzce souvisí žákův zájem o dané učivo nebo učební činnost. *Zájem lze chápat jako získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti nebo činnosti* (ČÁP, MAREŠ 2001, s. 149).

Pro zjištění kvality této roviny jsme specifikovali kritéria kvality této roviny, za která jsme považovali: **zájem žáka 1. ročníku o čtení a vyhraněnost tohoto zájmu, čtení jako součást denních aktivit spojeno s vytvořením si vnitřní potřeby žáka**. Výzkumným cílem pro zjištění kvality této roviny bylo:

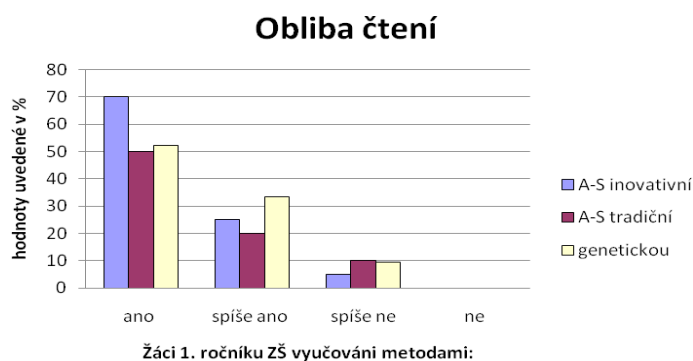
- a) zjistit, jaký **zájem žáka o čtení** a jaká je **vyhraněnost jeho zájmu o čtení**, tj. jaký druh literárního žánru nejvíce čte;
- b) zjistit, zda li je **čtení nedílnou součástí různých denních aktivit žáka** a tím se stává **vnitřní potřebou žáka**;

Na základě těchto kategorií byla také utvořena baterie otázek pro žáky 1. ročníků realizovaného dotazníkového šetření. Koncepce dotazníku viz příloha č. 12 práce.

### Ad a ZÁJEM ŽÁKA O ČTENÍ

Pro zjištění zájmu žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku jsme v dotazníkovém šetření položili žákům hned několik otázek. Žáků jsme se ptali: *Čteš rád?* (pro zjištění oblíbenosti čtení jako učební činnosti). Zjištěné výsledky pak prezentujeme v grafu č. 54.

**Graf č. 54**

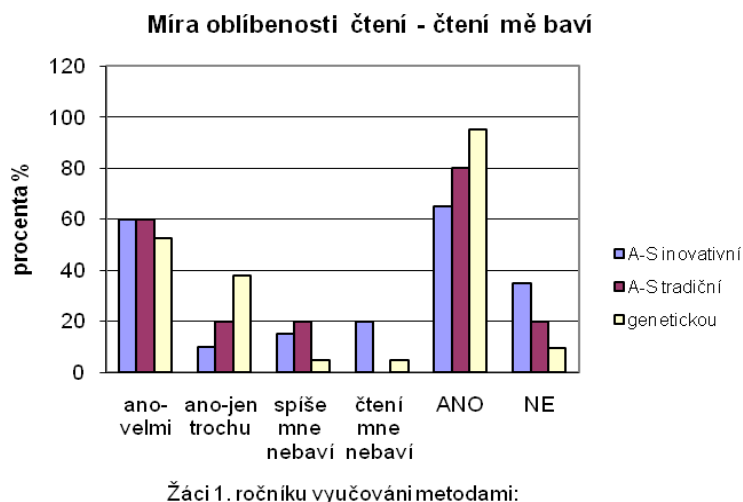


Z hodnot v grafu vidíme, že ačkoli žáci 1. ročníků ZŠ vyučováni metodou A-S inovativní neměli v době našeho 2. měření nejlepší techniku čtení (v porovnání se dvěma dalšími skupinami žáků), přesto 70% z nich uvedlo, že čtou rádi a čtení je baví. Tyto výsledky naznačují, že vztah k této učební činnosti není ovlivněn pouze vlastními výkony žáků, ale i jinými faktory, např. vlastní didaktickou prací třídní učitelky aj.

Rádo čte pak 52,3% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a 50% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční. Což považujeme za zajímavé zjištění, neboť právě žáci 1. ročníku vyučováni čtení metodou genetickou a A-S tradiční dosahovali v průměru lepších výsledků ve všech testovaných oblastech (viz kapitoly níže), než žáci 1. ročníků vyučováni A-S inovativní.

Pro zjištění míry oblíbenosti této učební činnosti, jsme se žáků ptali otázkou: *Jak moc tě baví tě čtení?* Výsledky zjištění jsme shrnuli do grafu č. 55.

**Graf č. 55**

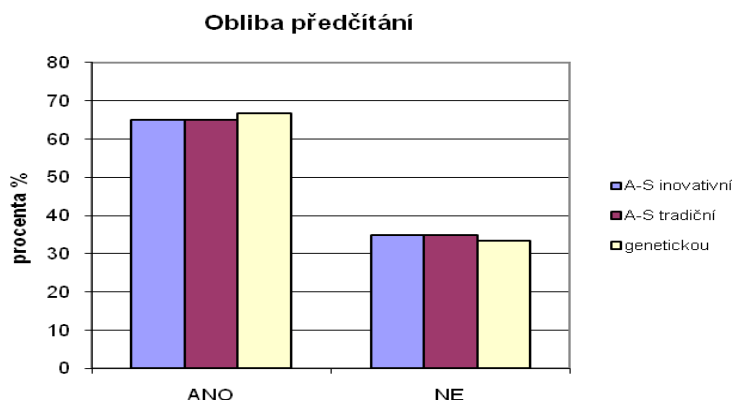




Z hodnot v grafu vidíme, že 60% žáků vyučovaných metodou A-S inovativní a A-S tradiční čte velmi rádo a čtení je baví. U žáků vyučovaných metodou genetickou velmi baví čtení 52% těchto žáků. Do roviny kladných odpovědí jsme pak zařadili odpovědi: *čtení mne baví - velmi nebo trochu*, do roviny záporných odpovědí jsme zařadili odpovědi: *čtení mne spíše nebaví a nebaví vůbec*. Jak je viditelné z grafu, v rovině kladných odpovědí pak žáci 1. ročníku vyučováni metodou genetickou měli vyšší procentuální zastoupení než žáci obou skupin vyučovaných A-S inovativním a v tradičním pojetí.

S rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti také úzce souvisí rozvoj aktivního naslouchání žáka (na základě předčítání textu jinou osobou). Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, tato dovednost podporuje rozvoj myšlení žáka, neboť žák dostává dostává příležitost pracovat s významovým kontextem předčítaného textu, mnohem dříve, než se sámstane čtenářem. Proto se domníváme se, že právě obliba předčítání druhými může posouvat jeho vztah ke čtení. V dotazníkovém šetření jsme žáků ptali, zdali mají rádi tuto činnost, otázkou: *Máš rád, když ti někdo předčítá?* Výsledky zjištění jsme pak shrnuli do grafu č. 56.

**Graf č. 56**



Jak je viditelné z grafu, žáci 1. ročníků námi zkoumaného vzorku mají tuto činnost v oblibě. U všech skupin žáků pak obliba předčítání byla více než u 65%.

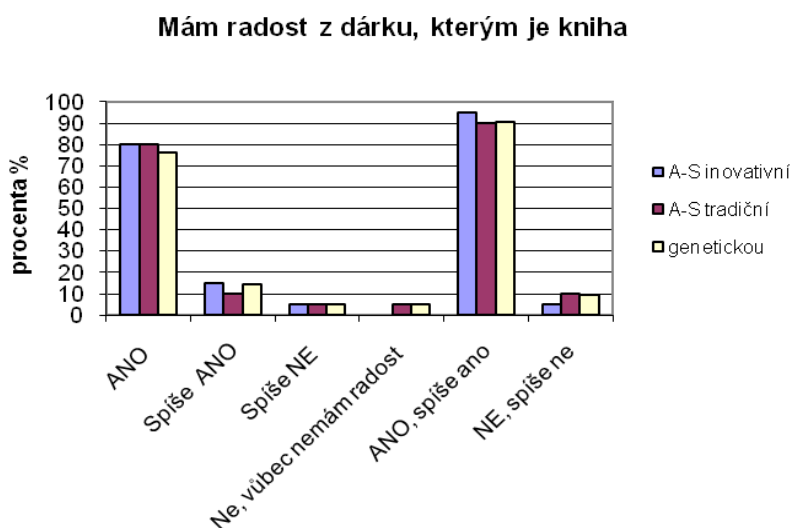
Se zájmem o čtení a tím i kladným vztahem ke čtení si také spojujeme žákův vztah ke knize jako takové. I když má žák dostatek příležitostí pro čtení a dostává knihy jako dárek, nemá li kladný vztah ke čtení sám knihy číst (zejména za účelem získání literární zkušenosti) v budoucnu nebude. A tím kniha jako dárek může ztratit svou účelnost.

Vytvoření kladného vztahu ke knize a chápání účelnosti knihy jako zdroje informací a zdroje zážitků je v současné době (nejen pro učitele) mnohem složitějším úkolem. Již před nástupem do povinného vzdělávání jsou dnes děti přehlcovány

informacemi z médií a díky snadné dostupnosti a ovladatelnosti těchto médií, jsou pro ně mnohem přitažlivější než kniha. Děti se však díky nim stávají pasivními konzumenty, což označuje prof. Z. Helus problémem dneška tzv. *karikovaného a konzumního dětství* (HELUS, 2005).

Pro zjištění vztahu ke knize jsme se žáků ptali, *zda li mají radost z takového dárku, kterým je právě kniha*, viz graf č. 57.

**Graf č. 57**

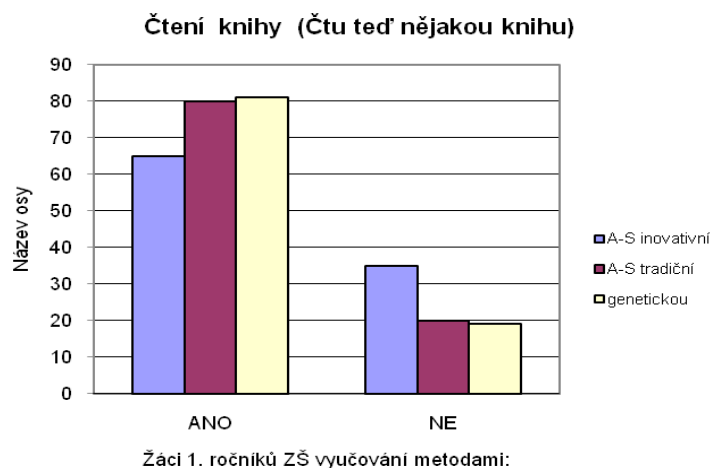


Za velmi pozitivní zjištění pak považujeme skutečnost, že téměř 80% žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku všech skupin uvedlo, že z dárku, kterým je kniha mají radost.

Za projev kladného vztahu ke čtení lze také chápat vlastní čtení knihy žáka. O to větší význam pak této skutečnosti přikládáme u žáků 1. ročníků, neboť ti se v 1. ročníku teprve naučili číst (v době našeho 2. měření žáci vyučováni metodou A-S tradiční a inovativní měli již osvojená písmena téměř celé abecedy).

Na otázku, *zda li nyní čtou žáci nějakou knihu*: 81% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou odpovědělo ano – nyní čtu nějakou knihu. Někakou knihu nyní také čte 80% žáků 1. ročníku vyučovaných metodou A-S tradiční a 65% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, viz graf č. 58.

**Graf č. 58**

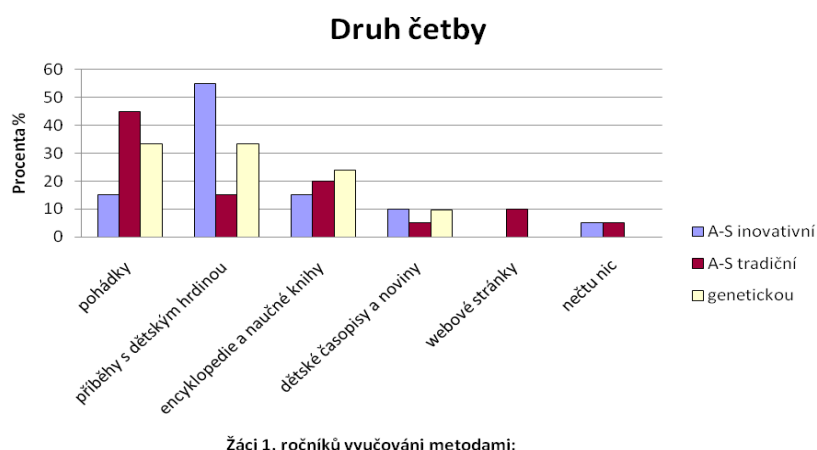


Dále jsme zjišťovali, jaká je **vyhraněnost čtenářského zájmu** žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku, tj. který druh četby (literární žánr) nejvíce čtou. Jak je viditelné v grafu č. 59, vyhraněnost tohoto zájmu žáků se mírně odlišuje.

Žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní mají v oblíbenosti převážně příběhovou prózu s dětským hrdinou, 55% žáků této skupiny a 15% těchto žáků také rádo čte pohádky.

45% žáků 1. ročníků vyučovaných čtením A-S tradiční uvedlo, že má v oblíbenosti převážně pohádky. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou jsou ve stejné míře v oblíbenosti jak pohádky, tak příběhová próza s dětským hrdinou (u 33%). Velký zájem žáci této skupiny uvedli o výkladové texty v encyklopediích, a to 25% žáků.

**Graf č.59**

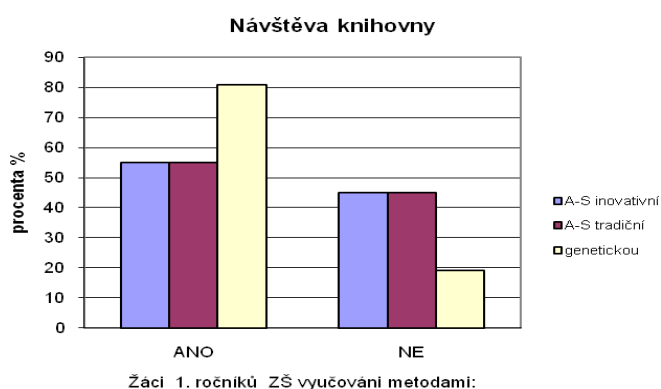


Se zájmem o čtení také souvisí skutečnost, zda li žák sám vyhledává zdroje ke čtení, tj. zda v rámci zájmu o četbu knih navštěvuje již knihovnu. Proto jsme také zjišťovali,

zda li žáci 1. ročníků námi zkoumaného vzorku knihovnu navštěvují a jaká je frekvence této návštěvy.

Téměř 81% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou gentickou uvedlo, že knihovnu navštěvuje (což odpovídá počtu žáků, kteří nyní čtou nějakou knihu). Knihovnu již méně navštěvují žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S v tradiční a inovativním pojetí, konkrétně pak 55% žáků každé skupiny. Přesto tuto situaci hodnotíme jako velmi příznivou, neboť musíme brát v potaz skutečnost, že se jedná o žáky 1. ročníků, jež se právě naučili číst. Viz graf č. 60.

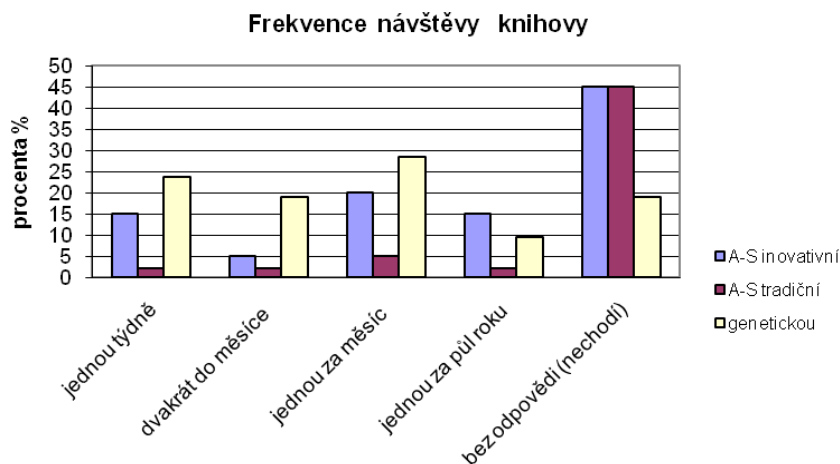
**Graf č. 60**



*Frekvence návštěvy knihovny je pak nejnižší u žáků 1. ročníků vyučovaných A-S tradiční, kde pouze 5% z nich uvedlo, že chodí do knihovny jednou za měsíc.*

**Naopak nejvyšší frekvence návštěvy knihovny je u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou gentickou a o něco málo nižší pak u žáků 1. ročníků vyučovaných A-S inovativní, viz graf č. 61**

**Graf č. 61**



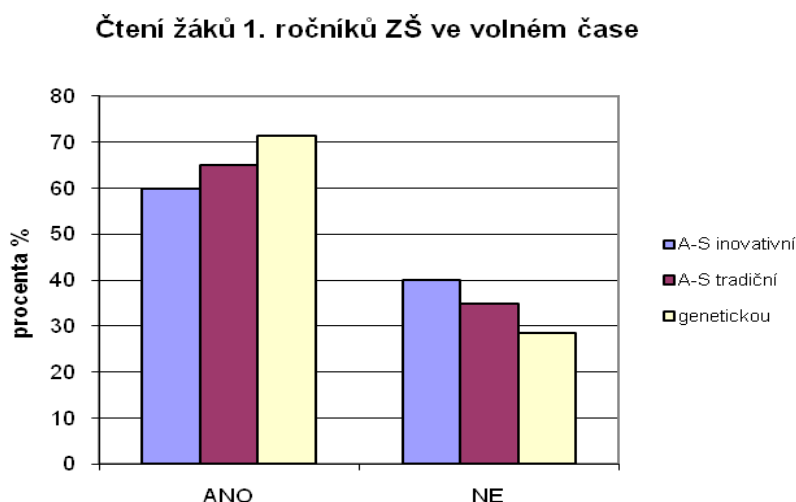
**Ad B) Čtení jako součást denních aktivit žáka**

V této kategorii jsme sledovali, v jakém zastoupení žáci 1. ročníků zkoumaného vzorku čtou ve svém volném čase, mimo čtení související s přípravou do školy. Výsledky zjištění pak vidíme v grafu č. 62.

Jak vidíme v grafu, ve svém volném čase čte 71% žáků 1. ročníku vyučovaných metodou genetickou. 65% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S v tradičním pojetí a 60% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S v inovativním pojetí. Vůbec pak nečte zbývající procentuální část žáků těchto skupin, viz graf č. 63

Tato vysoká četnost žáků 1. ročníků, jež čtou ve volném čase, svědčí také o kladném vztahu ke čtení těchto žáků.

**Graf č. 63**

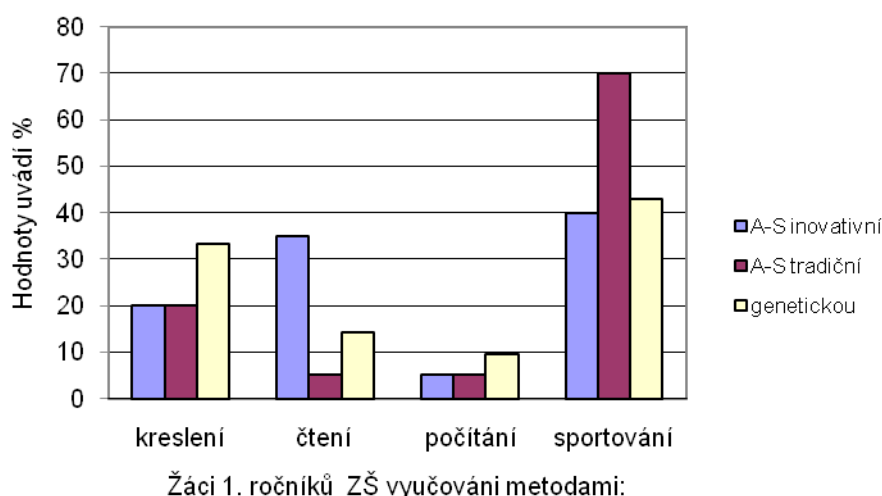


Jelikož jsme se v předchozí otázce ptali velmi obecně (zda li žáci ve svém volném čase čtou) pro zpřesnění zjištění jejich zájmu o činnost čtení jsme dále zjišťovali, jaké je zastoupení čtení mezi jinými činnostmi žáka. Žákům jsme nabídli činnosti, z nichž si měli vybrat, které by rádi dělali ve svém volném čase: kreslení, čtení, počítání, sportování. Postavení čtení mezi jinými činnostmi pak zobrazuje graf č. 64.

Pakliže bychom z výsledků hodnotili pozici čtení mezi ostatními činnostmi na základě výběru žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku, z grafického vyjádření četností vidíme, že činnosti čtení by dalo přednost (před ostatními činnostmi) 35% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, 15% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a pouze 5% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční.

**Graf č. 64**

### Čtení jako součást denních činností žáka 1. ročníku ZŠ



**Závěr:** Z uvedených zjištění v kvalitě této roviny vidíme, že vztah žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku je při vzájemném porovnání skupin žáků mírně odlišný. Z prezentovaných výsledků (uvedených relativních četností) vyplývá, že při vzájemném porovnání výpovědí žáků jednotlivých skupin, **celkově kladnější vztah ke čtení mají žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáci 1. ročníků vyučovaných A-S inovativní** (než žáci 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční), tj. **větší procentuální část žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáků 1. ročníků vyučovaných A-S inovativní své odpovědi uváděla na škále kladných odpovědí svědčící o kladném vztahu ke čtení.**

### 3. ROVINA POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

Jak jsme již uvedli v textu výše, kvalita roviny porozumění byla u žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku zjišťována na základě odlišných forem čtení žáka a na základě aktivního naslouchání žáka čteného textu učitelem.

Pro zjištění posunu žáků v této kvalitě jsme tuto kvalitu sledovali v 1. i ve 2. měření na základě koncepčně shodných výzkumných nástrojů.

Za kategorie porozumění čtenému textu žákem 1. ročníku jsme si stanovili:

- I. **Porozumění čtenému textu na základní úrovni** – tj. základní dekodování textu a základní porozumění obsahu, tj. porozumění obsahu textu v základní podobě.

**Tento typ porozumění čtenému textu jsme sledovali na základě dvou forem čtení:**

1. **Porozumění čtenému textu na základě hlasitého čtení** žáka textu: souvislého (o 30 slovech, složeného ze 4 vět) a nesouvislého (dvou, izolovaných vět); v 1. i ve 2. měření;
2. **Porozumění čtenému textu na základě čtení duchu** – zjišťováno prostřednictvím obrazového ztvárnění čteného textu, obsahu čtyř vět (kreslení obrázku na základě čteného textu); v 1. i ve 2. měření;

**II. Porozumění čtenému textu na pokročilejší úrovni** – co nejúplnější porozumění čtenému textu, které navazuje základní porozumění a **je chápáno jako celá skupina intelektových schopností. Zde jsme sledovali tyto kategorie:**

- *Vyhledání explicitní informace v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.);*
  - *Rozlišení podstatné a okrajové informace v textu a za pomoci učitele zvládnutí jejich záznamu jednoduchou formou;*
  - *Rozpoznání základní myšlenky a poselství textu;*
  - *Rozpoznání tónu, nálady a ladění textu;*
- a) Tento typ porozumění čtenému textu jsme (vzhledem ke čtenářským zkušenostem žáků 1. ročníků) sledovali na základě práce s významovým kontextem textu prostřednictvím **předčítaného (slyšeného) textu** – zjišťováno prostřednictvím aktivního naslouchání žáka ve dvou didaktických testech k narativním textům (v 1. měření: „*Jak se kočka zalíbila myšce*“, ve 2. měření: „*Jak žábu s potkanem ošidili*“);

Na základě těchto dvou kategorií porozumění (základní a pokročilé) jsme provedli výzkumné šetření, jehož výsledky budeme prezentovat vždy za danou skupinu žáků, dle jejich rozdělení podle metody výuky čtení, již byli ve čtení vyučováni.

**Ad I. Porozumění čtenému textu na základní úrovni** - výsledky zjištění:

## Výsledky 1. a 2. měření, porovnání výsledků obou měření

- a) Porozumění čtenému textu na základě hlasitého čtení žáků textu: souvislého (o 30 slovech, složeného ze 4 vět) a nesouvislého (dvou, izolovaných vět);

Zjišťování tohoto druhu porozumění probíhalo současně se zjišťováním kvality techniky čtení (v 1. i ve 2. měření). Na základě hlasitého čtení souvislého textu o 30 slovech (4 větách) měli žáci přečtený text převyprávět. V obou měřeních jim byl předkládán obsahově různý text, ale vždy o stejném počtu vět a slov.

Výsledky zjištění v obou měřeních prezentují tabulky č. 41 a č. 42. Výsledky zjištění pak porovnává graf č. 65.

**Tabulka č. 41**

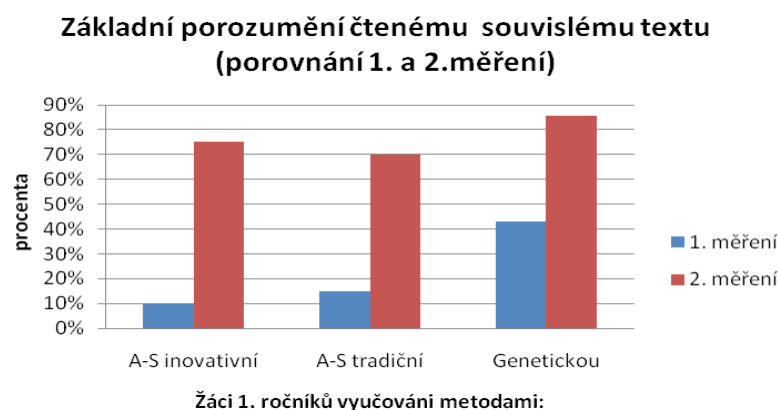
<b>ZÁKLADNÍ POROZUMĚNÍ ČTENÉMU SOUVISLÉMU TEXTU (1. MĚŘENÍ)</b>		
<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučováni metodami:</b>	<b>Relativní četnost žáků</b>	<b>Absolutní četnost/počet žáků</b>
<b>A-S inovativní</b>	10 %	2
<b>A-S tradiční</b>	15 %	3
<b>Genetická</b>	42,86 %	9

**Tabulka č. 42**



ZÁKLADNÍ POROZUMĚNÍ ČTENÉMU SOUVISLÉMU TEXTU (2. MĚŘENÍ)		
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Relativní četnost žáků	Absolutní četnost/počet žáků
A-S inovativní	75%	15
A-S tradiční	70%	14
Genetická	85,71%	18

Graf č. 65



Z uvedených hodnot v tabulkách vidíme, že při porovnání úspěšnosti žáků v obou měřeních nižší úspěšnosti dosáhli žáci vyučování metodou A-S v tradičním a inovativním pojetí.

Za zajímavé zjištění 1. měření považujeme skutečnost, že ačkoli žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S tradiční přečetli text z hlediska techniky správně, s nízkým počtem chyb, nedovedli text převyprávět a často vypovídali, že neví, o čem četli. Což je viditelné v hodnotách tabulky č. 41.

Podobná situace nastala také u žáků vyučovaných A-S inovativní, avšak jak jsme uvedli ve výsledcích výše, v jejich případě byla větší chybovost.

Je zde zřejmě patrné, že situace mohla být způsobena tím, že při hlasitém čtení se žáci soustředili spíše na správnou techniku čtení a tím jim obsah čteného textu mohl uniknout, neboť ve výuce čtení metodou A-S se klade důraz na správnou techniku čtení.

V 1. měření přečtenému textu o 30 slovech porozumělo pak 9 žáků z 20 vyučovaných metodou genetickou, což je téměř polovina žáků této skupiny.

**Ve 2. měření již vidíme jednoznačné zlepšení žáků v základním porozumění u všech skupin, viz tabulka č. 42.**

Přečtenému souvislému textu o 4 větách na základě hlasitého čtení porozuměla již větší část žáků, tj. 75% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, 70% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a téměř 86% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou.

**Nejvýraznějšího zlepšení v průběhu školního roku dosáhli žáci vyučování metodou A-S v inovativním pojetí.**

**Celkově nejlepších výsledků v základním porozumění souvislému textu v obou měřeních pak dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou.**

V této kategorii jsme základní porozumění zjišťovali na základě hlasitého čtení izolovaných vět, jejichž obsahem byl úkol nebo otázka pro žáka. Porozumění obsahu těmto izolovaným větám měl žák prokázat realizací úkolu nebo svou opovědí na danou otázku.

V 1. měření jsme věty přizpůsobili znalostem písmen žáků, neboť v době realizace měření znali jen 1/3 písmen abecedy.

Žákům 1. ročníku vyučovaných metodou genetickou jsme text ponechali napsaný velkými tiskacími písmeny.

V 1. měření jsme se snažili respektovat všechny zvláštnosti metodiky výuky daných metod, abychom neznevýhodnili žádnou skupinu žáků. Ve 2. měření byl již všem žákům předložen stejný text (bez rozdílu dané metody).

Výsledky žáků základního porozumění obou měření pak vystihují tabulky č. 43 a č. 44. **V tabulkách je zaznamenána relativní četnost žáků, tj. procentuální vyjádření žáků, kteří splnili daný úkol nebo na základě otázky odpověděli.**

Nebyla již hodnocena správnost odpovědí, co do obsahu, neboť si uvědomujeme, že správnost odpovědi je odrazem znalostí žáků. Ty však nebyly předmětem našeho šetření.

**Tabulka č. 43**

<b>ZÁKLADNÍ POROZUMĚNÍ IZOLOVANÝM VĚTÁM (1. měření)</b>		
<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>1 věta</b>	<b>2 věta</b>
A – S inovativní	55 %	50 %
A – S tradiční	50 %	70 %
Genetickou	79,19 %	66,67 %

**Tabulka č. 44**

<b>ZÁKLADNÍ POROZUMĚNÍ IZOLOVANÝM VĚTÁM (2. měření)</b>		
<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>1 věta</b>	<b>2 věta</b>
A – S inovativní	90 %	85 %
A – S tradiční	75 %	70 %
Genetickou	95,4 %	85,71 %

**Při porovnání výsledků obou měření můžeme říci, že u všech skupin žáků vyučovaných odlišnými metodami čtení došlo ke zlepšení základnímu porozumění.**

**Porozumění izolovaným větám bylo u všech skupin žáků také vyšší než u souvislého textu o 30 slovech (4 větách).**

**Největšího zlepšení v obou měřeních dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní.**

**V 1. měření u porozumění obou vět nejnižších výsledků dosáhli žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S inovativní.**

**Ve 2. měření u porozumění obou vět nejnižších výsledků dosáhli žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S tradiční.**

**Celkově nejlepších výsledků v porozumění izolovaným však dosáhli žáci 1. ročníku vyučování metodou genetickou.**

**b) Porozumění čtenému textu na základě čtení v duchu – zjišťováno prostřednictvím obrazového ztvárnění čteného textu, obsahu čtyř vět (kreslení obrázku na základě čteného textu); v 1. i ve 2. měření;**

Při zjištění této kvality porozumění byl v obou měřeních žákům předložen text o 4 větách. Úkolem žáků bylo dle daného obsahu textu nakreslit obrázek. V každém měření byl test náležitě bodován, dle náročnosti jednotlivých významových položek.

V obou měřeních mohli žáci celkem získat za každý test 15bodů.

**Vzhledem k tomu, že zde již bylo možné úspěšnost žáků v daných testech bodově ohodnotit, mohli jsme náležitě zjistit, zda li rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků daných skupin jsou statisticky významné (statistickým vyhodnocením dat metodou dvou-výběrového T-testu s nerovností rozptylů).**

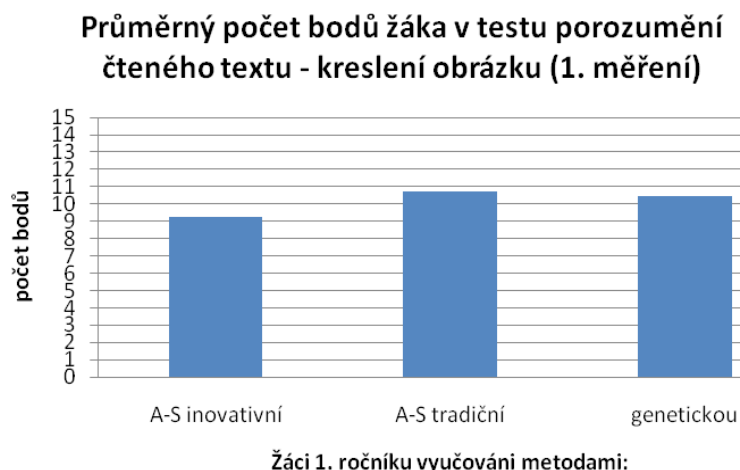
**Zároveň jsme také mohli zjistit, zda li posun žáků mezi jednotlivými měřeními je statisticky významný (statistickým vyhodnocením dat metodou párového testu na střední hodnotu).**

Výsledky 1. měření jsou prezentovány v tabulce č. 45 a v grafu č. 66.

**Tabulka č. 45:** Znázornění výsledků žáků 1. ročníků v didaktickém testu zjišťující úroveň základního porozumění čtenému textu.

POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - KRESLENÍ OBRÁZKU (1. MĚŘENÍ)	
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Průměrný počet bodů na žáka
A-S inovativní	9,25
A-S tradiční	10,7
genetickou	10,48

**Graf č. 66**



Průměrné výsledky žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku 2. měření zobrazuje tabulka č. 46 a graf č. 67.

**Tabulka č. 46**

POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - KRESLENÍ OBRÁZKU (2. MĚŘENÍ)	
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Průměrný počet bodů na žáka
A-S inovativní	12,9
A-S tradiční	13,6
genetickou	14,33

**Graf č. 67**

**Průměrný počet bodů žáka v testu porozumění  
čteného textu - kreslení obrázku (2. měření)**



Z hodnot uvedených v tabulce č. 46 vidíme, průměrný počet bodů na žáka, získaný v didaktickém testu 2. měření, se při vzájemném porovnání výsledků žáků jednotlivých skupin liší jen minimálně.

Následujícím **statistickým vyhodnocením získaných dat (metodou dvou-výběrového T-testu s nerovností rozptylů)** jsme porovnávali, zda rozdíly mezi **průměrnými výsledky didaktického testu pro zjištění porozumění čtenému textu na základě čtení v duchu žáků 1. ročníků jsou statisticky významné.** Došli jsme k těmto závěrům:

1. Při porovnání průměrného výsledku **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční** a průměrného výsledku **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní** jsme zjistili, že **rozdíly mezi průměrnými výsledky těchto žáků nejsou statisticky významné.** Hodnoty ukazují, že průměrné výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční jsou ve 2. měření lepší.
2. Při porovnání průměrného výsledku **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční** a průměrného výsledku **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou** jsme zjistili, že **rozdíly mezi průměrnými výsledky těchto žáků nejsou statisticky významné.** Přesto hodnoty ukazují, že **průměrné výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou jsou ve 2. měření lepší.**
3. Při porovnání průměrného výsledku **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou** a průměrného výsledku **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní** jsme zjistili, že **rozdíly mezi průměrnými výsledky těchto žáků nejsou statisticky významné.** Hodnoty ukazují, že průměrné výsledky žáků 1. ročníků

vyučovaných metodou genetickou jsou také ve 2. měření lepší než u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní.

Abychom zjistili, **jaký byl posun žáků 1. ročníků v průběhu školního roku v kvalitě základního porozumění, statistickým vyhodnocením (metodou dvou-výběrového párového T-testu na střední hodnotu) jsme porovnávali výsledky žáků všech skupin dosažené v obou měřeních.**

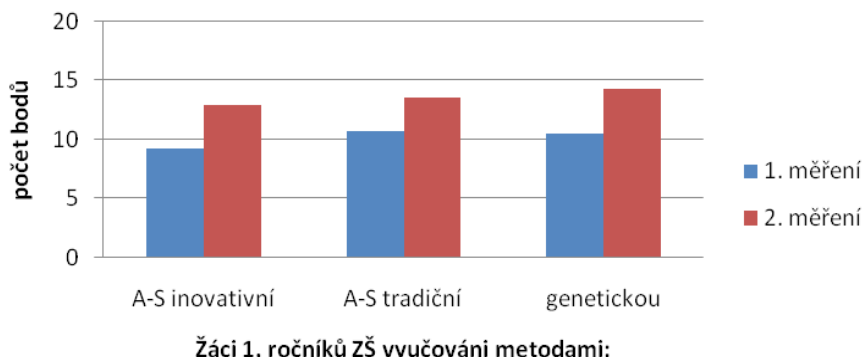
Dosažený průměrný počet bodů na žáka v obou měřeních vyjadřuje tabulka č. 47 a graf č. 68.

**Tabulka č. 47**

<b>POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - KRESLENÍ OBRÁZKU</b>		
<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>Průměrný počet bodů na žáka: 1. měření</b>	<b>Průměrný počet bodů na žáka: 2. měření</b>
A-S inovativní	9,25	12,9
A-S tradiční	10,7	13,6
genetickou	10,48	14,33

**Graf č. 68**

**Průměrný počet bodů žáka v testu porozumění  
čtenému textu - kreslení obrázku  
(porovnání 1. a 2. měření)**



V grafickém znázornění porovnání průměrných výsledků žáků jednotlivých skupin obou měření (graf č. 68) vidíme, že **od 1. měření došlo u žáků 1. ročníků ve všech třech skupinách k zlepšení**. Nejvýraznější zlepšení je pak viditelné u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou.

Zjišťovali jsme dále, zda li posun žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v průběhu školního roku byl statisticky významný.

Výsledky žáků každé skupiny (dosažené v obou měřeních) jsme vzájemně porovnávali a došli k těmto závěrům:

1. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny jsou statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční došlo v průběhu školního roku ke statisticky významnému zlepšení.**
2. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny jsou statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní došlo v průběhu školního roku ke statisticky významnému zlepšení.**
3. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny jsou**



statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo v průběhu školního roku ke statisticky významnému zlepšení, a to k největšímu zlepšení – v průměru o 3,6 bodů na žáka.

## Ad II. Výsledky zjištění kvality porozumění žáka čtenému textu – pokročilejší úroveň

Jak jsme již uvedli, tento typ porozumění čtenému textu jsme (vzhledem ke čtenářským zkušenostem žáků 1. ročníků) sledovali na základě práce s významovým kontextem textu prostřednictvím **předčítaného (slyšeného) textu** prostřednictvím aktivního naslouchání žáka ve dvou didaktických testech k narativním textům (v 1. měření: „*Jak se kočka zalíbila myšce*“ dále jen **TEXT KOČKA**, ve 2. měření: „*Jak žábu s potkanem ošidili*“, dále jen **TEXT „ŽÁBA“**). Baterie úloh v testech v obou měřeních byla koncepčně shodná, abychom mohli porovnat posun žáků v průběhu školního roku.

Pro statistické zpracování výsledků žáků v obou testech byly jednotlivé úlohy v testech bodovány. V každém testu mohl žák získat 22 bodů (za správnost úloh 1-10).

Pro zjištění úrovně pokročilejšího porozumění textu byly v testech koncipovány úlohy 1,7,8,9.

Sledovány byly tyto kategorie:

- *Vyhledání explicitní informace v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.);*
- *Rozlišení podstatné a okrajové informace v textu, zvládnutí jejich záznamu jednoduchou formou;*
- *Rozpoznání základní myšlenky a poselství textu;*
- *Rozpoznání tónu, nálady a ladění textu*

### Výsledky 1. měření („TEXT KOČKA“)

Výsledky žáků v rovině porozumění didaktického testu k narativnímu textu „KOČKA“ (1. měření) jsme přehledně shrnuli do tabulky č. 48, v níž jsme vyjádřili celkovou úspěšnost žáků každé skupiny, tj celkový počet dosažených bodů, průměrný počte bodů na žáka a % úspěšnost celé skupiny. Graficky zobrazuje graf č. 69.

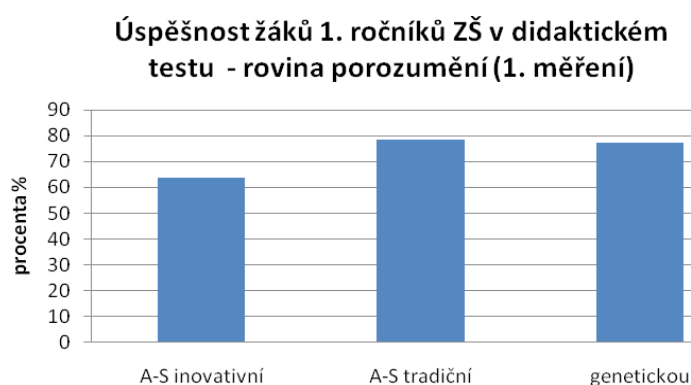
Z hodnot v tabulce pak vidíme, že nejlepších výsledků v této rovině dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S tradiční, jejich % úspěšnost byla 78,33%. O málo horší pak byly výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou (% úspěšnost byla 77,25%). Při porovnání výsledků žáků jednotlivých skupin vzájemně pak nejnižších

výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní (% úspěšnost byla 63,89%).

**Tabulka č. 48**

POKROČILEJŠÍ POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - TEXT KOČKA (1. měření)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšnost skupiny
A-S inovativní	115	5,75	63,89
A-S tradiční	141	7,05	78,33
Genetickou	146	6,95	77,25

**Graf č. 68**



Průměrné výsledky žáků 1. ročníků ZŠ vyučování metodami: Žáci 1. ročníků ZŠ vyučování metodami: Jsme mezi sebou vzájemně porovnávali. Statistickými metodami, tj. výpočtem F- testu a dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$  jsme dále zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry dosažených výsledků statisticky významné. Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.

Pro porovnání výsledků každé skupiny navzájem byly stanoveny hypotézy:

*H0: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*HA: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 49**.

**Tabulka č. 49**

ROVINA POROZUMĚNÍ - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (1. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,059		
Genetická	0,086	0,885	

Z hodnot v tabulce pak vidíme, že při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků, jichž dosáhli v rovině porozumění, v didaktickém testu k textu „KOČKA“, statistická významnost neexistuje, přestože se hodnoty liší. Ve všech případech komparace potvrzena  $H_0$ .

**Pozn.** Statistická významnost se velmi blíží při porovnání výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní.

### Výsledky 2. měření – TEXT „ŽÁBA“

Výsledky žáků v rovině porozumění didaktického testu k narativnímu textu „ŽÁBA“ (2. měření) jsme také shrnuli do tabulky, tabulka č. 50.

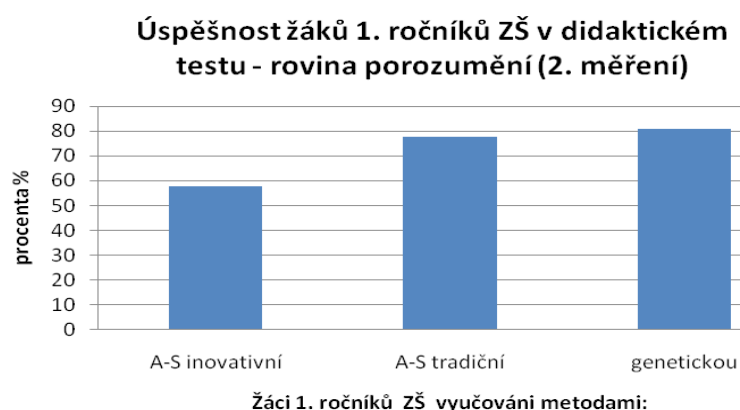
Hodnoty v tabulce vyjadřují celkovou úspěšnost žáků každé skupiny, tj celkový počet dosažených bodů, průměrný počte bodů na žáka a % úspěšnost celé skupiny. Graficky pak znázorněno v grafu č. 69.

Z hodnot v tabulce pak vidíme, že výsledky žáků se liší. Ve 2. měření nejlepších výsledků v této rovině dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou, jejich % úspěšnost byla 80,95%. O málo horší pak byly výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou (% úspěšnost byla 77,78%). Při porovnání výsledků žáků jednotlivých skupin vzájemně i v tomto měření nejnižších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní, jejich %úspěšnost byla 57,78%.

**Tabulka č. 50:**

POKROČILEJŠÍ POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - TEXT ŽÁBA (2. měření)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšnost skupiny
A-S inovativní	104	5,2	57,78
A-S tradiční	140	7	77,78
Genetickou	153	7,29	80,95

Graf č. 69



Také ve 2. měření jsme průměrné výsledky žáků 1. ročníků daných skupin mezi sebou vzájemně porovnávali.

Statistickými metodami, tj. výpočtem F- testu a dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$  jsme zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry dosažených výsledků statisticky významné, pro hodnotu  $t$  opět platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.

Pro výpočet T- testu byly stanoveny hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*H<sub>A</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 51**. Statisticky významné rozdíly na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (95%) jsou v tabulce vyznačeny hvězdičkou \*.

**Tabulka č. 51**

ROVINA POROZUMĚNÍ - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (2. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,017*		
Genetická	0,004*	0,694	

1. Z hodnot v tabulce pak vyčteme, že rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné.

Žáci 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční dosáhli statisticky významně lepších výsledků v rovině porozumění. Potvrzena  $H_A$ .

2. Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné.

Žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou dosáhli statisticky významně lepších výsledků v rovině porozumění. Potvrzena  $H_A$ .

3. Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční nejsou statisticky významné. Potvrzena  $H_0$ .

#### **Porovnání výsledků 1. a 2. měření – TEXTU „KOČKA“ a „ŽÁBA“**

Pro zjištění posunu žáků v kvalitě roviny porozumění (pokročilé) jsme výsledky žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku z 1. a 2. měření mezi sebou vzájemně porovnávali.

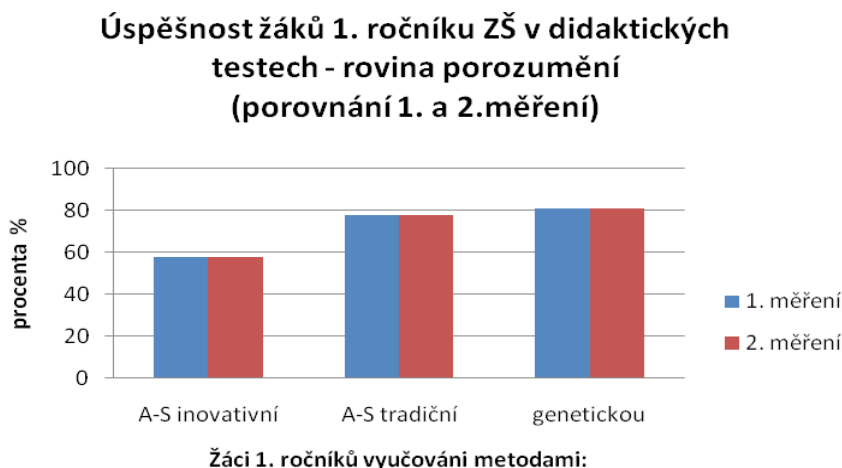
Tabulka č. 52 srovnává absolutní a relativní úspěšnost žáků v jednotlivých didaktických testech k narativním textům „KOČKA“ a „ŽÁBA“, tj. je porovnáním dosaženého průměrného počtu bodů na žáka a % úspěšnosti žáků v jednotlivých testech.

**Tabulka 52.**

POKROČILEJŠÍ POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU - Porovnání výsledků 1. a 2. měření				
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	1. měření	2. měření	1. měření	2. měření
	Průměrný počet bodů na žáka	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšnost skupiny	% úspěšnost skupiny
A-S inovativní	5,2	5,2	57,78	57,78
A-S tradiční	7	7	77,78	77,78
Genetickou	7,29	7,29	80,95	80,95

Výsledky úspěšnosti žáků všech skupin v didaktických testech obou měření pak zobrazuje graf č. 70.

**Graf č. 70**



Vzájemným porovnáváním výsledků žáků v jednotlivých měřeních jsme dále zjišťovali, zda-li posun žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v průběhu školního roku byl statisticky významný.

Výsledky žáků každé skupiny (dosažené v obou měřeních) jsme vzájemně porovnávali metodou **dvou-výběrového párového T-testu na střední hodnotu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (95%). Vyhodnocením dat jsme došli k těmto závěrům:

1. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. Přesto u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční došlo v průběhu školního roku ke zlepšení.

2. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. Také u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní došlo v průběhu školního roku k zlepšení.**
3. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. Také u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo v průběhu školního roku ke zlepšení.**

Hodnoty získané pomocí párového T-testu na střední hodnotu zobrazuje tabulka č. 53.

**Tabulka č. 53**

<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>Hodnoty párového T-testu</b>
A-S inovativní	0,360
A-S tradiční	0,922
Genetickou	0,480

**Závěr:** Mezi žáky 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, A-S tradiční a metodou genetickou existuje rozdíl v kvalitě rovin porozumění.

Žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou dosáhli lepších výsledků v kvalitě porozumění na základní úrovni (v obou měřeních).

Rozdíly existují také v kvalitě porozumění pokročilého, kde v 1. měření dosáhli nejlepších výsledků žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S tradiční a ve druhém měření nejlepších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou.

Při celkovém porovnání všech dílčích výsledků pro zjištění kvality porozumění ze všech porovnávaných skupin žáků nejúspěšnější byli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou.

V kvalitě porozumění čtenému textu nejnižších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování A-S inovativní.

Jak jsme již uvedli (ve výsledcích kvality techniky čtení) tato nižší úspěšnost žáků je zřejmě způsobena velkými individuálními rozdíly mezi žáky této skupiny, neboť tři žáci v této skupině mají značné potíže se čtením naznačující specifickou poruchu čtení

(dyslexii) a jedna žákyně má snížený intelekt. Všem těmto žákům bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Tato skutečnost však může mít dopad na celkovou úspěšnost žáků této skupiny.

Přesto v této kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti došlo u žáků všech porovnávaných skupin v průběhu školního roku ke značnému zlepšení.

#### 4. ROVINA VYVOZOVÁNÍ

Kvalitu roviny vyvozování jsme zjišťovali prostřednictvím didaktického testu na základě předčítání (narativního) textu učitelem. V 1. Měření byl použit text „*Jak se kočka zalíbila myšce*“ (dále jen text KOČKA), ve 2. měření byl použit text „*Jak žábu s potkanem ošidili*“ (dále jen text ŽÁBA).

Narativní texty jsme volili vzhledem ke čtenářským zkušenostem žáků a s ohledem na věkové zvláštnosti žáků 1. ročníků základní školy.

Baterie úloh didaktických testů obou měření byla koncepčně shodná, abychom mohli výsledky mezi sebou vzájemně porovnávat.

Pro statistické zpracování výsledků žáků v obou testech byly jednotlivé úlohy v testech bodovány. V každém testu mohl žák získat 22 bodů (za správnost úloh 1- 10).

Pro zjištění úrovně vyvozování byly v testech koncipovány úlohy č. 3,4,5,6 které odpovídaly sledovaným kategoriím.

##### **Sledovány byly tyto kategorie roviny vyvozování:**

- Dovednost z přečteného textu vyvodit jednoduché závěry, do kterých se žák snaží promítat také vlastní názory, postoje a zkušenosti (životní i z četby;
- Pochopení souvislostí mezi jednotlivými dějovými sekvencemi;
- Přemýšlení nad pravděpodobností události, posouzení věrohodnosti informací z textu;

##### **Výsledky 1. měření (text KOČKA)**

Výsledky žáků 1. ročníků jednotlivých skupin v úlohách didaktického testu k zjištění kvality vyvozování jsme shrnuli do tabulky č. 54.

V tabulce jsme přehledně zobrazili jak dosažený celkový počet bodů všech žáků, tak dosažený průměrný počet bodů na žáka a % úspěšnost žáků v úlohách této roviny.

Graficky úspěšnost žáků daných skupin zobrazuje graf č. 71.

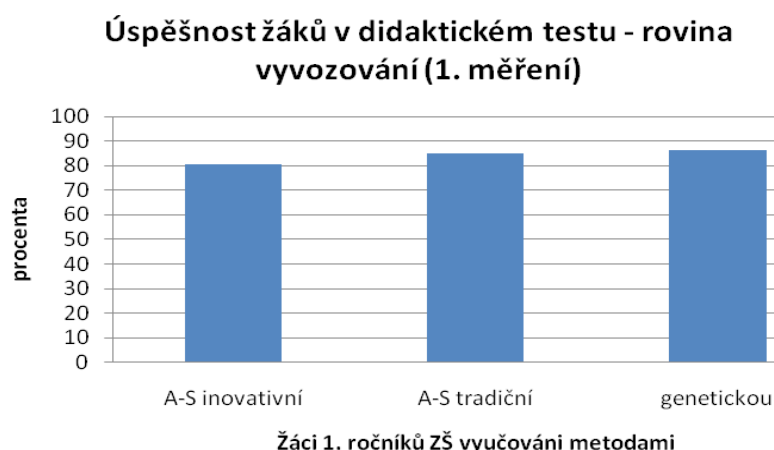
##### **Tabulka č. 54**

<b>ROVINA VYVOZOVÁNÍ - TEXT KOČKA (1. měření)</b>
---



Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšn ost skupiny
A-S inovativní	129	6,45	80,63
A-S tradiční	136	6,8	85
Genetickou	145	6,9	86,31

Graf č. 71



Z hodnot v tabulce vidíme, že výsledky žáků 1. ročníků v úlohách didaktického testu zjišťující tuto kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti se mírně liší. V porovnávání úspěšnosti žáků všech tří skupin mírně lepších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou.

Průměrné výsledky žáků 1. ročníků daných skupin v úlohách roviny vyvozování jsme mezi sebou vzájemně porovnávali.

Statistickými metodami, tj. výpočtem F- testu a dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$  jsme dále zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry dosažených výsledků v této rovině statisticky významné. Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.

Stanoveny byly tyto hypotézy:

*H0: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*HA: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 55**.

**Tabulka č. 55**

ROVINA VYVOZOVÁNÍ - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (1. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,566		
Genetická	0,438	0,850	

Z hodnot v tabulce č. 55 pak vidíme, že při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků, jichž dosáhli v rovině vyvozování, v didaktickém testu k textu „KOČKA“, statistická významnost mezi rozdíly neexistuje (přestože se hodnoty liší). Ve všech případech komparace byla potvrzena  $H_0$ .

#### Výsledky 2. měření (text „ŽÁBA“)

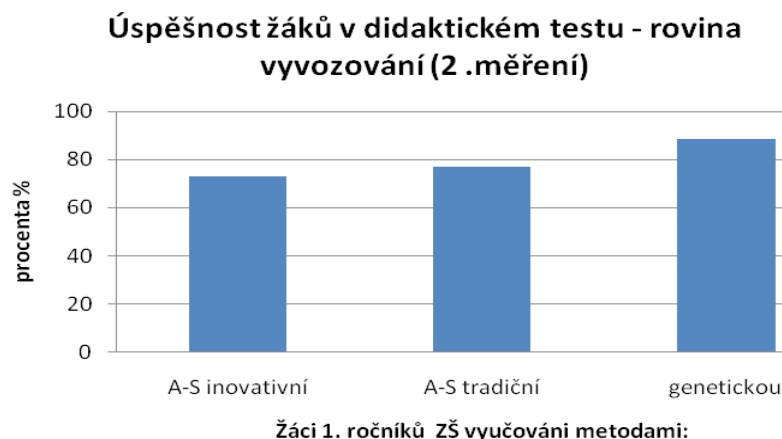
Pro snadnější čitelnost výsledků zjištění 2. měření v úlohách didaktického testu zjišťující kvalitu roviny vyvozování jsme výsledky žáků daných skupin opět uspořádali do souhrnné tabulky, viz tabulka č. 56. Graficky zobrazuje graf č. 72.

**Tabulka č. 56**

ROVINA VYVOZOVÁNÍ - TEXT ŽÁBA (2. měření)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšnost skupiny

A-S inovativní	117	5,85	73,13
A-S tradiční	123	6,15	76,88
Genetickou	149	7,1	88,7

**Graf č. 72**



Jak hodnoty v tabulce, tak grafické znázornění ukazuje, že rozdíly ve výsledcích didaktického testu 2. měření (konkrétně v úlohách na zjištění roviny vyvozování) žáků 1. ročníků jednotlivých skupin se liší. Lepších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou.

Statistickými metodami, tj. výpočtem F- testu a dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$  jsme dále zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry dosažených výsledků 2. měření v této rovině statisticky významné. Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.

**Pro zpracování dat 2. měření metodou T- testu byly stanoveny hypotézy:**

*H<sub>0</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*H<sub>A</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 57. Pakliže statistická významnost**

mezi rozdíly průměrných výsledků 2. měření žáků 1. ročníku dané skupiny existuje, je v tabulce označena tučně a hvězdičkou \*.

Tabulka č. 57

ROVINA VYVOZOVÁNÍ - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (1. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,663		
Genetická	<b>0,046*</b>	0,111	

1. Z uvedených hodnot v tabulce vidíme, že **rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné.** Potvrzena byla H<sub>0</sub>.
2. **Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné.** Potvrzena byla H<sub>A</sub>.
3. **Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční nejsou statisticky významné.** Potvrzena byla H<sub>0</sub>.

#### Porovnání výsledků 1. a 2. měření – TEXTU „KOČKA“ a „ŽÁBA“

Pro zjištění posunu žáků v kvalitě roviny vyvozování jsme výsledky žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku z 1. a 2. měření mezi sebou vzájemně porovnávali.

V tabulce č. 58 jsme porovnali absolutní a relativní úspěšnost žáků v jednotlivých didaktických testech k narativním textům „KOČKA“ a „ŽÁBA“, tj. je porovnáním dosaženého průměrného počtu bodů na žáka a % úspěšnosti žáků v jednotlivých testech.

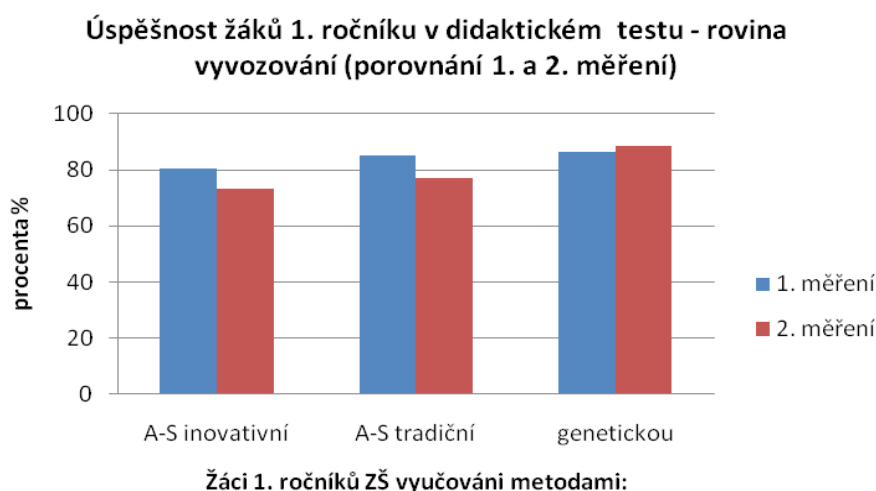
Tabulka 58.

ROVINA VYVOZOVÁNÍ - Porovnání výsledků 1. a 2. měření				
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	1. měření	2. měření	1. měření	2. měření

	Průměrný počet bodů na žáka	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšnost skupiny	% úspěšnost skupiny
A-S inovativní	6,45	5,85	80,63	73,13
A-S tradiční	6,8	6,15	85	76,88
Genetickou	6,9	7,1	86,31	88,7

Úspěšnost žáků 1. ročníků všech skupin v jednotlivých didaktických testech 1. a 2. měření pak zobrazuje graf č. 73.

**Graf č. 73**



V grafickém zobrazení jasně vidíme, že ve 2. měření se v úlohách didaktického zjišťující kvalitu roviny vyvozování se žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní a metodou A-S tradiční mírně zhoršili. Žáci 1. ročníku vyučování metodou genetickou se mírně zlepšili.

Vzájemným porovnáváním výsledků žáků v jednotlivých měřeních jsme dále zjišťovali, zda li tento posun žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v průběhu školního roku byl statisticky významný.

Výsledky žáků každé skupiny (dosažené v obou měřeních) jsme vzájemně porovnávali metodou **dvou-výběrového párového T-testu na střední hodnotu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (95%). Vyhodnocením dat obou měření jsme došli k těmto závěrům:

1. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční dosažených v 1. a ve 2. měření bylo zjištěno, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky

významné. Přesto u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční došlo v kvalitě této roviny v průběhu školního roku k mírnému zhoršení.

2. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. Také u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní došlo v průběhu školního roku v kvalitě roviny vyvozování k mírnému zhoršení.
3. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo v průběhu školního roku v kvalitě této roviny k mírnému zlepšení.

Hodnoty získané pomocí párového T-testu na střední hodnotu zobrazuje tabulka č. 59.

**Tabulka č. 59**

<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>Hodnoty párového T-testu</b>
A-S inovativní	0,350
A-S tradiční	0,244
Genetickou	0,695

**Závěr:** Mezi žáky 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, A-S tradiční a metodou genetickou existuje rozdíl v kvalitě roviny vyvozování.

Žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou dosáhli lepších výsledků v kvalitě vyvozování v obou měřeních.

V 1. měření byl rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a A-S inovativní statisticky významný.

Ve 2. měření se žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní a metodou A-S tradiční mírně zhoršili, toto zhoršení žáků v průběhu roku však není statisticky významné. Žáci 1. ročníku vyučování metodou genetickou se mírně zlepšili, zlepšení žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou však není statisticky významné.

## 5. ROVINA METAKOGNICE (UVĚDOMĚNÍ SI)

Také kvalitu roviny vyvozování jsme zjišťovali prostřednictvím **didaktického testu** na základě předčítání (narativního) textu učitelem. V 1. měření byl použit text „*Jak se kočka zalíbila myšce*“ (dále jen text KOČKA), ve 2. měření byl použit text „*Jak žábu s potkanem ošidili*“ (dále jen text ŽÁBA). Pro zjištění úrovně vyvozování byly v testech koncipovány úlohy č. 2, č. 10, které odpovídaly sledovaným kategoriím.

Tuto kvalitu jsme také zjišťovali prostřednictvím **otázky žákovského dotazníku**, jež byla zaměřena na kvalitu sebehodnocení žáka.

Za sledované kategorie kvality roviny metakognice jsme stanovili:

- **Schopnost pracovat s významovým kontextem čteného textu, který pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu;**
- **Dovednost zhodnotit výsledek vlastní práce a vyhodnotit úspěšnost postupu, který jej k výsledku dovedl;** V didaktickém testu se jednalo o položku č. 10. Při vyhodnocení výsledků kvality této kategorie jsme komparovali reálně dosaženou úspěšnost žáka v didaktických testech (na základě dosaženého bodového hodnocení) a jeho subjektivní sebehodnocení předpokládané úspěšnosti v těchto didaktických testech. Pro toto porovnávání jsme si stanovili tři škály této kvality:

1. zda li se žák při hodnocení své práce **podceňuje;**
2. zda li se žák při hodnocení své práce **objektivně hodnotí;**
3. zda li se žák při hodnocení své práce **přeceňuje;**

Kvalitu této kategorie jsme při zařazování hodnotili na základě rozdílu mezi reálně dosaženým výsledkem žáka a jeho navrhovaným hodnocením úspěšnosti v jednotlivých položkách didaktického testu. Za tuto rozdílnost jsme považovali rozdíl dvou bodů. Objektivní sebehodnocení žáka jsme bodově hodnotili dvěma body.

Zjišťování této kategorie také u žáků 1. ročníků jsme pro další učení žáka v osvojování si následné čtenářské kompetence považovali za velmi významné, neboť kvalita sebehodnocení ovlivňuje žáka v jeho dalším učení.

### Výsledky 1. měření – (TEXT KOČKA)

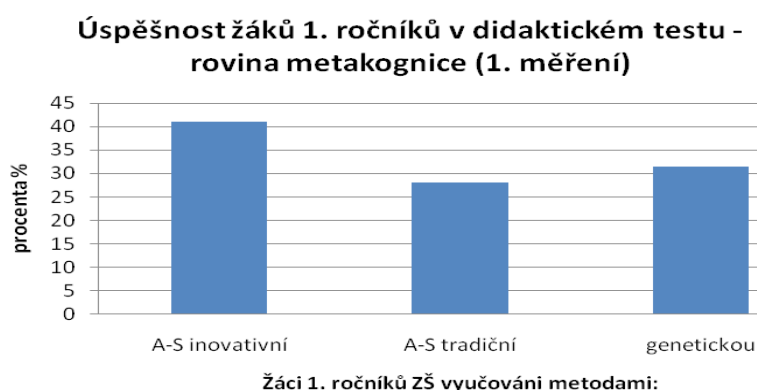
Výsledky žáků 1. ročníků jednotlivých skupin v úlohách didaktického testu k zjištění kvality metakognice jsme shrnuli do tabulky č. 60

V tabulce jsme přehledně zobrazili jak dosažený celkový počet bodů všech žáků daní skupiny, tak dosažený průměrný počet bodů na žáka a % úspěšnost žáků v úlohách této roviny. Úspěšnost žáků daných skupin graficky vyjadřuje graf č. 74.

Tabulka č. 60

ROVINA METAKOGNICE - TEXT KOČKA (1. měření)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučováni metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšn ost skupiny
A-S inovativní	41	2,05	41
A-S tradiční	28	1,4	28
Genetickou	33	1,57	31,43

Graf č. 74



Při porovnání hodnot průměrných výsledků žáků 1. ročníků daných skupin, na základě uvedených hodnot v tabulce (také v grafu) vidíme, že **nejvyšší % úspěšnosti v úlohách didaktického testu k této rovině dosáhli žáci 1. ročníku vyučováni metodou A-S inovativní**. Jejich % úspěšnost byla v 1. měření 41%. Téměř o 10% nižší úspěšnosti dosáhli pak žáci 1. ročníku vyučováni metodou genetickou, tj. 31% úspěšnost. **Nejnižších výsledků v této rovině pak dosáhli 1. ročníku vyučováni metodou A-S tradiční (28%)**.

Průměrné výsledky žáků 1. ročníků daných skupin jsme dále mezi sebou vzájemně porovnávali. Statistickými metodami, tj. **výpočtem F- testu a dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$**  jsme dále zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry dosažených výsledků statisticky významné.



**Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.**

Pro výpočet T- testu byly stanoveny hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*H<sub>A</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 61**.

**Tabulka č. 61**

ROVINA METAKOGNICE - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (1. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,211		
Genetická	0,345	0,708	

**Z prezentovaných hodnot v tabulce č. 61 vidíme, že při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků všech tří skupin, jichž dosáhli žáci v úlohách roviny metakognice didaktického testu (k narativnímu textu „KOČKA“) statistická významnost mezi rozdíly průměrných výsledků žáků porovnávaných skupin neexistuje (přestože se hodnoty liší). Ve všech případech komparace průměrných výsledků 1. měření byla potvrzena H<sub>0</sub>.**

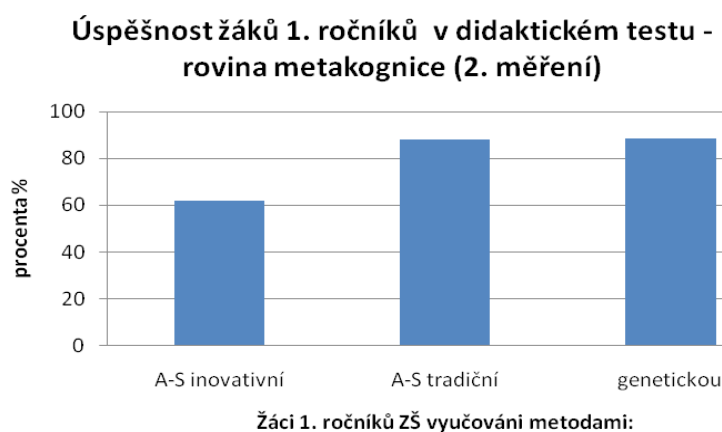
### **Výsledky 2. měření – (TEXT ŽÁBA)**

Výsledky 2. měření kvality roviny metakognice jsme pro snadnější čitelnost shrnuli do tabulky č. 62.

Hodnoty v tabulce vyjadřují celkový počet bodů žáků 1. ročníků všech skupin, které žáci dané skupiny získali v úlohách zjišťující kvalitu této roviny didaktického testu k narativnímu textu: „ŽÁBA“. Graficky pak prezentuje graf č. 75.

**Tabulka č. 62**

A-S tradiční	88	4,4	88
Genetickou	93	4,43	88,57



Z grafického zobrazení úspěšnosti žáků 1. ročníků v úlohách roviny metakognice didaktického testu 2. měření vidíme (viz graf č. 75), že ve 2. měření dosáhli žáci všech skupin vyšších úspěšnosti než v 1. měření.

Při porovnání úspěšnosti mezi skupinami pak nejlepších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáci 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční. % úspěšnost žáků těchto dvou skupin se liší jen nepatrně. Žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S inovativní, dosáhli ve 2. měření nejnižší úspěšnosti.

**Pro zjištění, zda rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků všech skupin jsou statisticky významné, jsme průměrné výsledky žáků 1. ročníků všech skupin, dosažených ve 2. měření této kvality mezi sebou vzájemně porovnávali metodou dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$ . Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.**

Pro tento způsob vyhodnocení dat byly stanoveny hypotézy:

*H<sub>0</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*H<sub>A</sub>: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 63**.

**Tabulka č. 63**

ROVINA METAKOGNICE - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (2. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční			
Genetická			
	0,015*		
	0,010*	0,948	

Vyhodnocením dat obou měření jsme došli k těmto závěrům:

1. Z uvedených hodnot v tabulce vidíme, že **rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné**. Potvrzena byla H<sub>A</sub>. Žáci 1. ročníků vyučování metodou A-S tradiční dosáhli ve 2. měření statisticky významně lepších výsledků než žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S inovativní.
2. **Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné**. Potvrzena byla H<sub>A</sub>. Žáci 1. ročníků

vyučování metodou genetickou dosáhli ve 2. měření statisticky významně lepších výsledků než žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S inovativní.

3. **Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční nejsou statisticky významné.** Potvrzena byla  $H_0$ .

#### **Porovnání výsledků 1. a 2. měření – TEXTU „KOČKA“ a „ŽÁBA“**

**Také pro zjištění posunu žáků v kvalitě roviny metakognice** jsme výsledky žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku získané z 1. a 2. měření porovnávali.

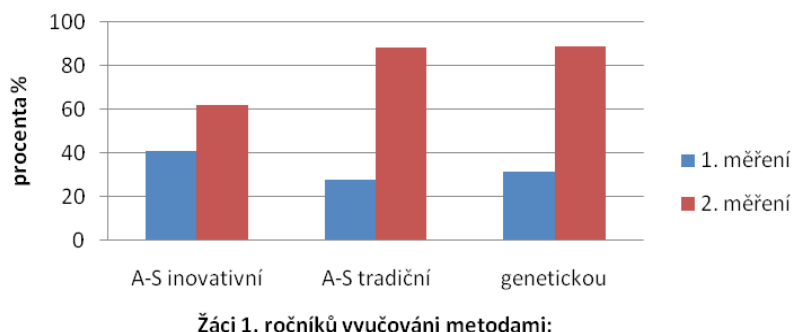
Tabulka č. 64 je porovnáním absolutní a relativní úspěšnosti žáků v jednotlivých didaktických testech k narativním textům „KOČKA“ a „ŽÁBA“ v rovině metakognice, tj. je porovnáním dosaženého průměrného počtu bodů na žáka a % úspěšnosti žáků v jednotlivých testech v této rovině. Graficky pak vyjadřuje graf č. 76.

**Tabulka 64**

ROVINA METAKOGNICE - Porovnání výsledků 1. a 2. měření				
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	1. měření	2. měření	1. měření	2. měření
	Průměrný počet bodů na žáka	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšno st skupiny	% úspěšn ost skupiny
A-S inovativní	2,05	3,1	41	62
A-S tradiční	1,4	4,4	28	88
Genetickou	1,57	4,43	31,43	88,57

**Graf č. 76**

**Úspěšnost žáků 1. ročníku ZŠ v didaktických  
testech - rovina metakognice  
(porovnání 1. a 2. měření)**



V grafickém znázornění pak můžeme vidět, že u žáků 1. ročníků všech porovnávaných skupin došlo ve 2. měření kvality této roviny k zlepšení výsledků (v porovnání s výsledky 1. měření).

Rozdíly mezi dosaženými výsledky 1. a 2. měření žáků dané skupiny jsou velké. Proto jsme dále zjišťovali, zda li posun žáků mezi jednotlivými měřeními v průběhu školního roku je statisticky významný.

Výsledky žáků každé skupiny (dosažené v obou měřeních) jsme vzájemně porovnávali metodou **dvou-výběrového párového T-testu na střední hodnotu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (95%).

Vyhodnocením dat obou měření jsme došli k těmto závěrům:

1. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční** dosažených v 1. a ve 2. měření bylo zjištěno, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny jsou statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční došlo v kvalitě roviny metakognice v průběhu školního roku k statisticky významnému zlepšení.
2. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní** dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. Přesto u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní došlo v průběhu školního roku v kvalitě roviny metakognice k zlepšení.
3. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou** dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru,

že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny jsou statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo v průběhu školního roku v kvalitě této roviny k statisticky významnému zlepšení, toto zlepšení je nejvyšší mezi skupinami.

Hodnoty získané pomocí párového T-testu na střední hodnotu zobrazuje tabulka č. 65. Statistická významnost je v tabulce označena tučně a hvězdičkou\*.

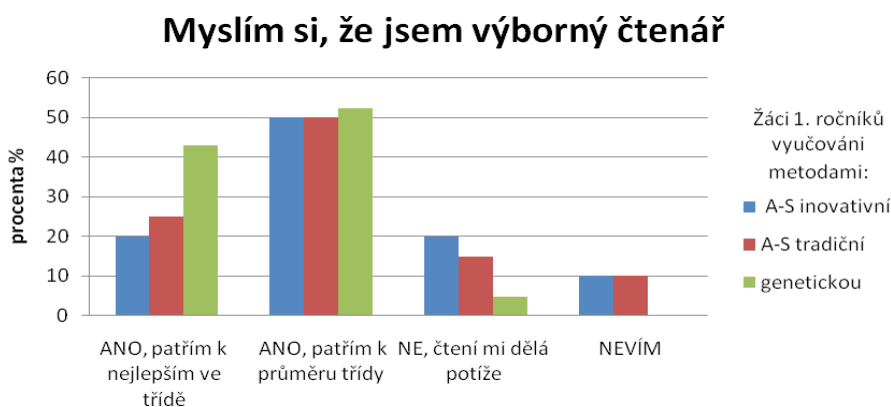
Tabulka č. 65

Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Hodnoty párového T-testu
A-S inovativní	0,070
A-S tradiční	<b>0,0000003*</b>
Genetickou	<b>0,00000016*</b>

Kvalitu roviny metakognice, konkrétně kvalitu: **dovednost žáka zhodnotit výsledek vlastní práce a vyhodnotit úspěšnost svého postupu, který jej k výsledku dovedl**, jsme také zjišťovali otázkou v žákovském dotazníku, kde jsme se žáků ptali otázkou: *Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?* Dotazníkové šetření probíhalo v době 2. Měření, tj. na konci dubna a přelomu května školního roku 2011.

Výsledky zjištění prezentuje graf č. 77.

Graf č. 77



Na hodnotách grafu pak vidíme, že téměř 43% žáků 1. ročníku vyučovaných metodou genetickou si o sobě myslí, že jsou výborní čtenáři. Tato četnost žáků také téměř

odpovídá četnosti žáků, kteří plynule a bezchybně četli v době 2. měření (konkrétně 38% žáků této skupiny).

Stejnou situaci lze také pozorovat u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a tradiční. Procentuální četnost uvedených odpovědí žáků, jež si o sobě myslí, že jsou výborní čtenáři, odpovídá také zjištěným výsledkům kvality techniky čtení 2. měření.

Ve všech skupinách žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku pak 50% uvedlo, že sice čtou dobře, ale patří k průměru třídy.

**Závěr:** Mezi žáky 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, A-S tradiční a metodou genetickou existuje rozdíl v kvalitě roviny metakognice.

V 1. měření dosáhli nejlepších výsledků žáci 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní.

Ve 2. měření dosáhli nejlepších výsledků žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou.

V průběhu školního roku došlo u žáků všech skupin k zlepšení výsledků v úlohách didaktických testů zjišťující kvalitu této roviny, **u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a metodou A-S tradiční došlo v průběhu školního roku v kvalitě této roviny k statisticky významnému zlepšení.**

## 6. ROVINA APLIKACE

Také kvalitu roviny vyvozování jsme zjišťovali prostřednictvím didaktického testu na základě předčítání (narativního) textu učitelem. V 1. měření byl použit text „*Jak se kočka zalíbila myšce*“ (dále jen text KOČKA), ve 2. měření byl použit text „*Jak žábu s potkanem ošidil*“ (dále jen text ŽÁBA), viz texty výše.

**Zjišťovány byly tyto kategorie roviny:**

- Dovednost pracovat s informacemi získanými prostřednictvím aktivního poslechu učitelem předčítaného textu (např. v rámci práce s informacemi v rámci rozvoje mezipředmětových vztahů);
- Aplikace získaných informací v denních situacích ;
- Uvedeným kategoriím odpovídaly otázky č. 5 a č. 9 obou didaktických testů.

### Výsledky 1. měření (text KOČKA)

Výsledky žáků 1. ročníků jednotlivých skupin v úlohách didaktického testu k zjištění kvality roviny aplikace jsme pro snadnější čitelnost shrnuli do tabulky č. 66.

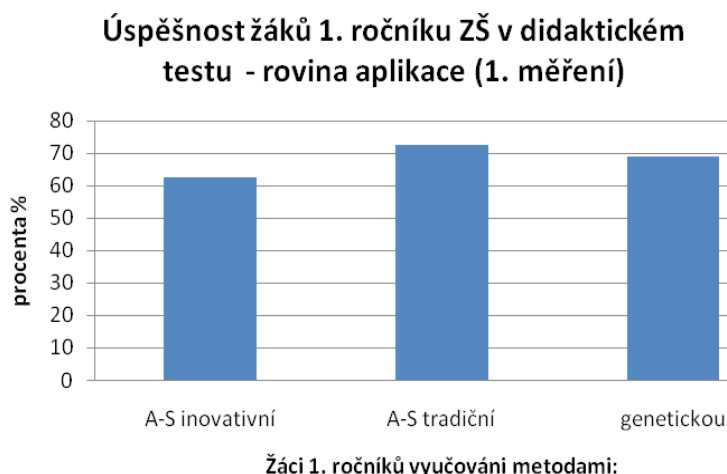
V tabulce jsme opět přehledně zobrazili jak dosažený celkový počet bodů všech žáků, tak dosažený průměrný počet bodů na žáka a % úspěšnost žáků v úlohách této roviny. Graficky úspěšnost žáků daných skupin zobrazuje graf č. 78.



**Tabulka č. 66**

ROVINA APLIKACE - TEXT KOČKA (1. měření)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučováni metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšn ost skupiny
A-S inovativní	75	3,75	62,5
A-S tradiční	87	4,35	72,5
Genetickou	87	4,14	69,05

**Graf č. 78**



Z prezentovaných hodnot v tabulce a zároveň v grafickém znázornění vidíme, že v úlohách zjišťující kvalitu této roviny didaktického testu 1. měření byli překvapivě neúspěšnější žáci 1. ročníku vyučováni metodou A-S tradiční. Jejich % úspěšnost v 1. měření byla 72,5%. Žáci 1. ročníku vyučováni metodou genetickou dosáhli 69% úspěšnosti a žáci 1. ročníku vyučováni metodou pak 62,5% úspěšnosti. Hodnoty průměrných výsledků porovnávaných skupin se tedy mírně odlišují. Proto jsme dále zjišťovali, zda li rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků porovnávaných skupin jsou statisticky významné.

**Pro zjištění, zda rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků všech skupin jsou statisticky významné,** jsme průměrné výsledky žáků 1. ročníků všech skupin,

dosažených v 1. měření kvality této roviny mezi sebou vzájemně porovnávali metodou dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$ . Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.

Pro tento způsob vyhodnocení dat byly stanoveny hypotézy:

$H_0$ : Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)

$H_A$ : Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 67**.

**Tabulka č. 67**

ROVINA APLIKACE - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (1. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	0,346		
Genetická	0,538	0,735	

Z prezentovaných hodnot v tabulce č. 68 vidíme, že při vzájemném porovnání průměrných výsledků žáků 1. ročníků všech tří skupin, jichž dosáhli žáci v úlohách roviny aplikace didaktického testu (k narativnímu textu „KOČKA“) statistická významnost mezi rozdíly průměrných výsledků žáků porovnávaných skupin neexistuje (přestože se hodnoty liší). Ve všech případech komparace průměrných výsledků žáků 1. ročníků porovnávaných skupin byla potvrzena  $H_0$ .

**Výsledky 2. měření (text ŽÁBA)**

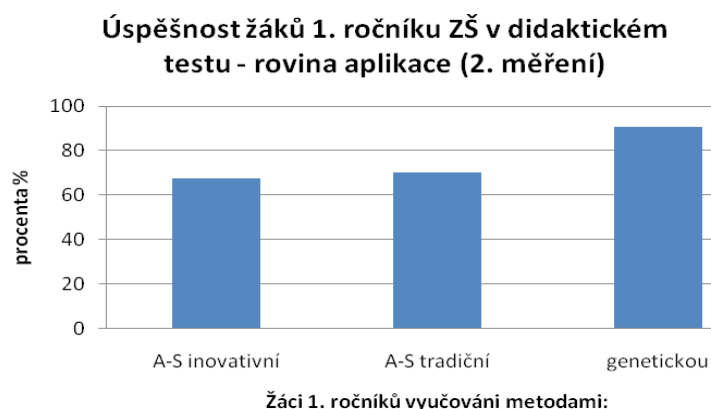
Výsledky žáků 1. ročníků jednotlivých skupin v úlohách didaktického testu k zjištění kvality roviny aplikace 2. měření prezentuje tabulka č. 68.

V tabulce jsme přehledně zobrazili dosažený celkový počet bodů všech žáků, dosažený průměrný počet bodů na žáka a % úspěšnost žáků v úlohách této roviny. Graficky úspěšnost žáků daných skupin zobrazuje graf č. 79.

Tabulka č. 68

ROVINA APLIKACE - TEXT ŽÁBA (2. měření)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Počet bodů celkem (za skupinu)	Průměrný počet bodů na žáka	% úspěšn ost skupiny
A-S inovativní	81	4,05	67,5
A-S tradiční	84	4,2	70
Genetickou	114	5,7	90,48

Graf č. 79



Z grafického zobrazení úspěšnosti žáků 1. ročníků v úlohách roviny aplikace didaktického testu 2. měření vidíme (viz graf č. 79), že ve 2. měření žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou a žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S inovativní dosáhli vyšší úspěšnosti než v 1. měření. Zatímco výsledky žáků 1. ročníku vyučovaných metodou genetickou se mírně zhoršily.

Při porovnávání úspěšnosti mezi skupinami pak nejlepších výsledků 2. měření dosáhli žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou. Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků se liší.

**Pro zjištění, zda rozdíly mezi průměrnými výsledky 2. měření žáků 1. ročníků všech skupin jsou statisticky významné, jsme průměrné výsledky žáků 1. ročníků všech skupin, dosažených ve 2. měření této kvality mezi sebou vzájemně porovnávali metodou dvou-výběrového T- testu s rovností rozptylů při hladině významnosti 95%,  $\alpha = 0,05$ . Pro hodnotu  $p$  platí:  $p < 0,05$ . Pokud je hodnota  $p$  menší než 0,05 je rozdíl statisticky významný na zvolené hladině významnosti.**

Pro tento způsob vyhodnocení dat byly stanoveny hypotézy:

*H0: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

*HA: Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné. (2. genetickou X A-S inovativní, 3. genetickou X A-S tradiční)*

Tuto statisticky významnou odlišnost průměrných výsledků žáků 1. ročníků v kvalitě roviny porozumění vyjadřuje **tabulka č. 69. Statistická významnost mezi rozdíly průměrných výsledků je vyznačena tučně a označena hvězdičkou\***.

**Tabulka č. 69**

ROVINA APLIKACE - ZNÁZORNĚNÍ STATISTICKÉ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ MEZI PRŮMĚRNÝMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ (2. MĚŘENÍ)			
Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami	A-S inovativní	A-S tradiční	Genetická
A-S inovativní			
A-S tradiční	<b>0,812</b>		
Genetická	<b>0,011*</b>	<b>0,021*</b>	

Komparací průměrných výsledků žáků 1. ročníků jednotlivých skupin jsme došli k těmto závěrům:

1. Z uvedených hodnot v tabulce č. 69 vidíme, že **rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní nejsou statisticky významné**. Potvrzena byla H0.
2. **Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsou statisticky významné**. Potvrzena byla HA. Žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou dosáhli ve 2. měření statisticky významně lepších výsledků než žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S inovativní.

3. **Rozdíly mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a mezi průměrnými výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční jsou statisticky významné.** Potvrzena byla  $H_A$ . Žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou dosáhli ve 2. měření statisticky významně lepších výsledků než žáci 1. ročníku vyučování metodou A-S tradiční.

#### **Porovnání výsledků 1. a 2. měření – TEXTU „KOČKA“ a „ŽÁBA“**

**Pro zjištění posunu žáků v kvalitě roviny aplikace** jsme výsledky žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku získané z 1. a 2. měření porovnávali.

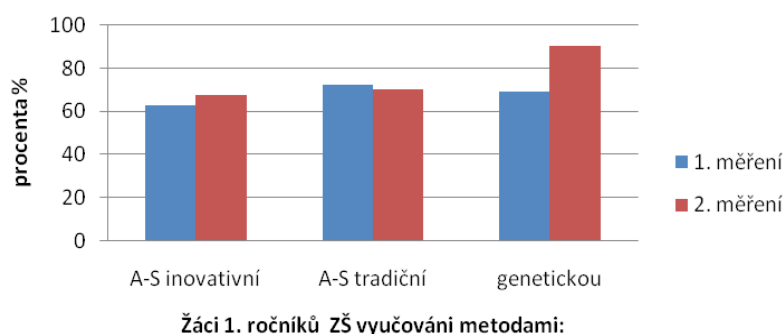
Tabulka č. 70 je porovnáním absolutní a relativní úspěšnosti žáků v jednotlivých didaktických testech k narativním textům „KOČKA“ a „ŽÁBA“ v rovině aplikace, tj. je porovnáním dosaženého průměrného počtu bodů na žáka a % úspěšnosti žáků v jednotlivých testech v této rovině. Graficky pak vyjadřuje graf č. 80.

**Tabulka č. 70**

<b>ROVINA APLIKACE - Porovnání výsledků 1. a 2. měření</b>				
<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>1. měření</b>	<b>2. měření</b>	<b>1. měření</b>	<b>2. měření</b>
	<b>Průměrný počet bodů na žáka</b>	<b>Průměrný počet bodů na žáka</b>	<b>% úspěšnost skupiny</b>	<b>% úspěšnost skupiny</b>
A-S inovativní	3,75	4,05	62,5	67,5
A-S tradiční	4,35	4,2	72,5	70
Genetickou	4,14	5,7	69,05	90,48

**Graf č. 80**

**Úspěšnost žáků 1. ročníku ZŠ v didaktických  
testech - rovina aplikace  
(porovnání 1. a 2. měření)**



V grafickém znázornění pak můžeme vidět, že u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo ve 2. měření kvality této roviny k zlepšení výsledků (v porovnání s výsledky 1. měření).

U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční naopak došlo k mírnému zhoršení výsledků.

Dále jsme zjišťovali, zda li posun žáků mezi jednotlivými měřeními v průběhu školního roku je statisticky významný.

Výsledky žáků každé skupiny (dosažené v obou měřeních) jsme vzájemně porovnávali metodou **dvou-výběrového párového T-testu na střední hodnotu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (95%).

Vyhodnocením dat obou měření jsme došli k těmto závěrům:

1. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční dosažených v 1. a ve 2. měření bylo zjištěno, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné.** U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční dokonce došlo v kvalitě roviny aplikace v průběhu školního roku k mírnému zhoršení.
2. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru, že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny nejsou statisticky významné. Přesto** u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní došlo v průběhu školního roku v kvalitě roviny **aplikace k mírnému zlepšení.**
3. Při vzájemném porovnání průměrných výsledků **žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou dosažených v 1. a ve 2. měření jsme došli k závěru,**

že rozdíly mezi průměrnými výsledky obou měření žáků této skupiny jsou statisticky významné. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou došlo v průběhu školního roku v kvalitě této roviny k statisticky významnému zlepšení, toto zlepšení je nejvyšší mezi skupinami.

Hodnoty získané pomocí párového T-testu na střední hodnotu zobrazuje tabulka č. 71. Statistická významnost je v tabulce označena tučně a hvězdičkou\*.

**Tabulka č. 71**

<b>Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:</b>	<b>Hodnoty párového T-testu</b>
A-S inovativní	0,623
A-S tradiční	0,800
Genetickou	<b>0,012*</b>

#### **Závěr:**

Mezi žáky 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, A-S tradiční a metodou genetickou existuje rozdíl v kvalitě roviny aplikace.

V 1. měření dosáhli nejlepších výsledků žáci 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční.

Ve 2. měření dosáhli nejlepších výsledků žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S došlo k mírnému zhoršení.

V průběhu školního roku došlo u žáků všech skupin k zlepšení výsledků v úlohách didaktických testů zjišťující kvalitu této roviny, **u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a metodou A-S inovativní došlo v průběhu školního roku v kvalitě této roviny k zlepšení, u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou dokonce k statisticky významnému zlepšení.**

#### **Porovnání celkové úspěšnosti žáků v didaktických testech 1. a 2. měření**



Prezentací výsledků zjištění empirického šetření III. etapy, jenž popisujeme v této kapitole práce (kapitola 6.2.1) jsme odpověděli na první část námi stanoveného výzkumného problému III. etapy:

***Jaká je úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. jaká je kvalita sledovaných rovin a dílčí výzkumné otázky:***

*Existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou?*

*Ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základní školy se tyto rozdíly projevují?*

*Jaký je posun v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků vyučovaných rozdílnými metodami výuky čtení v jednotlivých rovinách v průběhu jednoho školního roku (rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti.*

Jak jsme již uvedli v textu výše, kvalita jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků byla zjišťována několika různými výzkumnými metodami a nástroji (podrobně úvod kapitoly 6.2 práce).

Rovina pokročilého porozumění, rovina metakognice, rovina vyvozování a aplikace byly zjišťovány prostřednictvím didaktických testů k narativním textům, v 1. měření byl didaktický test koncipován k textu: „*Jak se kočka zalíbila myšce*“, ve 2. měření didaktický test koncipován k textu: „*Jak žábu s potkanem ošidili*“.

Výsledky úspěšnosti žáků v úlohách didaktických testů k jednotlivým rovinám jsme prezentovali výše, při popisu kvality jednotlivých rovin.

Proto považujeme za významné shrnout celkovou úspěšnost žáků v didaktických testech obou měření a celkovou úspěšnost žáků 1. ročníků v jednotlivých rovinách.

Úspěšnost žáků v didaktických testech obou měření jsme shrnuli do tabulek č. 71 a č. 72.

Tabulka č. 71 znázorňuje celkový počet dosažených bodů žáků 1. ročníků každé skupiny v didaktických testech obou měření.

**Tabulka č. 71**

Vyjádření absolutní četnosti – získaný celkový počet bodů (za celou skupinu)		
Žáci 1. ročníku vyučováni metodami:	1. měření (KOČKA)	2. měření (ŽÁBA)

A-S inovativní	285	283
A-S tradiční	305	351
Genetickou	324	395

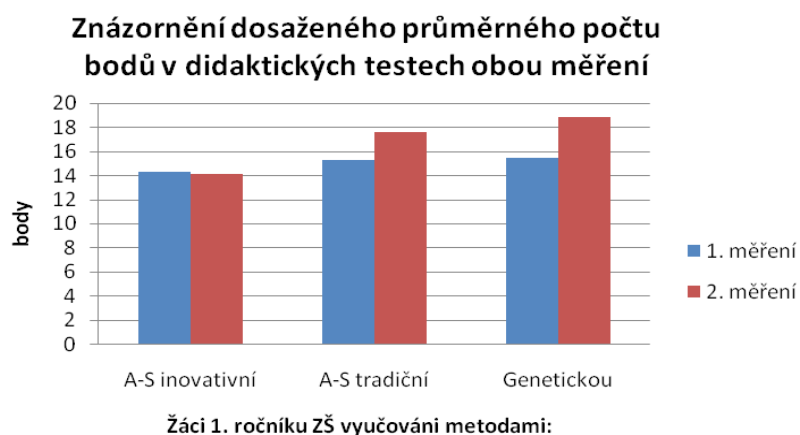
Tabulka č. 72 pak vyjadřuje průměrný počet bodů na žáka v dané skupině žáků (skupiny dle metody výuky čtení).

**Tabulka č. 72**

<b>Vyjádření absolutní četnosti – průměrný počet bodů/na žáka</b>		
Žáci 1. ročníku vyučování metodami:	1. měření (KOČKA)	2. měření (ŽÁBA)
A-S inovativní	14,25	14,15
A-S tradiční	15,25	17,55
Genetickou	15,43	18,81

Úspěšnost žáků 1. ročníků jednotlivých skupin v obou didaktických testech graficky znázorňuje graf č. 81.

**Graf č. 81** porovnává průměrné výsledky (1. a 2. měření) žáků 1. ročníků vyučovaných jednotlivými metodami výuky čtení.

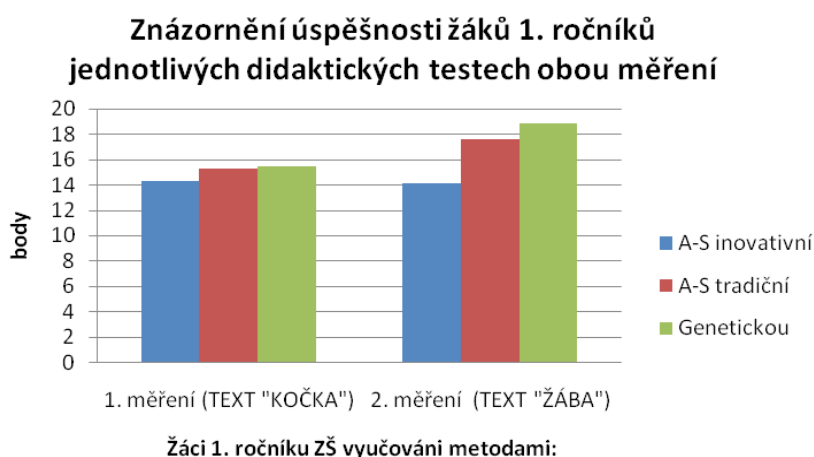


Jak je viditelné z hodnot v tabulkách č. 71, č. 72 a grafu č. 81, v obou didaktických testech 1 a 2. měření největší úspěšnosti dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou. Mezi výsledky žáků jednotlivých skupin v obou měření existují rozdíly.

V didaktickém testu 1. měření jsou rozdíly poměrně nepatrné, ve 2. měření jsou již výraznější, zejména mezi výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a žáky 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou.

Graf č.82 pak znázorňuje úspěšnost žáků 1. ročníků jednotlivých skupin v obou didaktických testech 1. a 2. měření (porovnává výsledky žáků jednotlivých testů k textům KOČKA a ŽÁBA)

**Graf č. 82**



Jak je viditelné v grafu č. 82, ve výsledcích žáků jednotlivých skupin došlo v průběhu školního k určitému posunu. U žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční došlo k zlepšení výsledků, žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní došlo k mírnému zhoršení.

Zjišťovali jsme dále, zda li posun žáků mezi jednotlivými měřeními v průběhu školního roku je statisticky významný. Výsledky žáků každé skupiny (dosažené v obou měřeních) jsme vzájemně porovnávali metodou **dvou-výběrového párového T-testu na střední hodnotu** na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (95%).

**Tabulka č. 73**

Žáci 1. roč. ZŠ vyučování metodami:	Hodnoty párového T-testu
A-S inovativní	0,924
A-S tradiční	<b>0,023*</b>
Genetickou	<b>0,0002*</b>

Na hodnotách v tabulce č. 73 vidíme, **zhoršení výsledků mezi jednotlivými měřeními u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní není statisticky významné.**

**Zlepšení výsledků mezi jednotlivými měřeními u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou je statisticky významné.**

Na námi zjištěných výsledcích žáků 1. ročníků (prezentováno viz kapitola 6.2.1) vidíme, že kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků vyučovaných metodami čtení A-S inovativní, tradiční a genetickou je rozdílná.

Prekvapilo nás zjištění, že žáci 1. ročníků vyučováni metodou A-S inovativní, dosáhli celkově nejnižších výsledků, v porovnání s výsledky žáků všech skupin. Jak jsme již nastínili v prezentaci výsledků výše, mezi individuálními žáky byly velké rozdíly. Potíže se čtením těchto žáků a dále individuální zvláštnosti těchto žáků mohly být příčinou nižší úspěšnosti těchto žáků.

Vzhledem k tomu, počáteční čtenářská gramotnost je mnoho-komponentovým a mnoho-úrovňovým komplexem, na něj působí celá řada faktorů, bylo cílem našeho dalšího zjištění bylo zjistit také: *jaký je stav vybraných faktorů školního a domácího kontextu, které na kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti působí.*

V následujících kapitolách budeme prezentovat výsledky zjištění těchto vybraných faktorů.

## **6. 2.2 Výsledky, kvalita didaktické práce učitelů 1. ročníku základní školy**

V realizovaném empirickém šetření III. etapy jsme dále zjišťovali stav **vybraných faktorů školního kontextu.**

**Za vybrané faktory školního kontextu jsme si zvolili kvalitu didaktické práce učitele vyučujícího čtení v 1. ročníku ZŠ.**

Pro zjištění kvality didaktické práce učitele vyučujícího čtení v 1. ročníku ZŠ jsme si dále stanovili kategorie, které jsme výzkumným šetřením sledovali. Těmito kategoriemi byly:

- a. **cíle výuky učitele vyučujícího v 1. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (tj. preference techniky čtení,

preferenci porozumění čtenému, optimální poměr – rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním, rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení a knize, stanovení individuálních cílů žákům, rozvoj složek komunikace);

- b. **vybrané prvky didaktické práce učitele 1. ročníku vyučujícího čtení v 1. ročníku metodu A-S v tradičním pojetí, A-S s inovativními prvky a metodou genetickou** (tj. variabilita základních metodických postupů, využití aktivních metod práce, preference formy čtení, volba didaktických materiálů a práce s didaktickými materiály, vedení knihovny, využití organizačních forem ve výuce, zadávání domácích úkolů, hodnocení čtení, vedení čtenářských deníků, spolupráce školy a rodiny žáka při dovednosti počátečního čtení);
- c. **způsob práce s textem učitele vyučujícího v 1. ročníku český jazyk a literaturu vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti** (tj. využití zdrojů textů, aktivity při výuce – typy úloh, činnosti a způsob práce s textem) **a užívané typy/druhy textů;**

V návaznosti na prezentované výsledky šetření úrovně počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ, která byla klasifikována dle rovin počáteční čtenářské gramotnosti, jsme u zkoumaného vzorku učitelů také zjišťovali:

- d. **míru rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti ve výuce českého jazyka a literatury v 1. ročníku ZŠ u zkoumaného vzorku učitelů;**

**Zkoumaným vzorkem učitelů** vyučující čtení v 1. ročníku ZŠ byli učitelé námi šetřených žáků 1. ročníků ZŠ, jejichž kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti jsme zjišťovali (viz výše). Konkrétně tři učitelky vyučující čtení v 1. ročníku metodami:

1. A-S inovativní
2. A-S v tradičním pojetí
3. Genetickou

Kvalitu didaktické práce učitele 1. ročníku jsme zjišťovali těmito výzkumnými metodami:

V 1. měření:

- Metodou dotazníkového šetření;
- Metodou interview;

- Metodou pozorování (pozorováno bylo 8 vyučovacích jednotek po 45 min.)

Ve 2. měření:

- Metodou pozorování; (pozorováno bylo 8 vyučovacích jednotek po 45 min, viz podrobněji v kapitole 5.2.3 práce)

**Získaná data dotazníkové šetření a data metody interview jsme zpracovali kvalitativně, a to deskripcí didaktické práce učitelek vyučující žáky 1. ročníku (jejichž kvalita počáteční čtenářské gramotnosti byla sledována).**

**Na základě této deskripce byl sestaven tzv. PROFIL DIDAKTICKÉ PRÁCE UČITELEK VYUČUJÍCÍ ČTENÍ ŽÁKY 1. ROČNÍKU ZŠ a PROFIL INFORMOVANOSTI UČITELEK V PROBLEMATICE ROZVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI, viz příloha č. 22, č. 23.**

V těchto profilech jsou podrobně popisovány **sledované kategorie cílů (ad a)** a kategorie **vybraných prvků didaktické práce (ad b) na základě výpovědí učitelek** zkoumaného vzorku. Tato získaná data využijeme pro komparaci našich zjištění z pozorování vlastní didaktické práce učitelek zkoumaného vzorku v pedagogické praxi.

Vzhledem k velkému množství získaných dat v této části práce **prezentaci zjištěné kvality didaktické práce učitele 1. ročníku zkoumaného vzorku žáků zaměříme převážně na podrobný popis:**

- **Kategorie c**, tj. celkového způsobu práce s textem, kde jsme sledovali:
  1. využití zdrojů textu a doplňkových materiálů při výuce;
  2. jaká je četnost využití těchto zdrojů ve výukovém procesu českého jazyka a literatury;
  3. jaká je jeho volba typů textů;
  4. které aktivity a úlohy používá při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků, činnosti, které činnosti dělá učitel se žáky po přečtení textu;
- **Kategorie d - míru rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti ve výuce českého jazyka a literatury v 1. ročníku ZŠ u zkoumaného vzorku učitelů;**

Tyto kategorie jsme zjišťovali v rámci pozorování 8 hodin výuky českého jazyka a literatury zkoumaného vzorku učitelek (v 1. i ve 2. měření), tj. v každém měření jsme jednoho učitele pozorovali 360 min/celkem 720 min.

Zjištěné výsledky šetření jednotlivých měření budeme prezentovat na základě této minutáže a dále počtu výukových činností učitele a učebních činností žáků.

## **Výsledky 1. a 2. měření**

### **1. Kvalita didaktické práce učitelky č. 1, vyučující čtení metodou A-S inovativní**

**Cíl výuky čtení v 1. ročníku:** „*Rozvíjet plynulé čtení s porozuměním a rozvíjet radost ze čtení*“ (dle výpovědi učitelky)

**Preferovaná forma čtení:** hlasité čtení (dle výpovědi učitelky) - odpovídá také dle pozorování (pouze v jednom případě paní učitelka předčítala, vždy převažovalo hlasité žáků, v menší míře bylo zastoupeno také čtení v duchu, a to vždy při individuální práci, zejména určené ke klasifikaci);

Z formulace cíle učitelky č. 1 můžeme vyvodit, že tato učitelka shledává těžiště výuky čtení v 1. ve zvládnutí správné techniky čtení (plynulé čtení) a ve čtení s porozuměním.

Učitelkou však nebylo blíže specifikováno, zda li je myšleno porozumění čtení na základní úrovni vážící se na dekódování znaků písmen a základnímu pochopení čteného textu, čili na úrovni zapamatování a znovu-vybavení textu nebo jsou zde již zapojeny i kognitivní procesy interpretace, dokládání příkladem, usuzování aj. Otázkou tedy zůstává, jak je danou učitelkou chápán proces porozumění čtenému textu.

Z našich záznamů pozorování vyplývá, že při práci s texty ze slabikáře bylo rozvíjeno porozumění čtenému textu pouze na základní úrovni.

Přesto však ve výuce této vyučující byl pozorován optimální poměr mezi rozvojem techniky čtení žáků a porozuměním čteného textu.

Lze však vyvodit, že ačkoli tato paní učitelka klade důraz na rozvoj techniky čtení a následného porozumění čtenému textu, uvědomuje si také význam rozvoje kladného vztahu žáka ke čtení.

Kladný vztah žáka ke čtení je významný pro rozvoj čtenářství žáka a jeho vnitřní motivace ke čtení.

Této skutečnosti také odpovídá naše zjištění, že žáci 1. ročníků vyučováni touto paní učitelkou mají kladnější vztah ke čtení než žáci vyučováni paní učitelkou č. 2 (A-S

v tradičním). Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, počáteční čtenářskou gramotnost chápeme jako utváření základů čtenářských kompetencí. Je to celoživotně se utvářející proces, kde počáteční osvojování si čtení je významným momentem pro další „funkční“ užití čtení jedince.

Na základě pozorování 8 hodin (360 min) v každém měření (celkem 720 min) výuky českého jazyka této učitelky jsme zjišťovali, v jakém zastoupení tato učitelka rozvíjí jednotlivé roviny počáteční čtenářské gramotnosti žáků. Kromě techniky čtení a vztahu čtení považujeme za její součást také další roviny (dle našeho pojetí počáteční čtenářské gramotnosti).

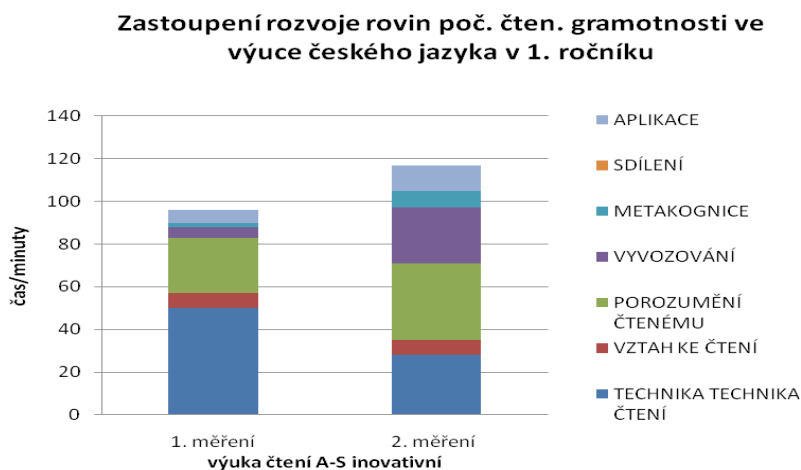
Toto zjišťování probíhalo na základě podrobného zápisu realizovaných výukových činností učitele, učebních úloh a činností žáka, jež jsme klasifikovali dle kvality jednotlivých rovin (viz záznamový arch, příloha č. 16, č.17).

Ve výuce této učitelky bylo v 1. měření zaznamenáno celkem 96 výukových činností učitele a učebních úloh žáka, jejichž realizace probíhala v různém časovém zastoupení (z toho bylo 34 výukových činností učitele a 62 učebních činností žáka).

Ve druhém měření jsme zaznamenali větší počet činností, a to 117 (z toho 39 výukových činností učitele a 78 činností žáka). Zde vidíme, že žák byl neustále aktivizován. Množství činností také vypovídá o tom, že tato paní učitelka v každé vyučovací hodině často střídala učební činnosti žáků a zároveň organizační formy výuky.

Zjištěné výsledky zastoupení rozvoje rovin poč. čten. gramotnosti ve výuce této učitelky (1. a 2. měření) jsme shrnuli do grafu č. 83 (pozn. v grafu prezentované výsledky zjištění jsou absolutní četností realizovaných aktivit, odpovídá sledované kategorii d).

**Graf č. 83**





Zde vidíme, že výpověď učitelky je také shodná s kvalitou reálné výuky.

V období 1. měření (začátek ledna) byla výuka počátečního čtení zaměřená převážně na rozvoj roviny techniky čtení, v menší míře rovina základního porozumění (na úrovni dekodování obsahu čteného textu) a rovina vyvozování (pouze jednoduchých .

Z pozorování výuky 2. měření (období duben) je patrné, že zde již nebyl tolik kladen důraz na techniku čtení, ale rozvíjena byla především rovina porozumění textu, dále rovina vyvozování a rovina metakognice.

V rovině porozumění však převážná část úloh byla zaměřena spíše na pamětní reprodukci poznatků z čteného textu, na znovu-poznání pojmů z textu a úlohy na převyprávění děje, v malé míře také úlohy na vyhledání explicitní informace v textu..

V rovině vyvozování zde byly spíše úlohy na vyvozování jednoduchých závěrů.

Ve výuce této učitelky jsme dále sledovali, celkový způsob práce s textem, konkrétně:

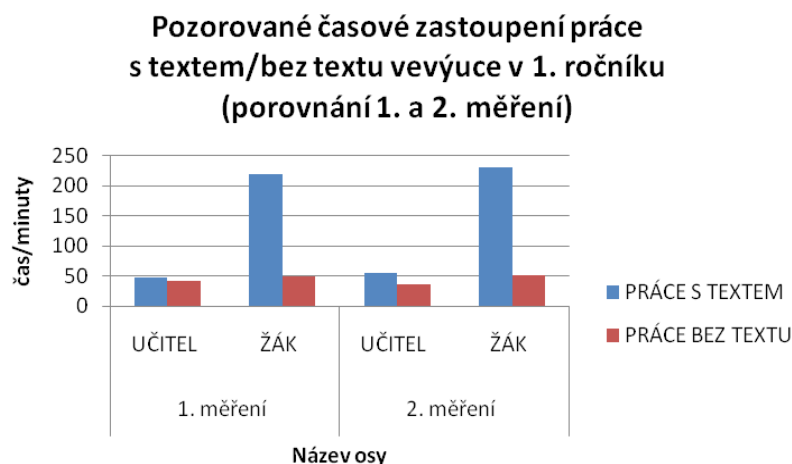
- **Využití zdrojů textů a doplňkových materiálů při výuce, četnost užití těchto zdrojů;**

Celkem bylo v pozorovaných hodinách 1. měření použito 61 textů, z toho 10 bylo souvislých a 51 nesouvislých (za nesouvislé texty jsme považovali izolovaná písmena, slabiky, slova, věty).

Ve druhém měření bylo použito 48 textů, z toho však 31 souvislých a 17 nesouvislých. Ve 2. měření vidíme tedy nárůst souvislých textů, a to téměř na dvojnásobek. Vzhledem k tomu, že souvislé texty jsou mnohem delší, než nesouvislé, došlo také k celkovému snížení množství textů, neboť narostla jejich délka a obsahová náročnost.

Dále jsme v obou měřeních pozorovali, v jakém zastoupení pracuje s textem učitel a žák, viz graf č. 84.

#### **Graf č. 84**



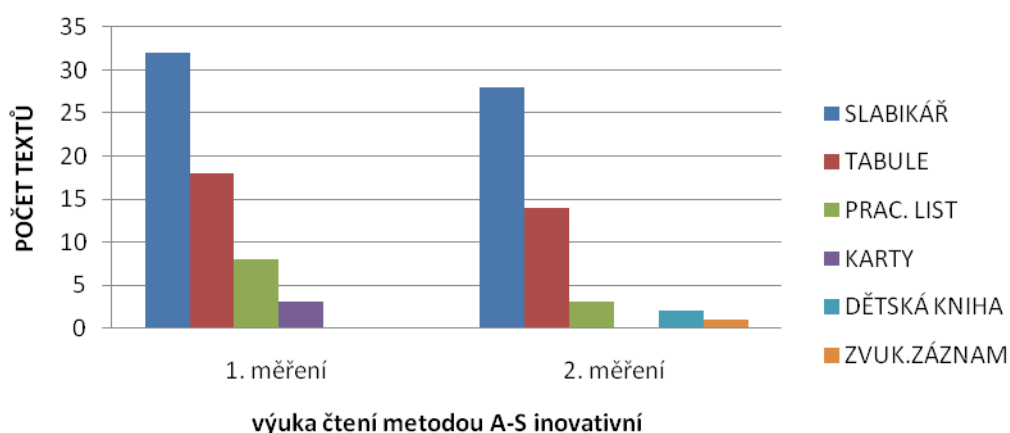
Z hodnot grafu je čitelné, že v obou měřeních převažovala práce s textem, a to na straně žáka. Ve výuce učitelky č. 1 s textem tedy více pracoval žák (konkrétně: v 1. měření 220 min/z 360, ve 2. měření 231 min/z 360). Ve 2. měření také narostla práce s textem ze strany učitele.

**Zdrojem těchto textů byl v 1. měření převážně slabikář, tabule, v menší míře pracovní list a karty s textem – slabiky.**

**Ve 2. měření také převažovaly texty ze slabikáře a tabule, snížila se četnost textů z pracovního listu a byla použita také dětská kniha a zvukový záznam, nahrávka CD, viz graf č. 85.**

**Graf č. 85** Vyjadřuje využití zdrojů textů (hodnoty grafu uvádí počet textů z daného zdroje)

**POUŽITÉ ZDROJE TEXTŮ VE VÝUCE ČES. JAZYKA V 1. ROČ.  
(1. a 2. měření)**



**Toto zjištění je totožné s výpovědí p. učitelky, která uvedla, že ve své výuce nejčastěji užívá:**

1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;
2. Texty z dětských knih (převážně narativní – pohádky, příběhy s dětským hrdinou);
3. Texty z dětských knih (převážně výkladové – z encyklopedií);

Práce s dětskou knihou ve výuce této učitelky v 1. měření nebyla zaznamenána, ve 2. měření již ano. Při práci s textem je zde patrná vázanost učitelky na práci se učebnicovými texty.

#### ▪ **Volba typů textů, druh textů**

Jak jsme již uvedli, v měření bylo použito 61 textů, z nichž 10 bylo souvislých a 51 nesouvislých (za nesouvislé texty jsme považovali izolovaná písmena, slabiky, slova, věty). **Z použitých 10 souvislých textů byly dva narativní**, a to pohádka příběh se zvířecím hrdinou (např. Hrnečku vař a příběh o Ferdovi mravenci). **Zbývající texty byly deskriptivní, popisné (popisovaly situaci, předměty či zvířata).** Zdrojem všech souvislých textů byl slabikář.

Ve druhém měření bylo použito 48 textů, z nichž souvislých bylo 17 a nesouvislých 31. Ze souvislých textů pak bylo 6 narativních (pohádek) a 11 deskriptivních, popisující situace (na návštěvě) nebo popisující zvířata či místo (na chatě). Zdrojem byl převážně slabikář a dva texty byly z dětské knihy.

#### ▪ **Aktivity a úlohy zadávané učitelem po přečtení textu;**

V dotazníkovém šetření učitelka uvedla tento způsob práce s textem, jež realizuje po přečtení textu:

1. odpovídání žáků na ústní otázky učitele nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;
2. vzájemné povídání se žáky o tom, co přečetli;
3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co žáci přečetli;
4. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;
5. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli; (viz příloha č. 22, 23)

Vlastními slovy pak celkový způsob práce s textem paní učitelka klasifikovala do těchto kroků:

1. Zadávání kontrolních otázek k textu;
2. Převyprávění obsahu;
3. Rozbor obsahu textu;
4. Zjištění orientace v textu;

## **2. Kvalita didaktické práce učitelky č. 2, vyučující čtení metodou A-S tradiční**

**Cíl výuky čtení v 1. ročníku:** „*Naučit děti číst texty přiměřené věku s porozuměním, seznámit je s vhodnou literaturou*“ (dle výpovědi učitelky)

**Preferovaná forma čtení:** hlasité čtení (dle výpovědi učitelky) – také odpovídá dle pozorování, čtení v duchu (mimo práci k přepisu či opisu textu v rozvoji psaní) zde nebylo zaznamenáno;

Z formulace cíle učitelky č. 2 vidíme, že jejím cílem výuky čtení v 1. ročníku je naučit děti číst (formulováno v obecné rovině, bez vztahu ke kvalitě techniky), a to číst texty přiměřené věku a zároveň číst tyto texty s porozuměním (ani zde není vysvětleno, na jaké úrovni je chápáno porozumění).

Jen stěží lze vyvozovat, jak chápou učitelky námi zkoumaného vzorku pojem porozumění textu, neboť z osobních rozhovorů vyplynulo, že jej nedovedou blíže vysvětlit. Domníváme se tedy, že porozumění textu je v tomto případě pojímáno v obecné rovině ve dvou kvalitách: žák rozumí/ nerozumí textu - tj. dovednost se vyskytuje/nevyskytuje.

Pozorováním práce s textem ve výuce této učitelky jsme zjistili, že porozumění textu žákem je touto učitelkou nejčastěji zjišťováno slovní reprodukcí přečteného textu.

V tomto případě je otázkou, do jaké míry lze tímto způsobem zjistit porozumění textu žákem, neboť z poznávacích procesů je zde zapojována zejména paměť – což lze v spíše chápat jako proces zapamatování a následné vybavení informace.

Proces porozumění je v pedagogice a psychologii (viz teoretická část práce) chápán jako komplex procesů, do nichž se zapojuje také interpretace a integrace myšlenek, dovednost deklarování příkladem, klasifikace, usuzování, srovnání, vysvětlování (podle BYČKOVSKÝ, KOTÁSEK 2004, s. 236).

Dalším cílem této učitelky je seznámit děti s vhodnou literaturou (otázkou zůstává, podle jakého kritéria hodnotí tato učitelka vhodnou literaturu pro své žáky, zda li dle věkového hlediska, nebo druhu literárního žánru nebo jiných hledisek).

Z našeho pozorování vyplynulo, že vzhledem k užití zdrojů textů, používá ve své výuce tato paní učitelka jako zdroje textů převážně slabikář. Práce s dětskou knihou zde nebyla v žádném z měření zaznamenána.

V 1. i ve 2. měření jsme také sledovali, v jakém zastoupení tato paní učitelka rozvíjí jednotlivé roviny počáteční čtenářské gramotnosti.

V 1. měření bylo ve výuce této učitelky bylo zaznamenáno celkem 48 výukových činností učitele a učebních úloh žáka, jejichž realizace probíhala v různém časovém zastoupení (z toho 27 výukových činností realizovala učitelka, 33 bylo učeních činností žáka). Nutno poznamenat, že nízký počet značí, že se jednalo o činnosti spíše delší časové realizace (např. hlasité čtení žáků ze slabikáře ve výuce každé hodiny trvalo v průměru 15 – 20 min.)

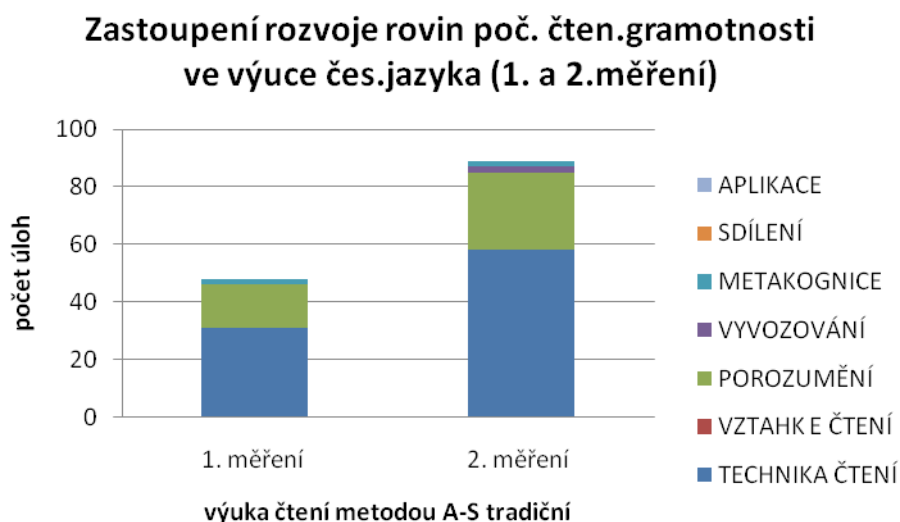
Ve 2. měření jsme zaznamenali nárůst činností v porovnání s 1. měřením. Celkový počet činností byl 89, což je téměř dvojnásobek (z toho bylo 38 výukových činností učitele a 51 učebních činností žáka).

V 1. měření byla výuka čtení zaměřena zejména na rozvoj techniky čtení a základního porozumění. Pozorovány byly také úlohy pro rozvoj metakognice žáka, a to úlohy k sebehodnocení žáka.

Ve 2. měření se počet úloh na rozvoj techniky čtení ještě zvýšil, pozorovány byly zejména úlohy na rozvoj hlasitého čtení (plynulého čtení a výrazově správného), a úlohy na rozvoj čtenářských strategií žáka, zejména procvičování slabikování. Dále zde byl zaznamenán větší počet úloh na rozvoj porozumění čtenému textu. Z těchto úloh převažovaly úlohy na znovupoznání pojmů z textu, na reprodukci obsahu textu a v malé míře zde byly zastoupeny úlohy vyhledání explicitní informace k cíli. V rovině vyvozování

zde byly zaznamenány pouze úlohy na vyvození jednoduchých závěrů. V rovině metakognice to opět byly úlohy na sebehodnocení žáka, tj. vlastní žákovo hodnocení čtenářského výkonu. Výsledky zjištění jsme shrnuli do grafu č. 86. (pozn. v grafu prezentované výsledky zjištění odpovídají sledované kategorii d)

**Graf č. 86**



Také u této paní učitelky jsme v obou měřeních sledovali celkový způsob práce s textem ve výuce mateřského jazyka:

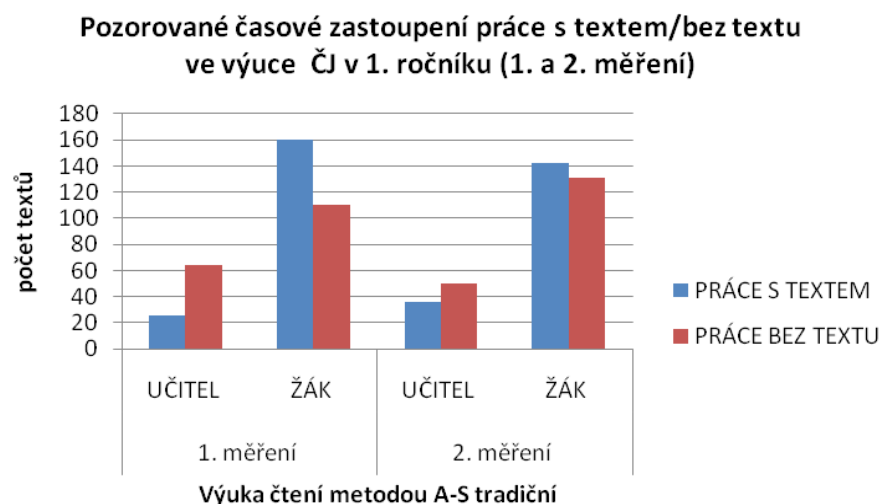
- **Využití zdrojů textů a doplňkových materiálů při výuce, četnost užití těchto zdrojů;**

V 1. měření jsme v pozorovaných hodinách zaznamenali 29 použitých textů, z nichž 3 byly souvislé a 26 nesouvislých (za nesouvislé texty jsme považovali izolovaná písmena, slabiky, slova, věty).

Ve 2. měření jsme zaznamenali použití téměř shodného počtu textů, a to 28. Z těchto textů pak 9 bylo souvislých a 19 nesouvislých.

Dále jsme pozorovali jsme také v jakém zastoupení pracuje s textem učitel a žák. Výsledky zjištění obou měření jsme shrnuli do grafu č. 87.

**Graf č. 87**



Z hodnot v grafu pak můžeme vyčíst, že v obou měřeních s textem více pracoval žák.

V 1. měření z celkového počtu pozorovaných 360 min, pracoval žák s textem 160 min, učitelka 26 min. Zbývající část výukových a učebních činností bez textu byla zaměřena na rozvoj motoriky mluvních orgánů, zrakové nebo sluchové percepce, dechu, popř. rozvoj slovní zásoby nebo se jednalo o cvičení na rozvoj grafomotoriky aj.

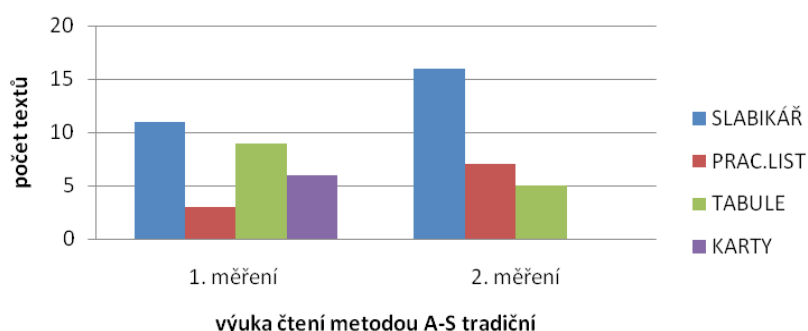
Ve 2. měření se snížila práce s textem u žáka (žák pracoval s textem 142min) a zvýšila se práce s textem u učitelky, na 36 min. Snížení práce žáka s čteným bylo zřejmě ovlivněno tím, že výuka v tomto období byla u této paní učitelky zaměřena na rozvoj psaní, nácvičku složitějších psacích tvarů. Do toho byl zařazen také diktát písmen slov ze strany učitelky. Učitelka v tomto období také více předčítala text z tabule nebo slabikáře, na jehož základě však rozvíjela zejména fonematické uvědomění, celkovou sluchovou diferenciaci – analýzu slov a vět.

**V 1. měření byl zdrojem všech použitých textů převážně slabikář a tabule, v menší míře byly použity karty se slabikami a pracovní list.**

**Ve 2. měření byl zaznamenán ještě větší nárůst textů ze slabikáře a z pracovních listů. Tabule zůstala zdrojem textů, karty se slabikami již nebyly používány. V žádném z měření však nebyla jako zdroj textů použita dětská kniha či jiný zdroj, např. dětské časopisy. Je zde patrná velká fixace učitelky na učebnicové texty.**

**Graf č. 88**

### POUŽITÉ ZDROJE TEXTŮ VE VÝUCE ČJ V 1. ROČNÍKU (1. a 2. měření)



#### ▪ Volba typů textů, druh textů

Jak jsme již uvedli, v 1. měření z celkového počtu použitých textů, 29 byly 3 texty souvislé a 26 nesouvislých (za nesouvislé texty jsme považovali izolovaná písmena, slabiky, slova, věty). **Z použitých 3 souvislých textů nebyl žádný narativní**, všechny texty byly deskriptivní, popisující zvířata, předměty nebo situace. Zdrojem všech souvislých textů byl slabikář. Jiný druh textu nebyl v 1. měření zaznamenán.

Ve druhém měření jsme zaznamenali 28 použitých textů, z nichž 9 bylo souvislých a 19 nesouvislých. Ze souvislých textů 2 byly narativní (pohádka a báseň), zbývající část textů byly texty deskriptivní, zejména popis předmětu, zvířat a lidí.

Námi zjištěné použité zdroje textů také odpovídají výpovědi učitelky, jež uvedla, že nejvíce užívá tyto zdroje textů:

1. učebnice nebo čítankové materiály;
2. pracovní sešity nebo listy;
3. různé dětské knihy

#### ▪ Aktivita a úlohy zadávané učitelem po přečtení textu;

V dotazníkovém šetření učitelka uvedla tento způsob práce s textem, jež realizuje po přečtení textu:

1. skupinová práce žáků na téma toho, co žáci přečetli;
2. napsání něčeho nebo jiným písem. způsobem reagování na to, co žáci četli;
3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co žáci přečetli;
4. odpovídání na písemný kvíz nebo test na téma toho, co žáci přečetli;
5. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co žáci přečetli; (viz příloha č. 22, č.23)



Zjištění našeho pozorování jsou mírně v rozporu s výpovědí paní této učitelky. V našem pozorování ani jednou nebyla zaznamenána skupinová práce, výuka byla realizována převážně frontálně. Po přečtení následovala vždy pamětní reprodukce textu nebo pracovní aktivita se slabikami. Vzhledem k tomu, že z pozorovaných hodiny nebyla výuce použita dětská kniha ani formou předčítání, nemůžeme vyvodit, co paní učitelka míní seznamování s literaturou.

Vlastními slovy pak jednotlivé kroky celkového způsobu práce s textem tato paní učitelka klasifikovala takto:

1. Ověření porozumění u méně frekventovaných slov;
2. Ověření pochopení čteného textu otázkami;
3. Ověření orientace v textu;
4. Závěr přečteného – ponaučení, informace, zábava; (viz příloha č. 22,23)

### **3. Kvalita didaktické práce učitelky č.3, vyučující čtení metodou genetickou**

**Cíl výuky čtení v 1. ročníku:** „*Rozvíjet radost ze čtení, zájem o knížky*“ (dle výpovědi učitelky)

**Preferovaná forma čtení:** hlasité čtení (dle výpovědi učitelky)- odpovídá záznamům z pozorování, avšak pozorována byla také forma čtení v duchu, zejména při individuální nebo párové práci žáků, na jejichž základě následovala další práce s myšlenkovým obsahem čteného textu;

Na formulaci cíle výuky čtení této paní učitelky vidíme, že jejím záměrem je rozvíjet u žáků zejména kladný vztah ke čtení a se zájmem o knihy a podporovat tak rozvoj čtenářství žáka. Apeluje tedy na podporu vnitřní motivace žáka ke čtení a oblibu této učební činnosti.

Tato skutečnost se nám také potvrdila ve výsledcích zjištění vztahu ke čtení žáků 1. ročníků, jež byli vyučováni touto paní učitelkou. Tito žáci 1. ročníků prokázali (ze všech tří porovnávaných skupin žáků), že mají ke čtení nejkladnější vztah. Celkově pak tito žáci dosáhli ve zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti nejvyšší úspěšnosti.

Také u této učitelky jsme pozorovali, v jakém zastoupení ve výuce mateřského jazyka rozvíjí jednotlivé roviny počáteční čtenářské gramotnosti. Kvalitu její didaktické

práce ve výuce tohoto předmětu jsme pozorovali ve dvou měřeních, v každém měření 8 vyučovacích jednotek. Jak jsme již uvedli, zastoupení rozvoje jednotlivých rovin jsme zjišťovali na základě klasifikace realizovaných výukových činností učitele a učebních činností žáků.

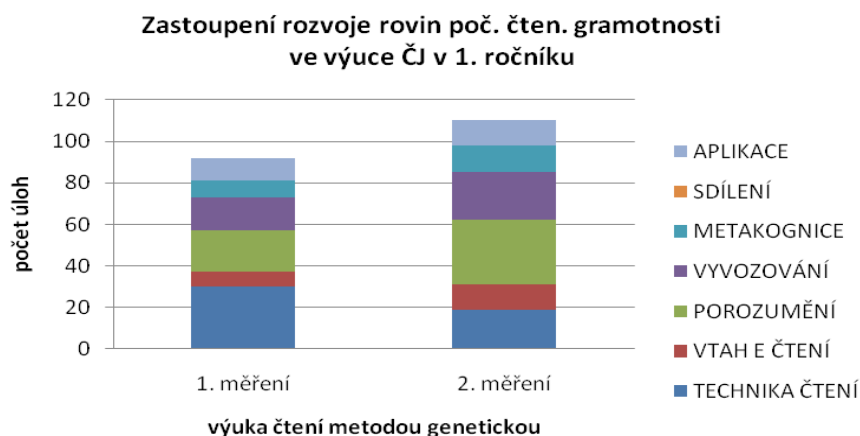
V 1. měření jsme pozorování výuky zaznamenali 92 činností, jež byly realizovány jak učitelkou, tak žákem. Celkem zde bylo realizováno 39 výukových činností učitele 58 učebních činností žáka. V tomto měření jsme také zaznamenali důraz na rozvoj techniky čtení, a to plynulého a správného, se správnou větnou intonací. Dále byl zde kladen důraz na rozvoj porozumění čtenému textu, tj. převládaly úlohy k vyhledávání explicitních informací v textu, dále úlohy k převyprávění děje a úlohy na znovu-poznání pojmů v textu.

Také zde byly zaznamenány úlohy na rozvoj roviny vyvozování, tj. úlohy na vyvození jednoduchých závěrů, úlohy pro pochopení dějových souvislostí a úlohy na vyvození příčiny a jednání postav. V rovině metakognice jsme zaznamenali úlohy na zhodnocení situace v textu a řešení problémových situací v textu. Také jsme zaznamenali úlohy na rozvoj vztahu ke čtení a aplikace.

Ve 2. měření jsme pak zaznamenali 110 realizovaných činností, z nichž 43 bylo výukových činností učitele a 67 učebních činností žáka. V tomto měření jsme zaznamenali snížení rozvoje techniky čtení, ale důraz byl zaměřen na rozvoj porozumění čtenému textu, převažovaly úlohy na k vyhledávání explicitních informací v textu, úlohy k převyprávění děje a úlohy na znovu-poznání pojmů v textu, úlohy na rozpoznání určité myšlenky a hlavní poselství textu, zaznamenány také byly úlohy na interpretaci a integraci myšlenek. Zde je patrné že v rozvoji porozumění textu byl kladen důraz na rozvoj pokročilého porozumění. Také zvýšil počet úloh na rozvoj vyvozování textu, konkrétně to byly úlohy na pochopení dějových souvislostí, vyvození příčiny jednání postav a vyvození jednoduchých závěrů.

Dále bylo v tomto měření zaznamenáno při práci s textem navýšení počtu úloh pro rozvoj vztahu ke čtení a metakognice, viz zastoupení rozvoje jednotlivých rovin graf č. 89. Z hlediska zaznamenaných metod a organizačních forem docházelo ke značnému střídání činností a forem. Kromě frontální výuky téměř 1/3 učených činností žáků byla realizována párovou nebo skupinovou výukou.

## Graf č. 89



Také ve výuce této učitelky jsme sledovali celkový způsob práce s textem, konkrétně:

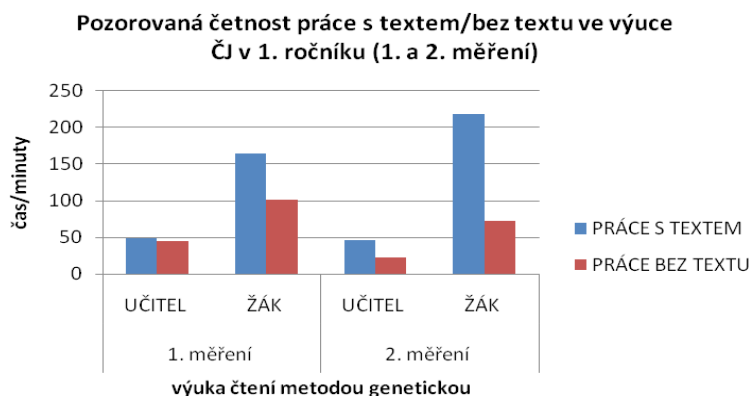
- **Využití zdrojů textů a doplňkových materiálů při výuce, četnost užití těchto zdrojů;**

V 1. měření jsme při pozorování práce s textem zaznamenali celkem 36 textů, z nich 14 bylo souvislých a 22 nesouvislých (za nesouvislé texty jsme považovali izolovaná písmena, slabiky, slova, věty). Ze souvislých textů pak 13 bylo narativních (pohádky a příběhy se zvířecím hrdinou) a jeden deskriptivní.

Ve 2. měření pak bylo zaznamenáno celkem 26 textů, a to 17 souvislých a 9 nesouvislých. Došlo tedy k navýšení počtu souvislých textů, vzhledem k obsáhlosti těchto textů tím také k celkovému snížení počtu textů. Ze souvislých textů byly všechny narativní. Ve třech případech byla zaznamenána práce s dětskými říkadly.

Dále jsme pozorovali, v jakém zastoupení pracoval s textem učitel a žák, viz graf č. 90.

**Graf č. 90**



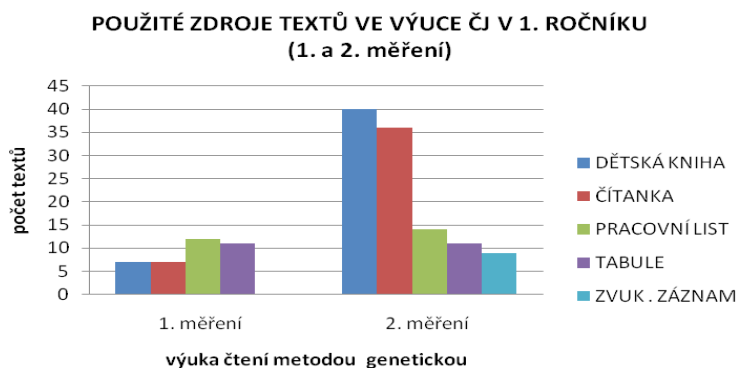
Z grafu pak můžeme vyčíst, že četnost práce s textem se navýšila, v obou měřeních s textem více pracoval žák.

V 1. měření z celkového počtu pozorovaných minut (360 min.), žák pracoval s textem 164 min, učitel 102 min. Zde také vidíme, že v porovnání s didaktickou prací všech učitelek, tato paní učitelka nejvíce pracovala s textem, a to zejména formou předčítání žákům z dětské knihy. V době, kdy žák nepracoval s textem byla převážně rozvíjena sluchová analýza a syntéza, zrakové vnímání, komunikační složka jazyka aj.

Nejvíce užívaným zdrojem textů v době 1. měření pak byl pracovní list a tabule, na nichž si učitelka sama texty vytvářela popř. použila jiných zdrojů než učebnicových. V graf č. 91 pak také vidíme, že tato učitelka (z námi pozorovaných) jako jediná ve své výuce zařazovala také práci s dětskou knihou, a to ve stejném poměru, jako čítanku.

Ve 2. měření pak žák pracoval celkem 219 min a učitel 72,5 min. V tomto měření z hlediska užití zdrojů textů jsme zaznamenali mimo užití čítanky zvýšení užití dětské knihy. Dětská kniha byla dokonce v době 2. měření hlavním zdrojem použitých textů. Dále zde velmi rozvíjeno aktivní naslouchání žáka, a to nejen na základě textů z dětských knih, ale také na základě audionahrávek na CD.

**Graf č. 91**



#### ▪ Volba typů textů, druh textů

V 1. měření z celkového počtu užitých textů (36 textů) v pozorovaných hodinách bylo 14 textů souvislých a 22 nesouvislých (za nesouvislé texty jsme považovali izolovaná písmena, slabiky, slova, věty). **Z použitých 14 souvislých textů bylo 13 narativních (jednalo se převážně o pohádky nebo příběhy s dětským hrdinou, např. Příběhy kocoura modročka aj.), pouze jeden text byl deskriptivní, a to popis psa. Zdrojem souvislých však převážně byla dětská kniha, poté čítanka.**

Ve 2. měření jsme zaznamenali použitých 26 textů, z toho 17 souvislých a 9 nesouvislých. Ze souvislých textů byly všechny texty narativní.

▪ **Aktivity a úlohy zadávané učitelem po přečtení textu;**

Nejčastěji nabízené činnosti po přečtení textu učitelkou č. 3, jež vyučuje čtení metodou genetickou:

1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co žáci přečetli;
2. skupinová práce na téma toho, co žáci přečetli;
3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co žáci přečetli;
4. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co žáci přečetli;
5. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co žáci přečetli;

Celkový způsob práce s textem, popis jednotlivých kroků vlastními slovy učitelky:

1. Shrnutí přečteného textu, popř. dovyprávění příběhu žáky
2. Popis charakteristiky hlavních postav;
3. Vysvětlení neznámých slov;
4. Práce s jednotlivými částmi textu (na tabuli, v pracovní listě); viz příloha č. 22,  
23

**Závěr:**

Jak je patrné z výsledků realizovaného šetření kvality didaktické práce učitele vyučujícího počáteční čtení v 1. ročníku, kvalita didaktické práce jednotlivých učitelek se liší. Největší rozdíly pak byly pozorovány v zastoupení rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti a ve využití zdrojů použitých textů.

Z hlediska užití jednotlivých zdrojů textů byla v didaktické práci učitelek 1. ročníku vyučující metodou A-S tradiční a inovativní patrná velká vázanost na texty z učebnice.

Tato skutečnost také odpovídá zjištění mezinárodnímu šetření PIRLS (2001), jež uvádí, že čeští učitelé užívají nejvíce učebnicové nebo čítankové texty, což se nám také potvrdilo (vycházíme z našeho empirického šetření v roce 2009/10, kde bylo zjištěno, že metodou A-S syntetickou vyučovalo 81% učitelů 1. ročníků ). Z didaktického hlediska považujeme k zamyšlení toto zjištění. Z šetření PIRLS vyplývá, že lepších výsledků v porozumění textu a celkově nejlepších výsledků v kvalitě čtenářské gramotnosti dosáhli žáci těch zemí, které využívají k výuce čtení nejvíce literatury pro děti (Švédsko, Finsko, USA). Tato skutečnost se nám také potvrdila v našem empirickém šetření III. etapy, kde celkově lepších výsledků v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti dosáhli žáci 1. ročníků,

jež jsou vyučováni metodou genetickou (platí také pro výsledky II. etapy šetření). Z pozorování didaktické práce učitele (užití zdrojů textů) vyučující touto metodou bylo zjištěno, že hlavním zdrojem textů, zejména v období 2. měření byla právě dětská kniha. Z toho si můžeme vyvodit, že zřejmě časté užití dětské knihy mohlo mít také vliv na kladný vztah ke čtení u těchto žáků.

Pro rozvoj počáteční čtení čtenářské gramotnosti je kvalita didaktické práce učitele jedním z klíčových faktorů, jež se na její kvalitě podílí. Tuto skutečnost potvrzují také výsledky našeho empirického šetření žáků 1. ročníků. Avšak musíme mít na vědomí, že na kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti se podílí také celá řada dílčích faktorů, zejména individuální zvláštnosti a rozdílnosti jednotlivých žáků nebo domácí čtenářské zázemí aj.

V našem šetření jsou toho důkazem zejména výsledky žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní. Ačkoli kvalita didaktické práce jejich učitelky prokazovala ve 2. měření větší zaměřenost na rozvoj roviny porozumění čtenému textu a vyvozování (než bylo pozorováno u učitelky vyučující touto metodou v tradičním pojetí) výsledky žáků tuto skutečnost příliš nepotvrdily. Zejména v kvalitě techniky čtení jsme u čtyř žáků vyučovaných touto metou pozorovali velkou individuální rozdílnost od celku třídy, naznačující potíže ve čtení těchto žáků, tj. ve zvládnutí této dovednosti na základní úrovni. I přes tuto skutečnost jsme u žáků této skupiny pozorovali kladnější vztah ke čtení než u žáků 1. ročníků, jež byli vyučováni metodou A-S tradiční. Toto zjištění lze považovat za odraz didaktické práce jejich učitelky, neboť jejím cílem je vést žáky k radosti ze čtení.

## 6. 2. 3 Výsledky – stav domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníku základní školy

Empirickým šetření ve III. etapě jsme z vybraných faktorů domácího kontextu zjišťovali *stav domácího čtenářského zázemí zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků základní školy*.

Realizace empirického šetření probíhala na základě dotazníkového šetření rodičů zkoumaného vzorku žáků 1. ročníku základní školy (koncepce dotazníku pro rodiče viz příloha č. 17).

Námi získaná data dotazníkového šetření jsme zpracovali na základě zjištění četností odpovědí rodičů, proto zjištěná data prezentujeme středními (relativními) hodnotami získané na základě výpočtu aritmetického průměru zpracování dat. Uvádíme je v %četnosti.

Pro zjištění kvality domácího čtenářského zázemí jsme sledovali **celkové klima rodiny podporující čtení**; sledovány byly tyto kategorie:

- a. *zájem rodičů o čtení dítěte (zájem o vzdělání dítěte)*
- b. *činnosti podporující čtení dítěte – společné čtení, předčítání rodičů, domácí příprava žáka na školu, aj;*
- c. *vztah mezi domovem a školou - spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků;*

### **Ad. a) Zájem rodičů o čtení; zájem o vzdělání dítěte**

Na rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti v raném věku dítěte se v nemalé míře podílí celková kvalita socio-kulturního prostředí, v němž dítě vyrůstá, tj. prostředí ve kterém se seznamuje s mluvenou a posléze s psanou řečí. Kromě rodiny zde velkou úlohu také sehrává předškolní vzdělávání dítěte. Právě rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti se dnes stále více dává do souvislosti s preprimárním vzděláváním.

V tomto věkovém období dítěte hovoříme o rozvoji „pregramotnosti“ (dle ontogenetického hlediska, viz teoretická část práce). Působení sociokulturního prostředí O. Zápotočná označuje „*sociálně-interaktivní dimenzí v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou*“ (ZÁPOTOČNÁ, 2005, s. 276).

Z pozice didaktiků si uvědomujeme roli předškolního vzdělávání, proto jsme také empirickým šetření rodičů zjišťovali, zda li jejich dítě navštěvovalo mateřskou školu.

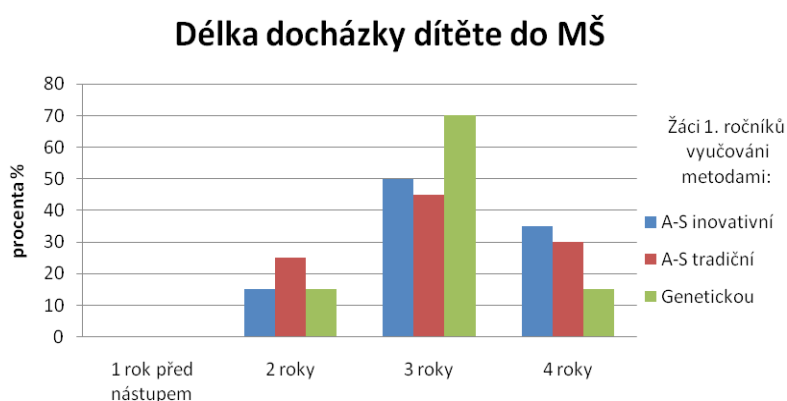
Zájem rodiče o čtení lze dle našeho mínění spojit s jeho celkovým zájmem o vzdělání svého dítěte a tím i jeho včasným zahájením předškolní docházky.

Zákonem dnes není stanovena povinná docházka do mateřské školy poslední rok před nástupem do povinného vzdělávání.

Docházka dítěte do předškolního zařízení je záležitostí zájmu rodičů. Přesto je zřejmé, že předškolní vzdělávání dítěte má nemalý vliv na jeho úspěšné zvládnutí zahájení školní docházky a zvládnutí nároků počátku školního vzdělávání.

Z námi zkoumaného vzorku žáků 1. ročníku jsme na základě dotazníkové šetření jejich rodičů zjistili, že všichni žáci 1. ročníků vyučováni metodou metodu A-S tradiční a inovativní docházeli do mateřské školy před zahájením povinné školní docházky. Ze zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni metodou genetickou to bylo 95%. Délka docházky do mateřské se u žáků 1. ročníků jednotlivých skupin lišila. Situaci pak znázorňuje graf č. 92.

**Graf č. 92**

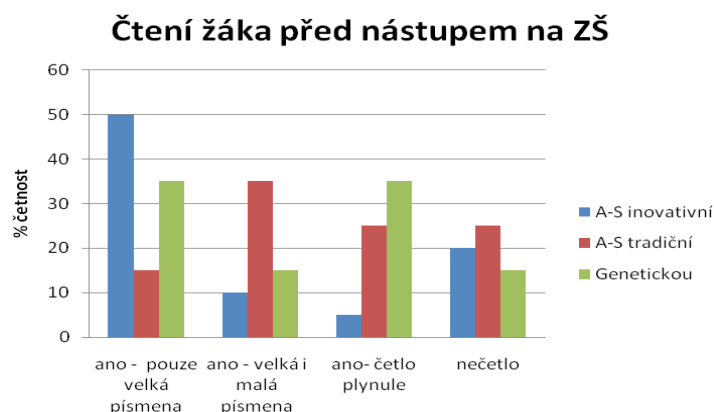


Na hodnotách v grafu vidíme, že největší % část dětí (dnes žáků 1. ročníků) docházela do mateřské školy celé tři roky před zahájením povinného vzdělávání. Větší část těchto žáků dnes dochází do 1. třídy, v níž jsou vyučováni metodu genetickou. Také průměrný počet let docházky do mateřské školy všech zkoumaných žáků jsou 3 roky.

Na základě výpovědí rodičů jsme zjišťovali, jaká % část dětí již uměla číst před nástupem do základní školy. Překvapilo nás zjištění, že ve všech skupinách žáků současných 1. ročníků více než 50% rodičů uvedlo, že jejich dítě již četlo. Číst před zahájením povinné školní docházky umělo 85% žáků vyučovaných metodou genetickou, 75% žáků vyučovaných dnes metodou A-S tradiční a 65% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní. Podrobněji jsme situaci shrnuli do grafu č. 93.

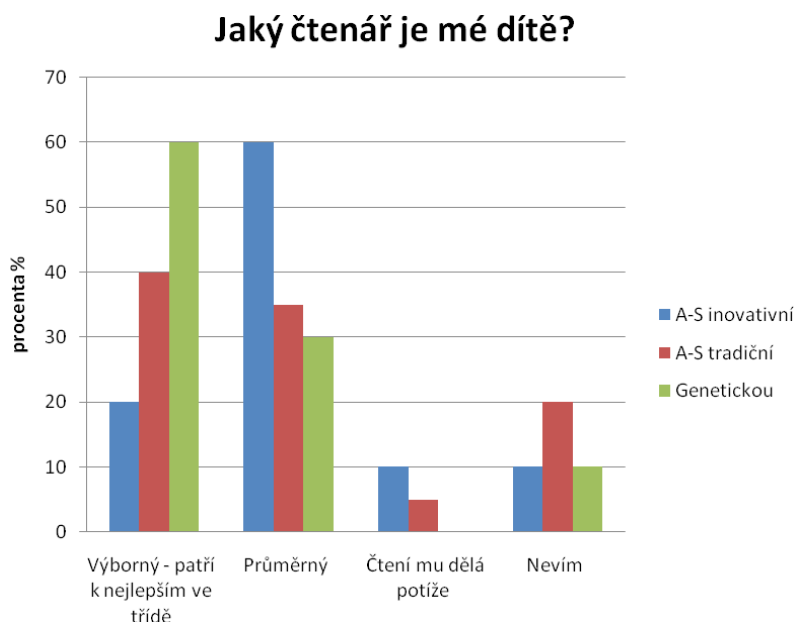


Graf č. 93



Zjišťovali jsme také, **jak hodnotí rodiče** námi zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků **čtenářské dovednosti svých dětí v době docházky do 1. ročníku**, tj. jak vidí rodič své dítě jako čtenáře. Hodnocení čtení svých dětí rodiči znázorňuje graf č. 94., do něhož jsme odpovědi rodičů shrnuli. Z grafu je pak čitelné, nepozitivněji hodnotí čtenářské dovednosti svých dětí rodiče žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni ve čtení metodou generickou (téměř 60% rodičů těchto žáků hodnotí své dítě jako výborného čtenáře). 60% rodičů žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni metou A-S inovativní a 35% rodičů žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni metou A-S tradiční, hodnotí čtenářské dovednosti svých dětí jako průměrné.

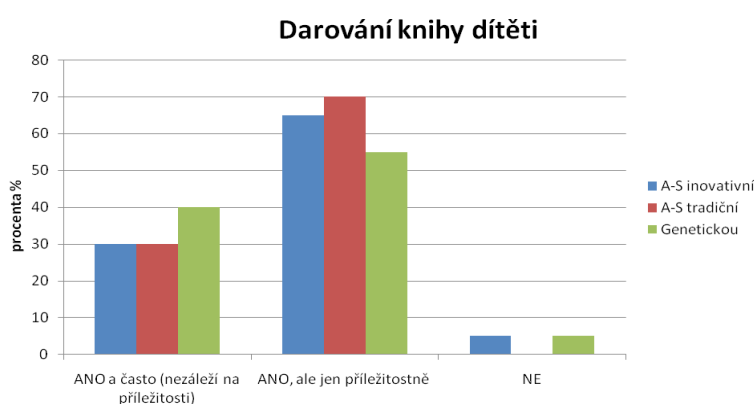
Graf č. 94



Do kategorie zájmu rodiče o čtení svého dítěte jsme přiřadili obdarování knihou. Domníváme se, že má li rodič zájem o rozvoj dovednosti čtení a následného čtenářství svého dítěte snaží se svému dítěti poskytnout maximálně podnětné čtenářské prostředí a darování knihy dítěti může být jedna z možností, jak dítěti knihu nabídnout.

Proto jsme také zjišťovali, zda li rodiče své děti knihami obdarovávají a v jaké míře. V dotazníkovém šetření jsme se rodičů ptali, zda li dávají svým dětem knihy a v jaké míře (pod pojmem příležitostně jsme mínili jako důvod svátky, např. Vánoce, jmeniny nebo narozeniny dítěte). Výsledky zjištění jsme shrnuli do grafu č. 95.

**Graf č. 95**



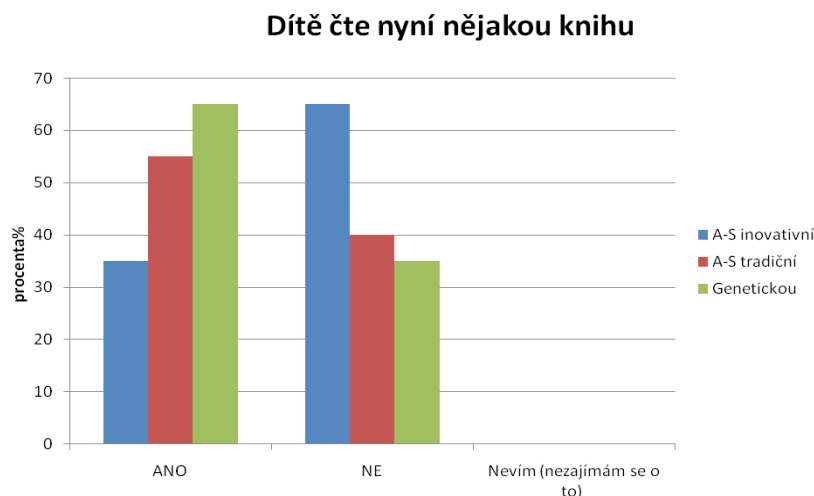
Z hodnot v grafu pak můžeme vyčíst, že největší % část rodičů (40%), jež obdarovává knihu své dítě bez ohledu na příležitost, zastupují rodiče žáků 1. ročníků vyučovaných čtení metodou genetickou. Bez ohledu na příležitost knihu také daruje 30% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a tradiční.

70% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a 65% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní uvedlo, že dává knihy svým dětem pouze příležitostně.

**Se zájmem rodiče o rozvoj dovednosti čtení a čtenářství svého dítěte si také spojujeme jeho orientovanost v tom, zda li jeho dítě čten nějakou knihu a o jaký druh četby se jejich dítě zajímá.** Rodičů také dotazovali, zda li jejich dítě čten nyní nějakou knihu.

Jejich odpovědi jsme shrnuli do grafu č. 96. Z výsledků nás pozitivně překvapilo, že žádný z rodičů neuvedl ve své odpovědi této položky: nevím – nezajímám se o to. Musíme však brát v úvahu, že odpověď rodiče je čistě subjektivní záležitostí.

**Graf č. 96**



**Pro zjištění orientovanosti rodičů ve čtenářském zaměření svých dětí, dotazovali jsme, zda li vědí, o jaký druh četby se jeho dítě nejvíce zajímá.**

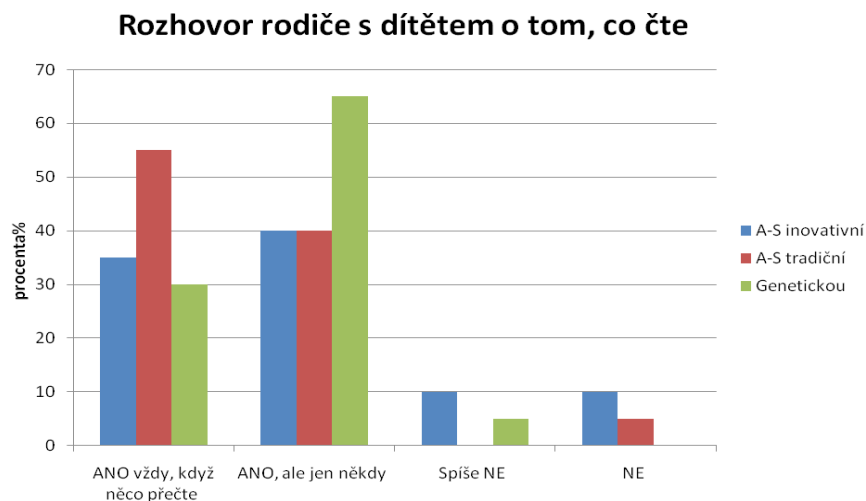
Vyhodnocením odpovědí rodičů jsme došli k podobným zjištěním, jako u žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku. Téměř shodné s odpověďmi žáků byly odpovědi rodičů žáků, jež jsou vyučováni metodou A-S tradiční a genetickou. Zde jak žáci tak rodiče uvedli, že preferovanou četnou žáků jsou pohádky (50% rodičů v každé ze skupin).

Jiná situace byla v porovnání odpovědí žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní. Zatímco žáci uvedli, že se nejvíce zajímají o příběhy s dětským hrdinou, jejich rodiče uvedli (60% těchto rodičů), že se zajímají nejvíce o pohádky. Přihlížíme však ke skutečnosti, že žáci 1. ročníku se ještě příliš neorientují v literárních žánrech (ačkoli se znaky pohádek jsou děti seznamovány již v předškolním vzdělávání).

Podle názoru rodičů jsou u jejich dětí také velmi oblíbenou četnou encyklopedie a dětské časopisy. Tyto odpovědi shodně uvedla zbývající procentuální část rodičů ve všech skupinách.

**Zjišťovali jsme také, zda li rodiče hovoří se svými dětmi o přečteném.** Zájem rodiče o to, co dítě čte může být pro žáka jedním z vnějších motivačních činitelů ke čtení (zejména v tomto období utváření si základů počáteční čtenářské gramotnosti a následného čtenářství). Výsledky zjištění jsme shrnuli do grafu č. 97.

**Graf č. 97**

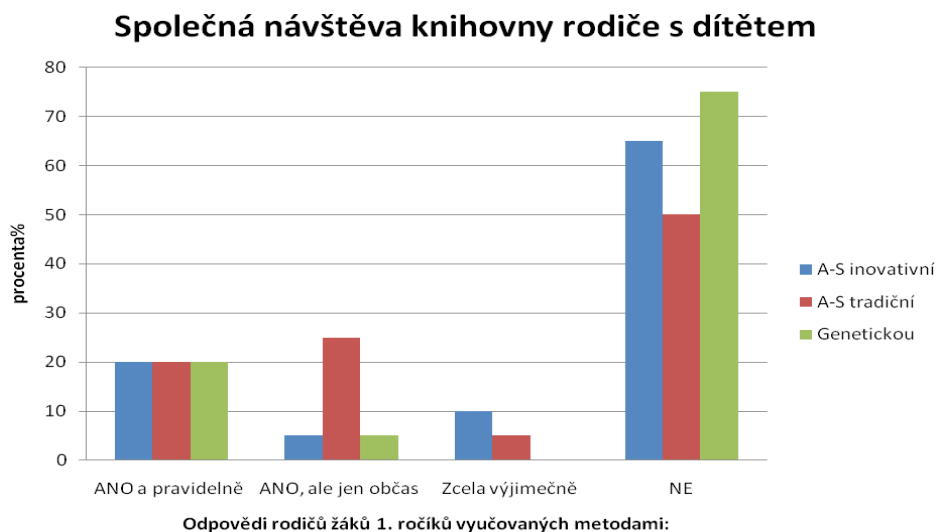


Na hodnotách grafu pak vidíme, že největší % část rodičů, jež hovoří se svým dítětem vždy, když něco přečte je u rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční (56% rodičů této skupiny). Menší % část je pak mezi rodiči žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní (35% rodičů této skupiny) a mezi rodiči žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou (30% rodičů této skupiny). 65% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a 40 % rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a tradiční pak uvedlo, že svým dítětem hovoří o přečteném, avšak jen někdy.

Zájem rodiče o čtení může rodič také projevovat pravidelnou společnou návštěvou knihovny se svým dítětem. Tím, že rodič sám knihovnu navštěvuje a čte knihy může být pro žáka impulsem k rozvoji jeho vlastního čtenářství. V mladším školním věku je rodič stále ještě v mnoha směrech pro dítě významným vzorem, po němž dítě rádo činnosti opakuje. Zjišťovali jsme, zda li rodiče žáků 1. ročníků navštěvují knihovnu společně se svými dětmi a v jaké frekvenci společná návštěva knihovny probíhá. Výsledky zjištění prezentuje graf č. 98. Na hodnotách grafu pak vidíme, že pouze 20% rodičů žáků 1. ročníků ve všech skupinách uvedlo, že knihovnu se svými dětmi navštěvují společně a v pravidelné intenzitě. 25% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční pak uvedlo, že knihovnu společně navštěvují, avšak nepravidelně. Zbývající % část všech rodičů uvedla, že knihovnu společně nenavštěvují (60% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, 50% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a dokonce 75% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou).

Odpovědi rodičů jsme také porovnávali s odpověďmi žáků. Při srovnání jsme však zjistili, že návštěva knihovny žáka je ze strany rodičů ponechána na vlastní aktivitu žáka, ne níž se velká část rodičů nepodílí. 83% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou uvedlo, že do knihovny dochází, avšak z výpovědí rodičů těchto žáků vyplývá, že knihovnu nenavštěvuje 75% rodičů. Knihovnu navštěvuje 50% žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a inovativní, avšak společně s nimi dochází pouze 20% jejich rodičů.

**Graf č. 98**



#### **Ad. b Činnosti podporující čtení dítěte – společné čtení, předčítání rodičů, domácí příprava žáka na školu, aj;**

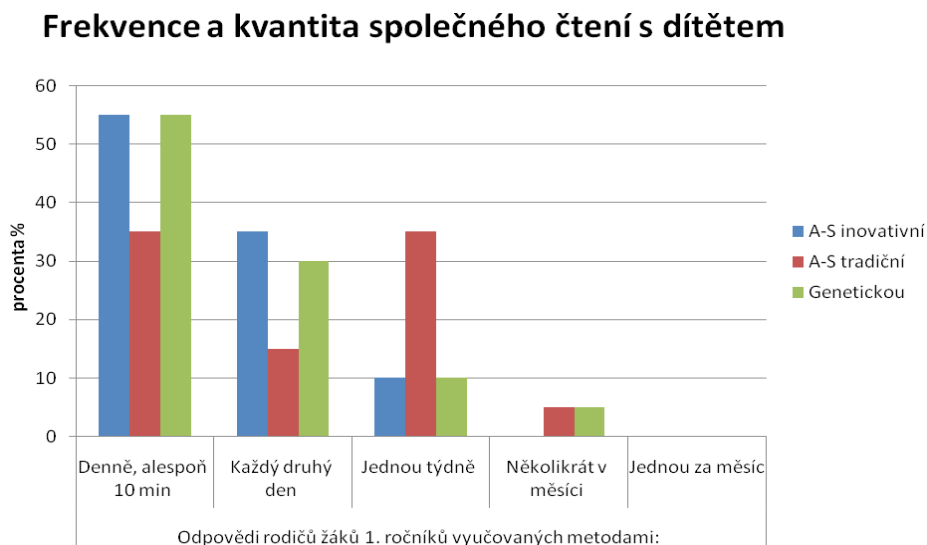
Při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti je úloha podnětné rodinného prostředí velmi významná, zejména v počátcích, při utváření dovednosti čtení a čtenářských návyků žáka. Žák by neměl činnost nábídku čtení chápat jako rutinní záležitost, jež je spojena pouze s přípravou na školu. Nejen učitel, ale také rodič by měl různými čtenářskými činnostmi dítěti ukázat, že čtení si lze spojit s prožíváním různých zážitků a emocí. Společná četba rodiče a dítěte rozvíjí nejen dovednost aktivního naslouchání dítěte, slovní zásobu, myšlení aj., ale pomáhá také upevňovat vztah mezi nimi.

**Zjišťovali jsme tedy, zda li si rodiče se svými dětmi čtou také mimo přípravu na školu a jak často.** Z výsledků šetření nás příjemně překvapilo, že více než 90% rodičů všech skupin uvedlo, že si svými dětmi čtou také mimo přípravu na školu (pro jednoznačnost odpovědi této položky graf neuvádíme).

V grafu č. 99 pak můžeme vidět, jaká je frekvence společného čtení rodiče s dítětem. Z hodnot grafu pak vyčteme, že více než 55% rodičů žáků 1. ročníků

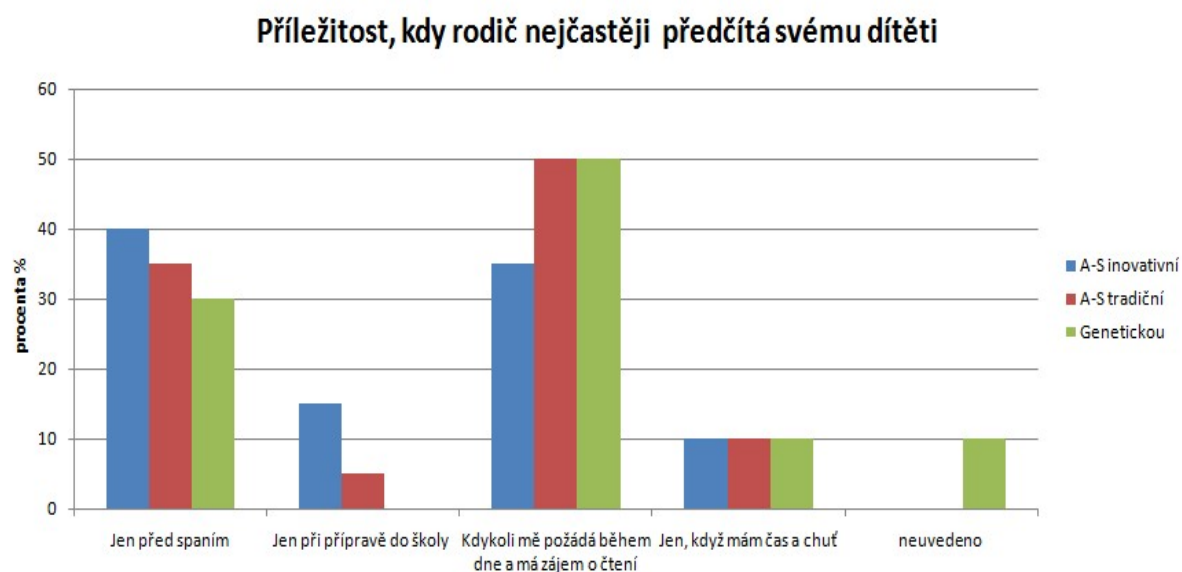
vyučovaných metodou A-S inovativní a genetickou si se svými dětmi čtou denně i mimo přípravu na školu.

**Graf č. 99**



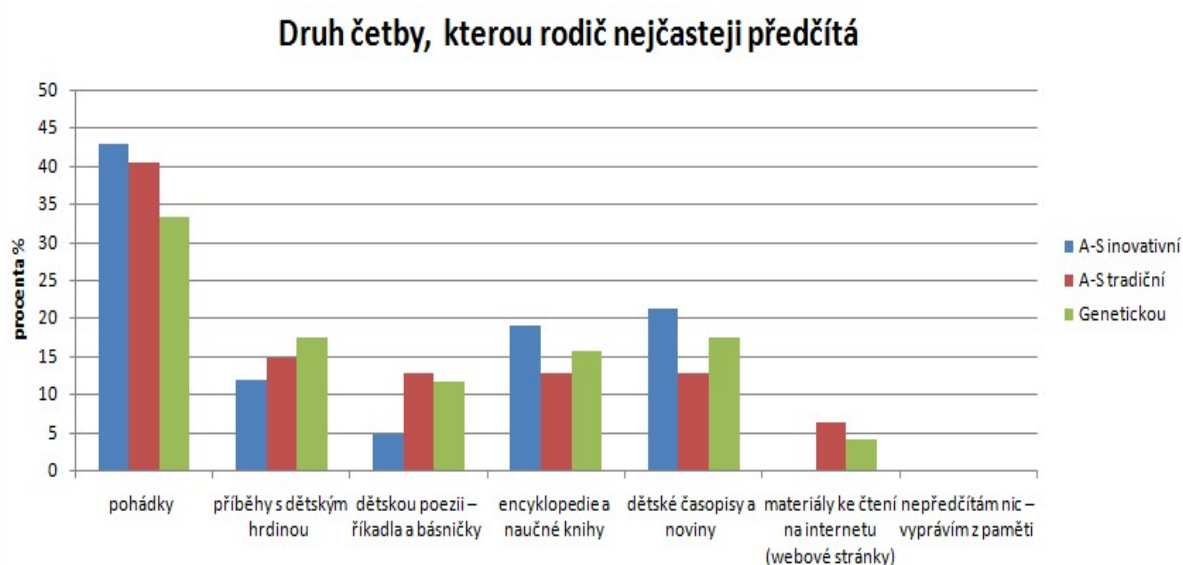
**Se společným čtením si také spojujeme předčítání rodiče svému dítěti. Na tuto položku nám v dotazníkovém šetření 80% všech rodičů (z každé skupiny) odpovědělo, že si svým dětem předčítají z knih. Zbývající část odpověděla, že svým dětem nepředčítá. Zjišťovali jsme také, při jaké příležitosti rodiče svým dětem nejčastěji předčítají.** Výsledky zjištění jsme shrnuli do grafu č. 100, v němž pak můžeme vidět, že 50% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodami genetickou a A-S tradiční a 30% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní svým dětem předčítá kdykoli během dne, na žádost dítěte. Pouze před spaním svým dětem předčítá 40% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, 35% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a 30% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou. 20% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní pak uvedlo, že svým dětem předčítá pouze při přípravě do školy.

**Graf č. 100**



Zjišťovali jsme také, **jaký druh četby rodiče svým dětem nejčastěji při předčítání nabízí**. Uvědomujeme si, že tato skutečnost může mít vliv na čtenářské zájmy žáků a jejich oblíbenost dané četby. Výsledky zjištění pak poukazují, že nejčastější četbou k předčítání ze strany rodičů jsou v tomto období věku dítěte pohádky. V grafu č. 101 pak můžeme vidět přesnější zobrazení výběru četby k předčítání, jež tvoří jak příběhy s dětským hrdinou, tak encyklopedie či dětské časopisy.

**Graf č. 101**



Dotazníkovým šetřením **jsme také zjišťovali, se kterým členem rodiny žák nejčastěji čte.** Chtěli jsme zjistit, jaký je podíl jednotlivých členů rodiny žáků 1. ročníků na rozvoji jejich čtenářské dovednosti.

Z výsledků zjištění pak vyplývá, že na rozvoji čtení se u žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku v 85% podílejí právě maminky (zjištěno ve všech skupinách). V malé míře je to pak otec, v 10% a nebo starší sourozenec.

Právě v době docházky žáka do 1. ročníku je pomoc rodiče při přípravě do školy velmi významná, zejména v období jejího zahájení. Z pohledu pedagogů a psychologů je to období školí docházky vnímáno jako velmi zátěžové, neboť dítě se seznamuje s novou sociální a institucionální rolí (rolí žáka, školáka) a s povinnostmi, které tato role přináší. Aby jeho adaptace byla co nejúspěšnější, měl se právě rodič na přípravě do školy svého dítěte pravidelně podílet (alespoň do té doby, než se žák zcela osamostatní). Čáp, Mareš nazývají jednání osoby, jež je pro žáka sociálně významná a pomáhá mu zvládnout zátěžovou situaci „**zvládací pomocí**“ (ČÁP, MAREŠ 2001s. 541). Proto jsme zjišťovali **účast rodiče na přípravě dítěte do školy a časový rozsah délky přípravy na školu.**

V dotazníkovém šetření 90% rodičů námi zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni metodou A-S inovativní a tradiční uvedlo, že se na přípravě svých dětí do školy podílí, a to pravidelně. Pravidelně také pomáhá s přípravou do školy 80% rodičů žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni metodou genetickou. Zbývajících % část uvedla, že se na přípravě dětí podílí nepravidelně nebo se na této přípravě spíše nepodílí.

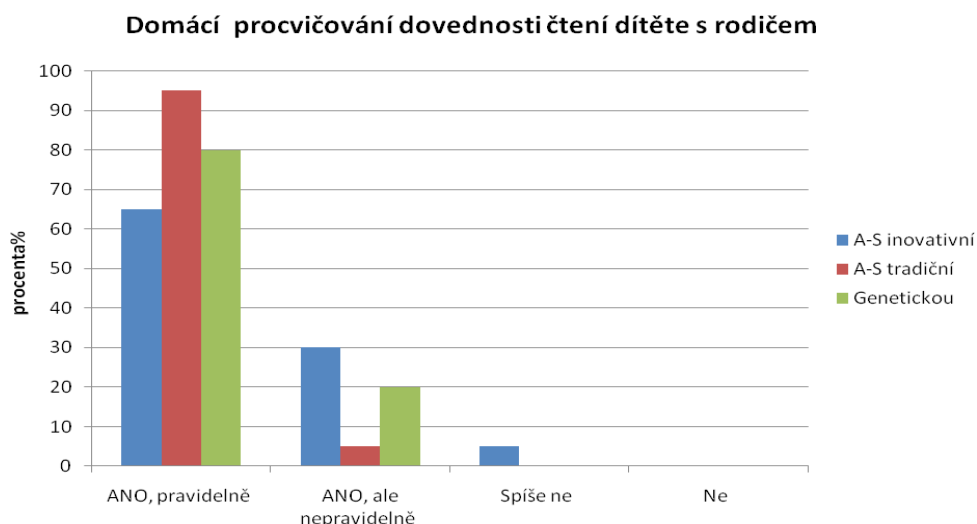
Pro efektivní podporu rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti by společná domácí příprava do školy žáka s rodičem měla také zahrnovat procvičování dovednosti čtení. Právě na počátku 1. ročníku, kdy je dovednost čtení otázkou zautomatizování si tvarů jednotlivých písmen (přiřazení foném-grafém) má pravidelné domácí procvičování opodstatněný význam a zároveň pomáhá u dítěte utvářet návyk, připravovat se na výuku do jednotlivých předmětů. Avšak tato příprava by měla být v přiměřené míře a neměla by být pro dítě další zátěží, jež by se mohla negativně odrazit na žakově vztahu k učení. Úlohu rodiče při rozvoji žakově dovednosti čtení chápeme především jako oporu a průvodce na cestě žakova osvojení si této dovednosti (nikoli jako autoritu, jež dohlíží na realizaci této činnosti).



**Zjišťovali jsme také, zda li rodiče žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku procvičují dovednost čtení společně se svým dítětem, dále jaká je frekvence a časová délka tohoto procvičování.** Výsledky našeho zjištění jsme shrnuli do grafu č. 102 a č. 103.

Na hodnotách v grafu č. 102 (viz níže) vidíme, že největší četnost rodičů, jež se podílí na rozvoji dovednosti čtení žáků 1. ročníků pravidelně je u rodičů žáků vyučovaných čtení metodou A-S tradiční (95% rodičů zkoumaného vzorku). Vysoká četnost pravidelně se podílejících rodičů na čtení žáka byla také zaznamenána u rodičů žáků 1. ročníků, jež jsou vyučováni metodou genetickou, a to 80% účast. U rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní jsme zaznamenali pravidelný podíl v 65% zkoumaného vzorku.

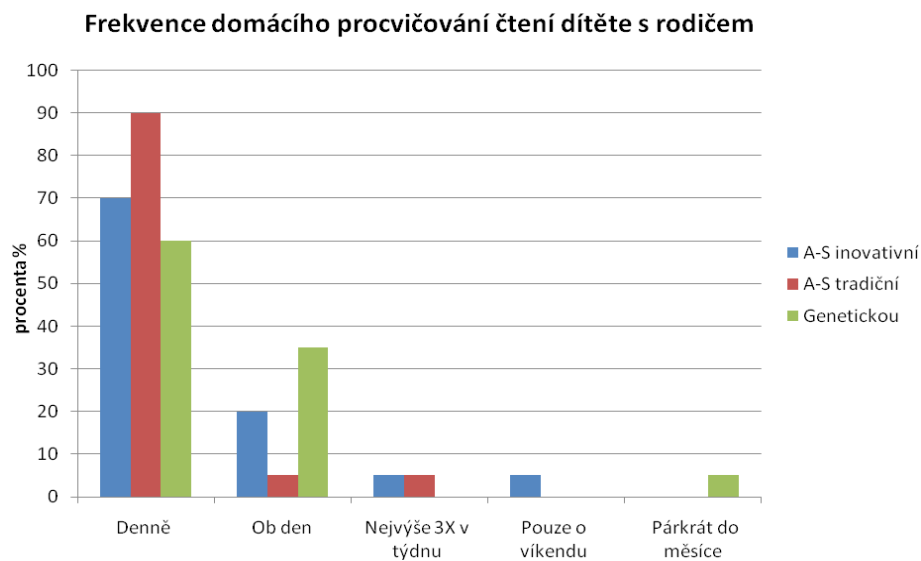
**Graf č. 102**



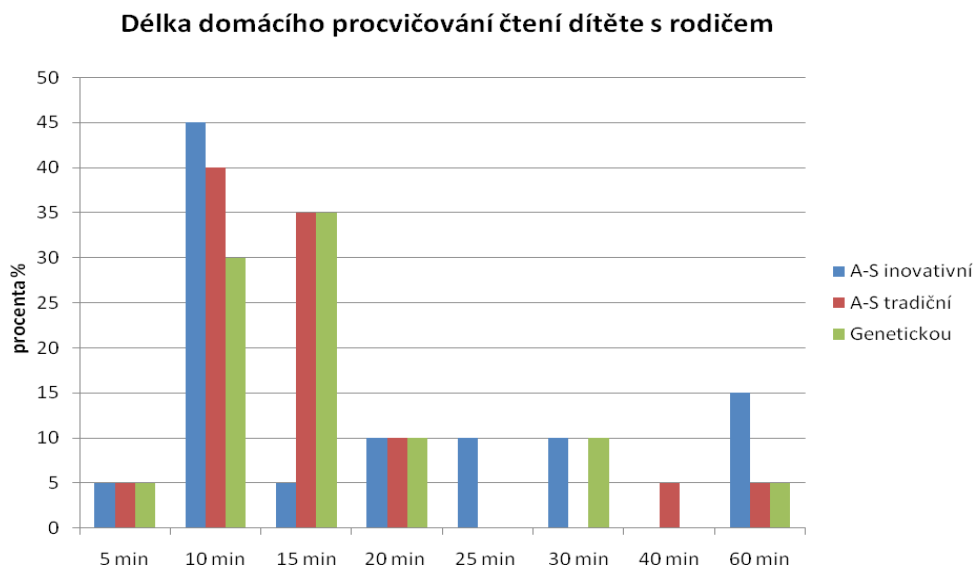
Z hodnot v grafu č. 103 (viz níže) pak vidíme, že pod pravidelností procvičování dovednosti čtení chápou rodiče žáků vyučovaných metodou A-S tradiční denní procvičování čtení. 90% těchto rodičů uvedlo, že s dítětem procvičují čtení denně, v průměru 16,5minuty. Denně procvičuje čtení se svými dětmi 70% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní, jejich průměrná délka společného procvičování čtení je 22 minut.

Denně také procvičuje čtení se svými dětmi 60% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou. Průměrná délka domácího procvičení čtení rodičů s těmito žáky je 17,5 minuty. Délka procvičování čtení dítěte s rodičem je podrobně vyjádřena v graf č. 104.

**Graf č. 103**



**Graf č. 104**

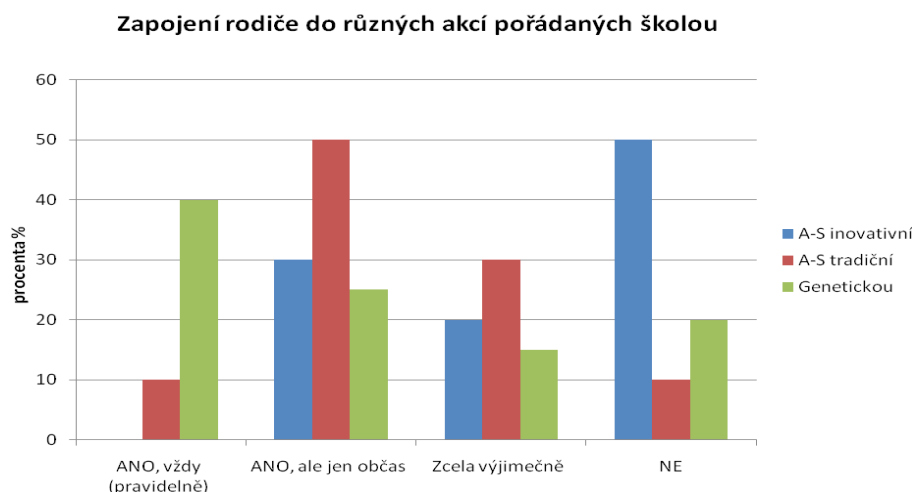


**Ad c Vztah mezi domovem a školou - spolupráce rodiny se školou; mimoškolní čtenářské aktivity žáků;**

Úzká spolupráce mezi rodinou školu podporuje vztahy mezi oběma stranami a zároveň může podporovat rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti žáka.

Zjišťovali jsme, **zda li se rodiče námi zkoumaného vzorku vůbec zapojují do různých akcí pořádaných školou a v jaké míře**. Jak můžeme vidět v grafu č. 105, pravidelně se těchto akcí účastní 40% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a pouze 10% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční. Nepravidelně se pak těchto akcí účastní 50% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční, 30% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a 25% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou. Zbývající procentuální část rodičů opověděla, že těchto akcí účastní buď zcela výjimečně a nebo vůbec.

**Graf č. 105**



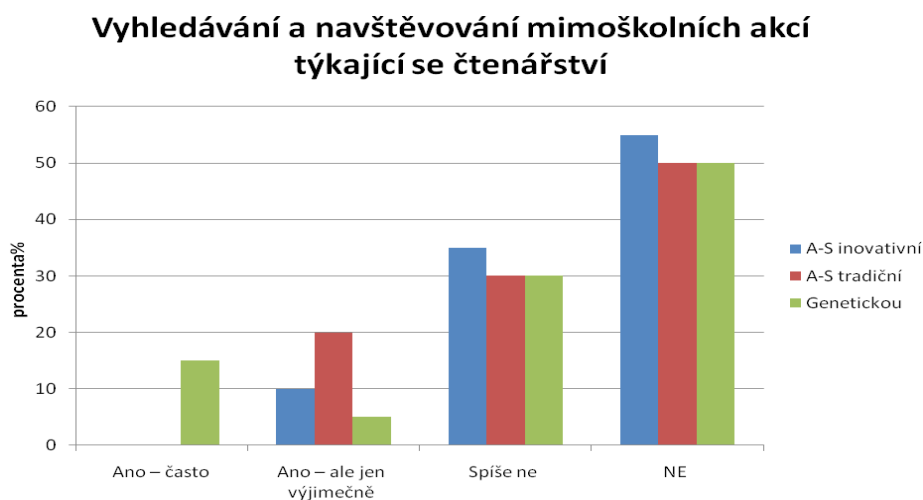
V této kategorii jsme také zjišťovali, **zda li je rodič ze strany školy informován o specifických akcích na podporu čtenářství, jež pořádá škola a v jaké frekvenci škola tyto akce pořádá**. 97% dotazovaných rodičů (ve všech skupinách) shodně odpovědělo, že neví o tom, že škola akce tohoto typu pořádá. Pouze 3% uvedla, že škola akce tohoto typu pořádá pravidelně.

**S informovaností rodiče (v našem případě neinformovaností) o pořádání akcí tohoto typu pak také souvisí jejich návštěvnost**. Stená procentuální část (97% rodičů ve všech třech skupinách) pak na další položku dotazníkové šetření, zda li se těchto akcí účastní ve svých odpovědích uvedla, že ne (pro jednoznačnost odpovědí zde grafy neuvádíme).

Následně jsme také zjišťovali, **zda li rodič vyhledává a zároveň navštěvuje se svým dítětem různé mimoškolní akce podporující zájem dítěte o čtení (např. akce pořádané knihovnou či knihkupectvím)**. Společné navštěvování mimoškolních akcí může být také jedním z podnětů podporující čtenářství dítěte.

Jak vyplývá ze zjištění, v této dotazníkové položce své odpovědi rodiče uvedli převážně v rovině negativních odpovědí, v nichž odpověděli, že tyto akce spíše nenavštěvují (35% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a 30% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a genetickou) nebo vůbec nenavštěvují (55% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní a 50% rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční a genetickou), viz graf č. 106. Tuto skutečnost však nevnímáme příliš pozitivně.

**Graf č. 106**



**Závěr:** Výše prezentovanými výsledky jsme popisovali stav domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníků základní školy námi zkoumaného vzorku. Z výsledků zjištění vyplývá, že domácí čtenářské zázemí žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku je podporující pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti těchto žáků. Rozdíl mezi kvalitou domácího čtenářského zázemí porovnávaných skupin žáků byl malý.

Domácí klima více podporující počáteční čtenářskou gramotnost mají celkově žáci 1. ročníků vyučováni metodou genetickou a žáci 1. ročníků, jež jsou vyučováni metodou A-S tradiční. Odpovědi rodičů těchto žáků se převážně pohybovaly v na škále odpovědí podporující počáteční čtenářskou gramotnost než odpovědi rodičů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou A-S inovativní.

Z výsledků zjištění lze si vyvodit, že kvalita domácího čtenářského zázemí je také jedním z činitelů, jež se podílí na kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti námi zkoumaného vzorku žáků 1. ročníků, neboť námi zjištěné výsledky úrovně počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků odpovídají kvalitě domácího čtenářského zázemí těchto žáků.

## ZÁVĚR

Cílem disertační práce bylo analyzovat a popsat dle vybraných hledisek (pedagogického, didaktického) soudobý stav výuky počátečního čtení v primární škole, a to jako rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v návaznosti na problematiku kompetencí v období po transformaci kurikula základního vzdělávání (po roce 2007) ČR.

Naší práci jsme snažili navázat na rozsáhlý výzkum doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc., jež byl realizován v letech 1996/2002 a zároveň vnést do řešené problematiky novou dimenzi, a to v souladu s realizovanou transformací kurikula primárního vzdělávání.

Během koncepce práce a analýzou odborných pramenů jsme však došli k závěru, že námi řešená problematika je velmi obsáhlá a nebylo možné ji postihnout ve všech směrech. Přesto jsme se ji snažili uchopit komplexně, abychom přinejmenším vystihli základní prvky řešené oblasti.

Také rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy chápeme jako složitý proces, na něj lze nahlížet z mnoha hledisek. My jsme zvolili hledisko pedagogické a didaktické a přesto si uvědomuje skutečnost, že zde podáváme pouze střípky tak složitého celku.

Koncepce práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část empirickou. Pro každou z těchto částí byly stanoveny samostatné cíle, jež jsme se s plnou zodpovědností snažili naplnit.

**Teoretickou částí práce jsme na základě deskriptivní analýzy odborné literatury, dostupných dokumentů a elektronických zdrojů popsali, obsahově vymezili a utřídili pedagogickou terminologii užívanou v souvislosti s pojmem počáteční čtenářská gramotnost (nejčastěji spojována s termíny čtení, psaní, čtenářství, jazyk, komunikace) a kompetence.**

Naše pedagogické zkušenosti ukazují, že ve školské praxi bývá řada těchto pojmů zaměňována, v dané situaci nevhodně použita. V praxi pak často pojmy vázané na termíny gramotnost a kompetence označují jinou skutečnost než je vlastní „autorovův“ záměr.

Tuto skutečnost však plně chápeme, neboť si uvědomujeme, že ačkoli problematika rozvoje gramotnosti je „staré téma“ (ve smyslu trivia) v souvislosti rozvojem vzdělanosti a požadavků současné společnosti nabývá dnes zcela „nových“ (téměř gigantických)

rozměrů.

V první obsáhlé kapitole jsme popsali a vymezili čtenářskou gramotnost, abychom uvedli do námi řešené problematiky počáteční čtenářské gramotnosti.

V této souvislosti jsme také v obecné rovině popsali teoretická východiska pojmu gramotnost z nových úhlů pohledů odborníků současné pedagogiky.

Ve druhé obsáhlé kapitole jsme vymezili pojem „počáteční čtenářská gramotnost“ a klasifikovali její roviny. Klasifikace rovin počáteční čtenářské gramotnosti pak byla východiskem pro empirické šetření kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníků základní školy. Druhá kapitola práce také uvádí do oblasti didaktiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v soudobé české primární škole a zároveň podává vymezení pojmů vztahující se k čtení (a psaní), k jazyku a literatuře v kontinuitě s problematikou kompetencí;

Třetí obsáhlou kapitolou prezentujeme výsledky komparativní analýzy problematiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti ve vybraných zemích EU, pro podání co nejucelenější přehledu námi řešené problematiky. Obsahem této kapitoly jsme se pokusili nastínit problematiku výuky počátečního čtení v zahraničí. Analýzu primárního vzdělávání vybraných zemí jsme provedli podle předem stanovených kritérií. Výběr zemí byl na základě úspěšnosti žáků primárního vzdělávání v mezinárodních měřeních čtenářské gramotnosti.

Ve čtvrté kapitole pak prezentujeme problematiku začlenění kompetencí do primárního vzdělávání. Snažíme se pojmové a terminologické vymezení kompetencí v komparaci s termínem gramotnost. Zároveň definujeme kvalitu čtenářské kompetence žáků na počátku primárního vzdělávání, z níž vycházíme v našem empirickém šetření. Problematiku kompetencí v naší práci řešíme zejména na základě deskriptivní analýzy odborné literatury, tj. v teoretickém základu.

Koncepci empirické části práce jsme rozdělili dle realizace empirického šetření do tří samostatných etap.

Každá etapa námi realizovaného empirického šetření měla samostatné cíle empirického šetření a samostatnou metodologii, včetně prezentovaných samostatných výsledků.

Toto členění koncepce empirické části bylo záměrné, neboť vzhledem k rozsáhlosti zkoumané problematiky jsme se snažili, aby deskripce výzkumu byla jasně čitelná a přehledná.

Uvědomujeme si rozsáhlost našeho šetření, a proto pro usnadnění čitelnosti výsledků zjištění jednotlivých etap (a zároveň za každou ze zjišťovaných kategorií) uvádíme shrnující závěry zjištění (výsledky šetření II. a III. etapy viz kapitola č. 6 práce).

**I. etapa výzkumu** měla povahu pilotáže, v níž jsme si kladli za cíl zjistit a popsat současný stav metodiky výuky počátečního čtení v 1. ročnících základní školy ČR, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007) a zmapovat orientovanost učitelů vyučujících v 1. ročnících základních škol ČR v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti, v době po kurikulární reformě (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007); **výsledky zjištění jsou prezentovány v kapitole 5.2.1.1 práce.**

**Realizace šetření této etapy probíhala v květnu roku v roce 2009 (školní rok 2008/2009).**

Z výsledků vyplývá, že i v době po transformaci kurikula jsou učitelé zkoumaného vzorku (311 učitelů celé ČR) stále nejvíce užívané pouze dvě metody výuky počátečního čtení, a to metoda analyticko-syntetická (v 81%) a v menší míře pak metoda genetická (v 11%). Toto zastoupení metod se také shoduje s osobní preferencí učitelů zkoumaného vzorku těchto metod pro výuku počátečního čtení v 1. ročníku základní školy.

Orientovanost učitelů 1. ročníků zkoumaného vzorku v problematice rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a byla však jen v obecné rovině znalosti pojmu čtení a čtení s porozuměním.

Čtenářskou gramotnost učitelé zkoumaného vzorku nejčastěji vymezovali jako „*čtení s porozuměním a další práci s textem*“, přičemž „*další práce s textem*“ nebyla blíže specifikována. Ve svých odpovědích toto vymezení uvedlo 41% zkoumaného vzorku. Další nejčastějším vymezením pak bylo pouze „*dovednost čtení s porozuměním*“. Tato odpověď se vyskytovala u 35% zkoumaného vzorku. Dovednost čtení s porozuměním však vzhledem k našemu terminologickému vymezení v teoretické části práce chápeme jako základní dekodování grafémů s přiřazením významu slov, tj. kvalitativně nižší kategorii než čtení s porozuměním a další práci s textem (kde si pod další práci spojujeme právě rozvoj porozumění na pokročilejší úrovni). 16% respondentů pak uvedlo, že pojem

nedovedou charakterizovat. 8% respondentů pak čtenářskou gramotnost vymezuje jako *správnou techniku čtení* či „*technicky správné čtení*“. Žádná z uvedených odpovědí nevyjadřovala pojem čtenářská gramotnost ve spojení čtení s přívlastkem „*funkční*“ čtení, popř. v kontextu s vymezením v „*celoživotní perspektivě*“ nebo ve spojení s pojmem „*kompetence*“ nebo „*čtenářská kompetence*“.

Jen stěží můžeme usuzovat, z jaké příčiny a proč se spojitost pojmů čtenářská gramotnost a kompetence v odpovědích tak četného vzorku učitelů nevyskytovala.

Budeme li však vycházet z našich zkušeností z pedagogické praxe a námi provedené analýzy kurikula pro základní vzdělávání, pak dojdeme k závěru, že na této situaci ve školské praxi se do značné míry podílí „propagace“ kompetencí kurikulem pro základní vzdělávání (RVP ZV 2007).

Právě zde jsou (a učitelům byly poprvé) kompetence představeny ve spojitosti s obsahem základního vzdělávání a výsledky žáků. Ovšem začlenění kompetencí je pojato tzv. „kroskurikulárně“ (v rámci nad-předmětových oblastí). Zároveň se pojem kompetence užívá s přívlastkem „klíčové“ (*Key Competence*), což mohou učitelé v praxi často chápat jako zcela samostatnou kvalitu, jež však není součástí jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ačkoli pojetí jednotlivých vzdělávacích oblastí je podle autorů pojato „kompetentně“.

V souvislosti s touto situací se pak nabízí další výzkumná otázka, *jak tedy učitelé současné pedagogické praxe primárního vzdělávání chápou význam pojmu kompetence ve spojitosti s výsledky (učebním výkonem) žáků, v jaké souvislosti a jak jej ve své praxi užívají v jednotlivých vzdělávacích oborech (vyučovacích předmětech)?*

Výsledky pilotáže následně určovaly kritérium výběru zkoumaného vzorku v následující II. a III. etapy šetření.

Za toto kritérium jsme považovali **nejvíce užívanou metodu výuky čtení učitelů 1. ročníku základní školy, podle něhož jsme** zkoumaný vzorek žáků 2. a 1. ročníků (učitelů a rodičů těchto žáků) rozdělili do tří skupin.

1. Skupinu tvořili žáci 1. a 2. ročníků základních škol, jež byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou v inovativním pojetí (také učitelé těchto žáků a rodiče těchto žáků);



2. Skupinu tvořili žáci 1. a 2. ročníků základních škol, jež byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí (také učitelé těchto žáků a rodiče těchto žáků)<sup>10</sup>;
3. Skupinu tvořili žáci 1. a 2. ročníků základních škol, jež byli vyučováni metodou genetickou (také učitelé těchto žáků a rodiče těchto žáků);

Na základě tohoto člení zkoumaného vzorku (komparováním skupin) pak prezentujeme výsledky zjištění realizované II. a III. etapy empirického šetření v kapitole č. 6 práce.

**Ve II. etapě empirického šetření jsme se pak snažili zjistit a zároveň popsat úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků ZŠ.**

Za vybrané faktory školního kontextu jsme zvolili kvalitu didaktické práce učitele 2. ročníků vyučujících český jazyk a literaturu v tomto ročníku (s ohledem na to, že výuka mateřského jazyka poskytuje výuce čtení a rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti největší prostor). Kvalita didaktické práce učitelů tohoto ročníku byla zjišťována na základě předem stanovených kritérií, tj. zvolených didaktických kategorií.

Za vybrané faktory domácího kontextu jsme pak zvolili stav domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků základní školy, jež jsme také zjišťovali (a ve výsledcích popisovali) dle předem stanovených kategorií.

Při zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků jsme také snažili zjistit zda li: *Existuje rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s tradičními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou a ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti se tyto rozdíly projevují.*

V této etapě šetření jsme také zjišťovali, zda li *existuje závislost mezi zjištěnou kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a domácím čtenářským zázemím.*

#### **Empirické šetření této etapy výzkumu bylo realizováno v listopadu 2011.**

<sup>10</sup> Z výsledků výzkumů vyplývá, že učitelé 1. ročníků námi zkoumaného vzorku používali dvě metody: analyticko-syntetickou a genetickou. S ohledem na to, že didaktika počátečního čtení prošla také proměnou a učitelé mají možnost jednotlivé metody variovat a kombinovat, byly také do výuky metodou analyticko-syntetickou zařazeny inovativní prvky (např. od r. 2006 se nepracuje slabikami). Proto byl výzkumný vzorek učitelů vyučující touto metodou diferencován na dvě skupiny.

**Z výsledků zjištění pak vyplývá, že úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, kteří byli v 1. ročníku vyučováni metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky a žáků, kteří byli vyučováni metodou analyticko-syntetickou s tradičními prvky a žáky, kteří byli vyučováni metodou genetickou, je odlišná.**

Existuje rozdílnost v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, jež byli v 1. ročníku vyučováni odlišnými metodami čtení. Z výsledků však vyplývá, **že tato rozdílnost je odlišná v závislosti na sledovaných rovinách a zároveň se odlišuje dle typů textů, na základě kterých byla zjišťována.**

**Při porovnání výsledků úspěšnosti žáků 2. ročníků v didaktických testech zjišťující kvalitu jednotlivých rovin porovnávaných skupin žáků, pak v řadě případů tato odlišnost mezi výsledky žáků daných skupin byla také statisticky významná.**

Největší rozdíly úspěšnosti byly mezi výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou čtení genetickou a mezi výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou čtení analyticko-syntetickou tradiční (ve prospěch žáků vyučovaných metodou genetickou).

**Zejména v didaktickém testu k narativnímu textu, kde v úlohách zjišťující kvalitu roviny vyvozování, metakognice a aplikace při porovnání výsledků úspěšnosti žáků jednotlivých skupin, pak statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci vyučovaní metodou genetickou.**

Velmi podobně pak vyznívaly výsledky žáků 2. ročníků z didaktického testu k deskriptivnímu textu, kde i v tomto testu byli úspěšnější žáci 2. ročníků vyučováni v 1. ročníku metodou genetickou (nevýraznější rozdíly ve výsledcích byly zejména v rovině porozumění, metakognice – práce s významovým kontextem a v rovině aplikace). Při práci s čteným textem tohoto typu pak také celkově lepších výsledků, než žáci vyučováni metodou A-S v tradičním pojetí, dosáhli také žáci vyučováni A-S v inovativním pojetí.

Lze také říci, že výsledky kvality počáteční čtenářské gramotnosti námi zkoumaného vzorku žáků 2. ročníků jsou také odrazem didaktické práce jednotlivých učitelů, jež tyto žáky vyučovali námi porovnávanými metodami výuky počátečního čtení. Didaktická práce učitelů porovnávaných skupin se odlišovala, především ve formulaci cílů výuky počátečního čtení, v užívání organizačních forem, v celkovém způsobu práce s textem a užívaných typů textů. Zatímco učitelé vyučují počáteční čtení metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí kladou důraz v 1. ročníku na rozvoj techniky

čtení, k němuž využívají pouze učebnicových textů, pak učitelé vyučující tyto žáky v 1. ročníku metodou genetickou kladli důraz na rozvoj kladného vztahu ke čtení a rozvoj porozumění čtenému textu byl v rovnováze s rozvojem techniky čtení a vedle učebnicových textů také používají texty s dětských knih. Pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti (především roviny porozumění, vyvozování, metakognice, sdílení a aplikace) je pak velmi významné zařazování literárních ukázek a práce s dětskou knihou, neboť ty předkládají dětem myšlenkově složitější texty než jsou např. texty slabikářové (odpovídají znalosti písmen žáka).

Z výsledků zjišťování kvality domácího čtenářského zázemí námi zkoumaných žáků 2. ročníků pak vyplývá, že kvalita domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků se u jednotlivých sledovaných skupin rodičů jen mírně odlišuje. Tato odlišnost v jednotlivých kategoriích není však nikterak výrazná. Z výsledků je však patrné, že **celkově lepší klima domácího prostředí podporující čtenářství žáků 2. ročníků se ukázalo u rodičů žáků 2. ročníků, jež byli v 1. ročníku vyučováni metodou A-S inovativní** (což je pozorovatelné také u dílčích výsledků žáků této skupiny v rovině vztahu ke čtení, kteří z porovnávaných skupin žáků celkově kladnější vztah než žáci 2. ročníků porovnávaných skupin). Přesto lze říci, že žáci 2. ročníků všech skupin mají podnětné domácí čtenářské zázemí.

Statistickým vyhodnocením získaných dat domácího čtenářského zázemí (metodou Chí-kvadrátu) jsme pak došli k závěru, že **neexistuje závislost mezi zjištěnou kvalitou počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a domácím čtenářským zázemím námi zkoumaného vzorku žáků.**

**III. etapu empirického šetření** jsme pak považovali za klíčovou. Realizace výzkumného šetření probíhala ve dvou měřeních (1. měření leden, 2. měření přelom dubna května 2011).

**Cílem šetření bylo zjistit popsat úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných jednotlivých rovin) a popsat stav vybraných faktorů, jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ.**

Také v této etapě šetření kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků bylo zjišťováno, zda li: *Existuje rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků*

*1. ročníků, kteří jsou vyučováni metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s inovativními prvky a žáky, kteří jsou vyučováni metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí a žáky 1. ročníků, kteří jsou vyučováni metodou genetickou a ve kterých konkrétních rovinách počáteční čtenářské gramotnosti se tyto rozdíly projevují.* Dále byl zjišťován posun žáků 1. ročníků v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti během v průběhu školního roku (tj. rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti mezi dvěma měřeními).

Za vybrané faktory školního kontextu jsme také zvolili kvalitu didaktické práce učitele 1. ročníku vyučujícího počáteční čtení. Kvalita didaktické práce učitelů tohoto ročníku byla zjišťována na základě předem stanovených kritérií, tj. zvolených didaktických kategorií.

Za vybrané faktory domácího kontextu jsme také zde zvolili stav domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníků základní školy, jež jsme zjišťovali (a ve výsledcích popisovali) dle předem stanovených kategorií.

Výsledky zjištění empirického šetření III. etapy jsou podrobně popisovány v kapitole č. 6.2.1 práce.

Úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků vyučovanými metodou analyticko-syntetickou /hláskovou/ s inovativními prvky, metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí metodou genetickou je odlišná. Tato odlišnost byla zjištěna v kvalitě jednotlivých rovin, které byly sledovány. Těmito rovinami byly roviny: technika čtení (sledována byla správnost, plynulost a fonematické uvědomění), rovina vztah ke čtení, rovina porozumění (základní porozumění, pokročilé), rovina vyvozování a rovina aplikace.

**Největší individuální rozdíly ve čtenářských výkonech jednotlivých žáků jsme zaznamenali u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou inovativní, a to zejména v neznalosti písmen a v individuálním počtu chyb. U těchto žáků byly pozorovány potíže se čtením, jež odpovídaly projevům specifické poruchy čtení (dyslexie). Na základě doporučení třídní učitelky těchto žáků jsou tito žáci navrženi na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Výkony těchto žáků však ovlivnily celkovou úspěšnost žáků této skupiny, tj. žáků vyučovaných metodou analyticko syntetickou inovativní.**

**Z výsledků zjištění jsme došli k závěru, že celkově kladnější vztah ke čtení mají žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáci 1. ročníků vyučovaných**

**analyticko-syntetickou inovativní** (než žáci 1. ročníků vyučovaných metodou A-S tradiční).

V obou měřeních žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou dosáhli lepších výsledků v kvalitě porozumění na základní úrovni. V kvalitě pokročilého porozumění v 1. měření dosáhli nejlepších výsledků žáci 1. ročníků vyučování metodou analyticko-syntetickou tradiční a ve druhém měření nejlepších výsledků dosáhli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou. Při celkovém porovnání všech dílčích výsledků pro zjištění kvality porozumění ze všech porovnávaných skupin žáků nejúspěšnější byli žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou.

Žáci 1. ročníků vyučování metodou genetickou prokázali také největší úspěšnost v didaktických testech zjišťující kvalitu sledovaných rovin počáteční čtenářské gramotnosti.

Celkově lze však shrnout, že zjištěné rozdíly v kvalitách sledovaných rovin počáteční čtenářské gramotnosti byly největší při porovnání výkonů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou a výkonů žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou v inovativním pojetí.

Výsledky zjištění kvality didaktické práce zkoumaného vzorku učitelek jsme zpracovali na základě vytvoření profilu didaktické práce těchto vyučujících. Vyhodnocením záznamů pozorování jejich výuky počátečního čtení v obou měřeních v komparaci s výsledky dotazníkového šetření jsme došli k závěru, kvalita didaktické práce jednotlivých učitelek vyučujících žáky 1. ročníků zkoumaného vzorku byly odlišná. Největší rozdíly pak byly pozorovány v zastoupení rozvoje jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti a ve využití zdrojů použitých textů.

Nelze však jednoznačně říci, že zjištěné kvality didaktické práce také plně odpovídají výsledky žáků 1. ročníků námi zkoumaného vzorku. Tuto skutečnost potvrdily výsledky žáků 1. ročníků, jež jsou vyučování metodou genetickou.

Z výsledků žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou vidíme, že ačkoli kvalita didaktické práce jejich učitelky prokazovala ve 2. měření větší zaměřenost na rozvoj roviny porozumění čtenému textu a vyvozování (než bylo pozorováno u učitelky vyučující touto metodou v tradičním pojetí) výsledky těchto žáků však byly horší než žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou

v tradičním pojetí. Což potvrzuje skutečnost, že kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků je složitým komplexem, který je odrazem celé řady faktorů, které na ni působí.

Z empirického šetření kvality domácího čtenářského zázemí žáků 1. ročníků zkoumaného vzorku pak vyplývá, že všechny tři skupiny žáků 1. ročníků měly podporující domácí klima pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Rozdíl mezi kvalitou domácího čtenářského zázemí porovnávaných skupin žáků byl malý.

Celkovou koncepcí empirické práce jsme se snažili uvést do problematiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti žáků v soudobé primární škole v kontinuitě s problematikou kompetencí. Pro pedagogickou praxi rozvoje této oblasti pak považujeme obě části práce za velmi přínosné (a to jak pro oblast pedagogické teorie, tak pedagogické praxe). V souvislosti s reformou primárního školství je tato problematika velmi aktuální a výzkumy v této oblasti jsou potřebné.

I přes rozsáhlost naší práce si plně uvědomujeme skutečnost, že jsme k řešení této oblasti přispěli jen malým střípkem do tak složité mozaiky.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARRY, A. L. *Reading strategies teachers say they use. Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132 – 141. ISSN 1081-3004.

BILLESOE, P. (Ed.) *Act on the Folkeskole*. Copenhagen, Denmark : Mistry of Education, 1994

BROŽ, FRANTIŠEK A KOL., Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh. 1. vyd. Praha : UIV, 2006. ISBN 80-211-0523-2.

BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, roč. LIV, s. 227 – 274. Praha : Pedagogická fakulta, 2004. ISSN 1211-4669.

ČÁP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus 2005, s. 37-39.

DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.

DOLEŽALOVÁ, J. *Proměny a faktory gramotnosti faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. uprav. a rozšiř. vyd. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

EGGERT, H., GARBEOVÁ, Ch.: *Literarische Sozialisation*. Metzler Stuttgart, 1995. s. 114-145.

EURYDICE : Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2008 Edition [online]. Nizozemí : 2001 , 01 2008 [cit. 2009-04-06]. Anglický . Dostupný z WWW: <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>>.

European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003.

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno : Paido. 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

GADSEN, V. L. Intergenerational literacy within families. In. KAMIL, M. L; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds.) Handbook of Reading Research. (Vol. 3) USA. Lawrence Erlbaum Associates. 2000, s. 871 – 888. ISBN 0-8058-2399-9.

GAVORA, P. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svetě. *Slovo o slove. : Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity – ročník12*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006. s. 314. ISBN 80-8068-491-X.

GAVORA, P. *Žák a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství. 1992, s.127. ISBN 80-08-00333-2.

GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. A KOL. Gramotnosť vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1869.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno:Paido, 2000. 207 s. ISBN 80–859317-96.

GEJGUŠOVÁ , IVANA A KOL., et al. *Rozvíjení klíčových kompetencí žáka ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě , 2008. 125 s., 81 . Studijní materiál . ISBN 978-80-7368-445-7.

GREGER, D., JĚŽKOVÁ, V . *Školní vzdělávání : Zahraniční trendy a inspirace* . David Greger, Věra Ježková . 1. vyd. Praha : Karolinum , 2006. ISBN 80-246-1313-1.

GROBEN, N.: *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster, 1982.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HŘEBEJKOVÁ, J. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

HUČÍNOVÁ , LUCIE. *Klíčové kompetence : Nová výzva z EU I*. [online]. 2005. Praha : VÚP Praha , 2005 , 22. 10. 2005 [cit. 2005-10-22]. Český . Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>. [Http://www.rvp.cz/clanek/10](http://www.rvp.cz/clanek/10). ISSN 1802-47.

I\_3942006123 : . *ÚŘEDNÍ VĚSTNÍK EVROPSKÉ UNIE : DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY* [online]. 2006, roč. 10, č. 394 [cit. 2006-12-30], s. 1-9.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování (Teoretické a praktické problémy)*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.



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

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Praha : Spirála, 1994. ISBN 80-901873-0-7.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1110-9

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. [online]

KOŠŤÁLOVÁ, H. Metodický portál, Články: „Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi“ [online].17. 10. 2008. [cit.22. 11. 2009. ]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2713/EFEKTIVNI-VYUKA-KE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-VYZADUJE-PRACI-SE-CTENARSKYMI-DOVEDNOSTMI.html>>.

KRAMPLOVÁ, I. ;POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005, s. 62. ISBN 80-211-0486-4.

POTUŽNÍKOVÁ, E. *PIRLS 20011, Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: ÚIV, 2009, ISBN 978-80-211-0607-9.

KŘIVÁ, EVA. Systémové pojetí výchovy ke čtenářské gramotnosti v Nizozemsku . *Občasník knihoven okresu Opava : Čtenář* [online]. 2007, č. 5 [cit. 2009-04-09], s. 1. Dostupný z WWW:<<http://www.okpb.cz> >.

KURELOVÁ, M., KANTORKOVÁ, H., KOZELSKÁ, Z., MALACH, J., JURDIN, R. *Pedagogika II. – Kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2001. s. 168 ISBN 80-7042-156-8.

KŘIVÁNEK , Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha : PdF UK , 1998. ISBN 80-86039-55-2.

MARTINEC, L. a kol. *Co umí čeští žáci*. Praha: TAURIS, 2008. 56 s. ISBN 978-80-211-0555-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2008. 202 s. ISBN 978-80-7368-653-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vyd. Ostrava: Oftis, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7368-878-3.

NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*. 2008, roč. 18, č.1. s.7-21. ISSN 1211-4669.

- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele : Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1998. 61 s. ISBN 80-7067-796-1.
- ORTNER, A. *Verhaltens – und Lernschwierigkeiten*. Weinheim, 1995
- PETERSEN, P.: *Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*, Weimar 1934, s. 17, cit.dle:
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. Vyd. Praha : Karolinum, s. 264. 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PETERSEN, P.: *Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*, Weimar 1934, s. 17, cit.dle:
- SINGULE, F., RÝDL, K.: *Pedagogické proudy 1.poloviny 20.století*. Praha, SPN 1988, s.38
- PRAŽSKÁ ETNOGRAFICKÁ SKUPINA, (2005) *Psychický vývoj dítěte*. Praha : Karolinum, s. 335. ISBN 80-246-0924-X
- SPIPKOVÁ, V. A KOL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR* . 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? Česká škola [online]. 2006, [cit. 2006-18-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/447/>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. , MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* . 3. vyd. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* . 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 320.s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s. 936. , 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
- REDING, V. *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*, 1. vyd. Eurydice Das Informationsnetz zum Bildungswesen i Europa, Brusel, 2001. ISBN 2-87116-313-8.
- SPIPKOVÁ, V. A KOL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR* . 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SCHENK, K. *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine didaktik des Schriftspracherwerbs*. Schorndorf : Schneider Verlag Hohengehren HmbH, 2009. ISBN 978-3-8340-0332-4.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- STRAKOVÁ, J.; KAŠPÁRKOVÁ, L.; KRAMPLOVÁ, I.; PALEČKOVÁ, J.; PROCHÁZKOVÁ, I.; RAABOVÁ, E. TOMÁŠEK, V. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha : UIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. ;Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In. MATĚJŮ, P. ; STRAKOVÁ, J. a kol. (Ne)rovné šance na vzdělání. Praha : Academia, 2006. S. 118-143. ISBN 80-200-1400-4.
- SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-300-5.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci-didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- THE BASIC SKILLS AGENCY A THE NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NafW), (2001). [online]. London : DfEE, 2009 [cit. 2009-04-06] *The National Basic Skills Strategy for Wales, Anglický* . Dostupný z WWW: <http://www.wales.gov.uk/subieducationtraining/content/life/basicskills-e.pdf>
- Trendy ve vzdělávání ve světě : Školské systémy* [online]. Praha : VÚP , 2005 , 2009 [cit. 2009-04-06]. Pojetí klíčových kompetencí ve Velké Británii. Český . Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/sekce/129>>.
- Trendy ve vzdělávání ve světě : Školské systémy* [online]. Praha : VÚP , 2005 , 2009 [cit. 2009-04-06]. Pojetí klíčových kompetencí ve Švédsku. Český . Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/sekce/140>>.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠVRČKOVÁ, M. *Didaktika počátečního čtení a psaní v gramotnostním pojetí, potřeba inovace disciplíny pro pedagogickou praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského: Univerzita Komenského v Bratislavě. 2009.
- ŠVRČKOVÁ, M. Raná gramotnost a pregramotné projevy dětí předškolního věku v pedagogickém projektování. *Výsledky pedagogického projektování v bakalářském studiu učitelství pro MŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. s. 37-43. [2009-06-16]. ISBN 978-80-7368-730-4
- TOMPKINS, G. E. 50 Literacy Strategies: Step by Step. New Jersey : Pearson Education, 2004. ISBN 0-13-112188-X.

UIV Praha . *Pro veřejnou správu : Mezinárodní aktivity -PIRLS-Koncepce výzkumu* [online]. Praha : 2004 , 1.1.2003 [cit. 2009-04-06]. Český . Dostupný z WWW: <www.uiv.cz >. [Http://www.uiv.cz/clanek/324/312](http://www.uiv.cz/clanek/324/312).

UIV Praha, *Rubrika 625 : Mezinárodní aktivity* [online]. Praha : UIV , 2003 , 1.1.2009 [cit. 2009-04-06]. Český . Dostupný z WWW: <www.uiv.cz >

UNESCO: Recommendation concerting the International Standardization of Educational Statistics. Paris, 1958, s. 16

VÚP PRAHA . Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání verze 2007. *MŠMT* [online]. 2007 [cit. 2007-08-29]. 3. vydání. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.

VÚP PRAHA, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

WAGNEROVÁ, J. Jak naučit číst podle genetické metody. Plzeň : PdF ZČU, 1996

WALTEROVÁ , E . *Srovnávací pedagogika : Vývoj a proměny v globálním kontextu* . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova PdF, 2006. 325 s. ISBN 80-7290-269-5.

WILDOVÁ, RADKA . *Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy* . Nitra, 2003. 183 s. , 26. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Habilitační práce.

WILDOVÁ, RADKA . *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, PdF, 2005. 213 s. ISBN80-7290-228-8.

WILDOVÁ,R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
angl.	anglicky
apod.	a podobně

A-S	analyticko-syntetická metoda výuky počátečního čtení
atp.	a tak podobně
č.	číslo
ČJ	Český jazyk (vyučovací předmět)
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
G	genetická metoda výuky počátečního čtení
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání
IERA	Mezinárodní asociace pro rozvoj čtení
např.	například
NLS	Národní strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti
mil.	milión
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
popř.	popřípadě
PISA	Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti 15letých žáků
PIRLS	Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti 9 – 10letých žáků
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	strana
SARČ	Slovenská asociace pro rozvoj čtení
tj.	to jest
tzv.	tak zvaný
UIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
viz	odkaz k vidění
VÚP Praha	Výzkumný ústav v Praze
ZV	základní vzdělávání
ZŠ	základní škola
1. st. ZŠ	1. stupeň základní školy (1. – 5. ročník)



## SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1: Vyjádření vztahu mezi různými druhy gramotnosti	s. 20
Schéma č. 2: Postavení čtenářské gramotnosti vůči podoblastem funkční gramotnosti	s. 28
Schéma č. 3: Schéma procesu čtení	s. 65
Schéma č. 4: Vyjádření vztahu čtenářské kompetence a dílčích složek gramotnosti	s. 72
Schéma č. 5: Aspekty čtenářských strategií a dovedností čtení	s. 73
Schéma č. 6: Postavení čtenářské gramotnosti a čtenářské kompetence	s. 118

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1:** Průvodní dopis k dotazníku pro učitele 1. ročníků základní škol ČR
- Příloha č. 2:** Dotazník pro učitele 1. ročníků základní školy ČR
- Příloha č. 3:** Dotazník pro žáky 2. ročníků základní školy
- Příloha č. 4:** Dotazník pro učitele žáků 2. ročníků základní školy
- Příloha č. 5:** Dotazník pro rodiče žáků 2. ročníků základní školy
- Příloha č. 6:** Didaktický test k narativnímu textu pro žáky 2. ročníků základní školy
- Příloha č. 7:** Didaktický test k deskriptivnímu textu pro žáky 2. ročníků základní školy
- Příloha č. 8:** Vstupní test pro žáky 1. ročníků základní školy (1. měření)
- Příloha č. 9:** Vstupní test pro žáky 1. ročníků základní školy (2. měření)
- Příloha č. 10:** Didaktický test pro žáky 1. ročníků základní školy pro zjištění těchto rovin počáteční čtenářské gramotnosti: porozumění textu, vyvozování metakognice, aplikace; (1. měření)
- Příloha č. 11:** Didaktický test pro žáky 1. ročníků základní školy pro zjištění těchto rovin počáteční čtenářské gramotnosti: porozumění textu, vyvozování metakognice, aplikace; (2. měření)
- Příloha č. 12:** Text ke zkoušce čtení pro žáky 1. ročníků základní školy vyučovaných metodou analyticko-syntetickou (1. měření)
- Příloha č. 13:** Text ke zkoušce čtení pro žáky 1. ročníků základní školy vyučovaných metodou genetickou (1. měření)
- Příloha č. 14:** Text ke zkoušce čtení pro žáky 1. ročníků základní školy (2. měření)
- Příloha č. 15:** Dotazník pro žáky 1. ročníků základní školy
- Příloha č. 16:** Dotazník pro učitele žáků 1. ročníků základní školy
- Příloha č. 17:** Dotazník pro rodiče žáků 1. ročníků základní školy
- Příloha č. 18:** Záznamový arch pro sledování čtenářského výkonu žáků 1. ročníků základní
- Příloha č. 19:** Záznamový arch pro sledování práce s textem/bez textu
- Příloha č. 20:** Záznamový arch pro sledování typů a druhů textů
- Příloha č. 21:** Profil didaktické práce učitelek vyučujících žáky 2. ročníků základní školy zkoumaného vzorku
- Příloha č. 22:** Profil didaktické práce učitelek vyučujících žáky 1. ročníků základní školy zkoumaného vzorku



**Příloha č. 23:** Profil informovanosti učitelek vyučujících žáky 1. ročníků základní školy zkoumaného vzorku v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti

## PŘÍLOHA Č.1



UNIVERSITAS  
OSTRAVIENSIS

Facultas Pedagogica

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě • Mlýnská 5,  
701 03 Ostrava • Česká republika • telefon + 420 597 09 2676  
Fax 1420 596 120 705 • pdf.osu.cz

KATEDRA  
Pedagogiky primárního  
a alternativního vzdělávání

### PRŮVODNÍ DOPIS

#### Vážení ředitelé a učitelé základních škol.

Dovolte mi, abych Vás touto cestou oslovila ke svému výzkumnému záměru. Jmenuji se Marie Švrčková, Mgr. a jsem zaměstnancem Pedagogické fakulty v Ostravě a zároveň studentkou doktorského studia Pedagogiky Karlovy univerzity v Praze, v jehož rámci provádím toto výzkumné šetření.

Chtěla bych Vás požádat o spolupráci a Vaši účast na svém výzkumném šetření rozvoje čtenářské gramotnosti tím, že vyplníte Vám zasláný dotazník.

Výsledků šetření z toho dotazníku bude použito nejen k záměrům vlastní disertační práce, ale také pro zvýšení efektivity vysokoškolského studia problematiky disciplíny zabývající se rozvojem „čtenářské gramotnosti“, tj. podílejících se na metodologii výuky v přípravě studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ prvopočátečního čtení Ostravské univerzity.

Vyplněný dotazník zasílejte prosím mou emailovou adresu: marie.svrckova@osu.cz , případně poštou v tištěné verzi na níže uvedenou adresu mého pracoviště (bude-li to možné do tří týdnů od obdržení).

Srdečně děkuji za spolupráci.

S pozdravem Mgr. Marie Švrčková

Adresa pro doručení:

Mgr. Marie Švrčková  
Pedagogická fakulta Ostravské  
univerzity,  
KATEDRA  
Pedagogiky primárního  
a alternativního vzdělávání

Mlýnská 5  
701 03 Ostrava 1

spo.....  
i sa.....  
.....  
.....  
.....

PŘÍLO

## PŘÍLOHA Č. 3

### DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Číslo ZŠ:

*Pokyny k vyplňování: Svou odpověď žák označí křížkem, případně napíše číslici.*

**1. Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář? Označ pouze 1 možnost.**

- ☐ ANO (patřím k nejlepším ve třídě)
- ☐ ANO (ale patřím k průměru třídy)
- ☐ NE (čtení mi dělá potíže)
- ☐ NEVÍM

**2. Napiš, jakou známku jsi měl z Českého jazyka na vysvědčení konci 1. třídy:**

**3. Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ kreslení
- ☐ čtení
- ☐ počítání

**4. Čteš si také po škole? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**5. Chodíš do knihovny? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**6. Jak často chodíš do knihovny? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ jednou týdně
- ☐ dvakrát do měsíce
- ☐ jednou za měsíc
- ☐ jednou za půl roku

**7. Máš rád, když ti někdo čte? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO

☐ NE

**8. Označ tři lidi, se kterými si nejčastěji povídáš o tom, co jsi přečetl?**

☐ s kamarády

☐ s rodiči

☐ se sourozencem

☐ s babičkou a dědou

☐ s paní učitelkou

☐ s jinými:.....

**9. Čteš teď nějakou knihu? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO

☐ NE

**10. Co nejraději čteš? Označ pouze 1 možnost:**

☐ pohádky a příběhy s dětským hrdinou

☐ encyklopedie a naučné knihy

☐ dětské časopisy a noviny

☐ materiály ke čtení na internetu (webové stránky)

☐ nečtu nic, nerad čtu

**11. Dostáváš knížky jako dárek? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO a často

☐ ANO, ale jen málo

☐ NE

**12. Máš radost z dárku, kterým je kniha? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO a moc

☐ ANO, ale jen trochu

☐ Spíše NE

- ☐ Vůbec nemám radost

**13. Vidiš číst doma rodiče nějakou knihu? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ ANO a často
- ☐ ANO, ale jen někdy
- ☐ NE
- ☐ Nevím, nikdy jsem si toho nevšiml

**14. Napiš, proč se učíš číst?**

---

## PŘÍLOHA Č. 4

### DOTAZNÍK PRO UČITELE ŽÁKŮ 2. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

**Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli.**

chtěla bych Vás touto cestou co nejsrdečněji požádat o zapojení do našeho výzkumu zaměřeného na čtenářskou gramotnost žáků 2. ročníku ZŠ vyplněním tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a nezabere Vám více než 20 min. Vašeho drahocenného času. V dotazníku **označte X vždy jednu možnost či více možností, popř. se vyjádřete vlastními slovy, u některých otázek se vyjádřete seřazením odpovědí podle čísel (1 = nejvíce).** Ujišťuji Vás, že Vámi uvedené odpovědi nebudou žádným způsobem zneužity, slouží pouze k výzkumnému záměru a ke zlepšení výukového procesu na ZŠ. Proto Vás prosím odpovídejte zcela pravdivě.

Velice si vážím Vašeho zapojení do výzkumu a srdečně Vám děkuji za spolupráci.

Mgr. Marie Švrčková

1. Jste: ☐ muž ☐ žena
2. Váš věk je: ☐ 25 – 29 ☐ 30 – 34 ☐ 35 – 39 ☐ 40 – 44 ☐ 45 – 49 ☐ 50 a více
3. Vaše praxe ve funkci učitelky na 1. stupni ZŠ je: ☐ začínající učitel ☐ do 2 let  
☐ do 5 let ☐ 6 – 9 let ☐ 10 – 14 let ☐ 15 – 19 let ☐ 20 – 24 let ☐ 25 let a více
4. Kolikrát jste během své praxe učila jako třídní učitelka v 1. ročníku? ☐ 1krát  
☐ 2krát ☐ 3krát ☐ 4krát ☐ 5krát ☐ 6krát ☐ 7krát ☐ 8krát ☐ 9krát ☐ 10 a více krát
5. Jaké je Vaše vzdělání?  
☐ Gymnázium ☐ SOŠ s maturitou ☐ VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ ☐ jiná VŠ
6. Napište stručně, co je pro Vás nejdůležitějším cílem ve výuce počátečního čtení v 1. ročníku?  
.....  
.....
7. Napište stručně, co je pro Vás nejdůležitějším cílem ve výuce počátečního čtení ve 2. ročníku?  
.....  
.....
8. Které formy čtení ve výuce mateřského jazyka 2. ročníku preferujete? Označte pořadí číslicí 1 nebo 2 (1 = nejvíce)  
☐ Hlasité – žák čte před celou třídou nahlas nebo celá třída čte nahlas;  
☐ Tiché – žáci čtou pouze v duchu, každý samostatně;

**9. Jaké didaktické materiály a pomůcky ve výuce čtení používáte nejčastěji? Označte pořadí číslicí od 1 – 7, každé číslo můžete použít jen 1 X (1 = nejvíce, 7 = nejméně).**

- ☐ učebnice nebo čítankové materiály;
- ☐ pracovní sešity nebo listy;
- ☐ dětské noviny nebo časopisy;
- ☐ počítačový software pro výuku učení, např. CD-rom;
- ☐ materiály ke čtení na internetu, např. webové stránky;
- ☐ různé dětské knihy, např. romány, soubory povídek, literaturu faktu, dětské knihy;
- ☐ materiály z jiných předmětů

**10. Jaký je Váš způsob práce s materiály u žáků s různou úrovní čtení? Označte X pouze 1 tvrzení, se kterým se nejvíce ztotožňujete:**

- ☐ pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;
- ☐ pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály;
- ☐ pro všechny žáky používám stejné materiály bez ohledu na úroveň čtení a nechám je pracovat stejným tempem;
- ☐ pro všechny žáky používám stejné materiály, protože všichni žáci čtou stejně

**11. Kterou organizační formu práce nejvíce ve čtení používáte? Označte pořadím 1 - 4 dle vaší preference (1 = nejvíce používám, 4 = nejméně používám). Každou číslici můžete použít jen jednou.**

- ☐ Individuální, každý žák čte sám
- ☐ Frontální, žáci pracují všichni najednou pod mým vedením
- ☐ Skupinovou, žáci pracují v malých skupinkách (po třech a více)
- ☐ Párovou, žáci pracují ve dvojicích

**12. Čtete třídě nahlas? Označte X 1 možnost.** ☐ ano ☐ ne

**13. Z jakého materiálu předčítáte nejčastěji nahlas? Označte X 1 možnost.**

- ☐ z učebnice (čítanka) ☐ z dětské knihy ☐ z jiných zdrojů (časopisy, noviny)

**14. Jak často v hodinách ČJ předčítáte z dětské knihy dětem nahlas? Označte X 1 možnost.**

- ☐ každou hodinu ČJ ☐ 2 x týdně ☐ 1 týdně ☐ 1 – 2 X za měsíc

**15. Vedete si třídní knihovničku?** ☐ ano ☐ ne

**16. Využíváte se žáky Vaší třídy také školní knihovnu?** ☐ ano ☐ ne

**17. Dáváte žákům prostor ve výuce ČJ, aby si četli vlastní knihy, které si vyberou?**



☐ ano

☐ ne

**18. Které činnosti mají Vaši žáci dělat po přečtení jakéhokoli textu? Seřad'te podle toho, co nejčastěji žáci dělají číslicí 1 – 8 (1 = nejvíce, 8 = nejméně, N = nikdy nedělají). Každou číslici můžete použít jen jednou.**

- ☐ odpovědět na ústní otázky nebo ústně shrnout to, co přečetli;
- ☐ povídat si vzájemně o tom, co přečetli;
- ☐ kreslit obrázky nebo jinou výtvarnou práci na téma toho, co přečetli;
- ☐ odpovědět do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;
- ☐ napsat něco nebo jiným písem. způsobem reagovat na to, co četli;
- ☐ zahrát hru nebo zdramatizovat to, co přečetli;
- ☐ dělat skupinovou práci na téma toho, co přečetli;
- ☐ odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli;

**19. Vedou si Vaši žáci čtenářské deníky o tom, co právě čtou?** ☐ ano ☐ ne

**20. Pokud ano, jak je hodnotíte? Označte X 1 možnost.**

☐ známku ☐ slovním hodnocením(vzkazem) ☐ kombinace známky a slovním hodnocením

☐ jiným způsobem, napište jakým.....

**21. Jakým způsobem hodnotíte čtení žáků? Označte X jednu možnost:**

☐ známku ☐ slovním hodnocením (ústně) ☐ kombinace známky a slovním hodnocením

☐ jiným způsobem, napište jakým.....

**22. Jaké druhy textů nejčastěji s dětmi čtete? Seřad'te podle četnosti způsobu užívání číslice 1 – 4 (1 = nejvíce užíváme, 4 = nejméně):**

- ☐ Texty záměrně vytvořeny pro učebnice a čítanky
- ☐ Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty)
- ☐ Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu)
- ☐ Texty z dětských knih – deskriptivní (popis postupu, návod, popis předmětu, popis situací)

**23. Popište v několika bodech, jaký je Váš způsob práce s textem, tj. co děláte se žáky po přečtení textu?:**

.....  
.....

**24. Snažíte se před samotným čtením aktivizovat u dětí jejich předchozí znalosti o tématu? Označte X jednu možnost:**

- ☐ Ano – vždy      ☐ Ano – ale jen někdy      ☐ Spíše ne      ☐ Ne

**25. Pomáháte žákům porozumět novým slovům v textu, který právě čtou? Označte X jednu možnost:**

- ☐ Ano – vždy    ☐ Ano – ale jen někdy    ☐ Spíše ne    ☐ Ne, nechám žáky, ať si poradí sami

**26. Zadáváte domácí úkoly ze čtení? Označte X jednu možnost:**

- ☐ Nezadávám nikdy  
☐ Méně než 1X týdně (občas)  
☐ Zadávám 1X až 2X týdně  
☐ Zadávám 3X až 4X týdně  
☐ Zadávám každý den

**27. Informujete rodiče žáků pravidelně o tom, jak si vedou ve čtení i ve 2 ročníku? Označte x jednu možnost:**

- ☐ 1x týdně    ☐ 2x a více týdně    ☐ jednou měsíčně    ☐ jednou za čtvrt roku    ☐ jednou za půl roku

**28. Děláte nějaké třídní akce (projekty, semináře) na podporu čtenářství žáků, jichž se mohou účastnit i rodiče?**

- ☐ Ano, pravidelně      ☐ Ano, ale jen výjimečně      ☐ Spíše ne      ☐ Ne, vůbec

## PŘÍLOHA Č. 5

## DOTAZNÍK PRO RODIČE ŽÁKŮ 2. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

*Vážení a milí rodiče, chtěla bych Vás touto cestou požádat o zapojení do našeho výzkumu změřeného na čtenářskou gramotnost žáků 2. ročníku ZŠ vyplněním tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní a nezabere Vám více než 15 min. Vašeho drahocenného času. V dotazníku označte vždy jednu možnost (zakroužkováním), popř. se vyjádřete vlastními slovy. Ujišťuji Vás, že Vámi uvedené odpovědi nebudou žádným způsobem zneužity, slouží pouze k výzkumnému záměru a ke zlepšení výukového procesu na ZŠ. Velice si vážím Vašeho zapojení a děkuji za spolupráci.*

*Mgr. Marie Švrčková*

- 1. Označte, jste li:**
- můž**                      **žena**
- 2. Označte, jaké je Vaše nejvyšší vzdělání - pouze jednu možnost:**
- ☐ Střední odborné učiliště (s výučním listem)
- ☐ Střední odborné učiliště (s maturitou)
- ☐ Střední odborná škola s maturitou
- ☐ Gymnázium
- ☐ Vysoká škola
- 3. Víte, jakou knížku čte právě Vaše dítě? Označte pouze 1 možnost:**
- ☐ ANO (Napište její název:  
.....)
- ☐ NE, nezajímám se o to
- 4. Povídáte si se svým dítětem o tom, co právě čte? Označte jednu možnost:**
- ☐ ANO vždy, když něco přečte
- ☐ ANO, ale jen někdy
- ☐ Spíše NE
- ☐ NE
- 5. Čtete si doma společně se svým dítětem? Označte jednu možnost:**
- ☐ ANO
- ☐ NE
- 6. Jak často si čtete se svým dítětem? Označte jednu možnost:**
- ☐ Denně, alespoň 10 min
- ☐ Každý druhý den

- ☐ Jednou týdně
- ☐ Několikrát v měsíci
- ☐ Jednou za měsíc

**7. Předčítáte z knihy svému dítěti? Označte jednu možnost:**

- a) ANO
- b) NE

**8. Při jaké příležitosti nejčastěji předčítáte svému dítěti? Označte jednu možnost:**

- a) Jen před spaním
- b) Jen při přípravě do školy
- c) Kdykoli mě požádá během dne a má zájem o čtení
- d) Jen, když mám čas a chuť

**9. Chodíte se svým dítětem do knihovny? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO a pravidelně
- ☐ ANO, ale jen občas
- ☐ Zcela výjimečně
- ☐ NE

**10. Dáváte svému dítěti knihy jako dárek? Označte pouze jednu možnost:**

- ☐ ANO a často (nezáleží na příležitosti)
- ☐ ANO, ale jen příležitostně (k narozeninám, svátku, pod stromeček)
- ☐ NE

**11. Kdo u vás nejčastěji vybízí ke čtení? Označte pouze jednu možnost:**

- ☐ Vždy JÁ
- ☐ Někdy JÁ a někdy dítě
- ☐ Pouze mé dítě
- ☐ Jiný člen rodiny

**12. Čtete nyní sám/sama nějakou knihu?**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**13. Jak často si sami doma pro sebe čtete (knihy, časopisy, noviny, ...)? Označte jednu možnost:**

- ☐ Denně (vždy si najdu alespoň 10 min)
- ☐ Každý druhý den
- ☐ Jednou týdně
- ☐ Několikrát v měsíci
- ☐ Jednou za měsíc

**14. Se kterým z členů rodiny Vaše dítě nejčastěji čte? Označte jednu možnost:**

- ☐ Se mnou (matka/otec)
- ☐ Se sourozencem
- ☐ S jedním z prarodičů
- ☐ S jiným (kým.....)
- ☐ S žádným, dítě si čte vždy samo

**15. Zapojujete se jako rodič do různých akcí jakéhokoli typu pořádaných Vaší školou,? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO, vždy (pravidelně)
- ☐ ANO, ale jen občas (nepravidelně)
- ☐ Zcela výjimečně (je li to nezbytně nutné)
- ☐ NE

**16. Víte, zdali pořádá škola, do níž chodí Vaše dítě nějaké akce (projekty, semináře) na podporu čtenářství žáků, jichž se můžete účastnit?**

- ☐ Ano, škola pořádá takové akce pravidelně (podtrhněte: jednou za měsíc, jednou za čtvrt roku)
- ☐ Ano, škola pořádá takové akce, ale jen velmi málo (pouze jednou do roka)
- ☐ Ne, nevím o tom, že škola pořádá akce tohoto typu

**17. Zapojujete se jako rodič to těchto akcí na podporu čtenářství žáků pořádaných Vaší školou? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO, vždy (pravidelně)
- ☐ ANO, ale jen občas (nepravidelně)

- ☐ Zcela výjimečně (je li to nezbytně nutné)
- ☐ NE

## PŘÍLOHA Č. 6

### JAK LEV S MYŠÍ DOBŘE POCHODIL

Jednou lev odpočíval po těžkém boji. Unavený a vysílený usnul. Zčistajasna přiběhly myši a plné odvahy se honily kolem spícího lva. V tom se jedna z myšek dotkla spícího zvířete. Lev se probudil a nešťastnou myšku chytil. Ostatní myši se rozprchly, jako když do nich strelí.

Myšce ve lvích tlapách bylo úzko.

„Nezlob se, mocný lve, nerada jsem tě probudila. Pust' mě, prosím. Co máš z jedné slabé myši, když lovíš jeleny, laně a silné býky. K čemu já ti budu?“

Myška prosila a prosila, až lva uprosila.

„Máš vlastně pravdu“, zavrčel a zamhouřil obě oči. Pustil myšku a pokračoval ve spánku. Myš poděkovala a blesku rychle zmizela.

Netrvalo to dlouho a lev se najednou chytil do nastražených sítí. Bránil se, zuřivě s sebou bil, ale čím více se hýbal, tím více se do sítí zapléтал. Spustil mohutný řev a zoufale nařikal.

Jeho nařikání uslyšela i myška a přiběhla k němu. „Za to, že jsi mě pustil a nesnědl mě, pomohu ti.“ Překousala síť, ty se uvolnily a lev byl na svobodě. Teď byla řada na něm, aby myšce poděkoval.

(text převzat z knihy: SYROVÁTKA, O., *Ezopovy bajky*. Praha, Albatros, 1984)

**1. Do čeho se chytil lev?**

- a) do pasti
- b) do nastražených sítí
- c) do lasa

**2. Jakým způsobem se myš snažila dostat ze lvích tlap?**

- a) kousla lva do tlapy
- b) mrskala ocáskem
- c) snažila se lva uprosit
- d) dělala, že je mrtvá

**3. Byli lev a myš kamarádi?**

- a) Ano
- b) Ne

**4. Napiš, podle čeho jsi to v příběhu poznal/a:**

.....

**5. Jak myš poznala, že se lvu něco zlého přihodilo?**

- a) protože se jí o lvu zdálo
- b) protože slyšela mohutný řev a zoufalé nařikání
- c) protože a šla kolem a viděla, jak se zamotal do sítí

**6. Nají se lev pořádně z jedné myši?**

- a) ANO a vysvětli proč:

.....

- b) NE a vysvětli proč:

.....

**7. Proč myška pomohla lvu ze sítí? Opiš z textu větu, která to vysvětluje.**

.....

**8. Jaké je poselství příběhu?**

- a) uteč od problémů
- b) nemůžeš věřit lvům, ani když spí
- c) dělat dobré skutky se vyplácí
- d) když vidíš lva, hned uteč

**9. Nyní jsi odpovídal na 8 otázek. Na kolik otázek si myslíš, že jsi odpověděl správně? Napiš číslici od 0 do 8.**



## PŘÍLOHA Č. 7

### PARALEN PRO DĚTI

#### Účinky:

Paralen působí proti bolesti a snižuje zvýšenou tělesnou teplotu.

Tablety Paralen se podávají dětem batolecího věku, od 9 měsíců, ke snížení horečky a bolesti při chřipkových onemocněních.

Tablety se podávají také při bolestech různého původu: při bolestech hlavy, zubů a bolestech svalů a kloubů.

#### Varování:

Tablety se nesmí podávat dětem při onemocnění ledvin, jater nebo při akutní žloutence.

Přípravek se nesmí podávat dětem mladším než 9 měsíců a dětem s menší váhou než 9 kilogramů.

#### Dávkování a způsob užití:

Tablety Paralen se podávají 3 krát denně v časových odstupech 6 hodin, a to v těchto doporučených dávkách:

Dítě vážící 9 – 12 kilogramů	1 tableta
Dítě vážící 13 – 16 kilogramů	1 tableta a půl
Dítě vážící 17 – 20 kilogramů	2 tablety

Tablety se užívají při jídle, a to nejlépe před jídlem. Tím se zvyšuje rychlejší nástup účinku léku.

Tablety se mohou pūlit nebo rozdrtit. Zapíjí se čajem nebo jinou tekutinou.

Protože malé dítě tabletu nespolkne, dětem do 3 let podáváme tablety rozdrcené na lžičce s čajem.



**1. Napiš, pro koho je určen lék PARALEN?**

.....

**2. Od jakého věku mohou tento lék děti užívat?**

- a) od 6 měsíců
- b) od 9 měsíců
- c) od 1 roku

**3. Kdybys vážil 22 kilogramů, kolik tablet můžeš užít, aby lék správně účinkoval?**

- a) 1 tabletu
- b) 2 tablety
- c) 1 tabletu a půl

**4. Proč je nejlépe užívat tablety před jídlem?**

- a) protože mi nezkazí chuť jídla
- b) protože po jídle se na ně může zapomenout
- c) protože to zvyšuje rychlejší nástup účinku léku

**5. Dokáže PARALEN vyléčit také kašel?**

- a) Ano
- b) Ne

**6. Vysvětli, proč si myslíš, že PARALEN dokáže (nedokáže) vyléčit kašel:**

.....  
.....

**7. Může užít lék PARALEN dítě, které váží 5 kilogramů?**

- a) Ano
- b) Ne

**8. Opiš z textu onemocnění, při kterých NESMÍ děti užívat lék PARALEN:**

.....

**9. Napiš, kde můžeš koupit lék PARALEN?**

.....

**10. Nyní jsi odpovídal na 9 otázek. Na kolik otázek si myslíš, že jsi odpověděl správně? Napiš číslici od 0 do 9.**

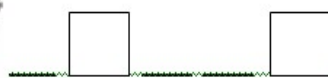
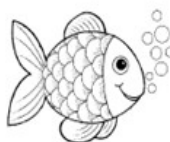
## PŘÍLOHA Č. 8

### VTUPNÍ TEST III. etapy šetření (1. měření)

1. Zakroužkuj všechna písmena, která už umíš přečíst:

<b>A a</b>	<b>B b</b>	<b>C c</b>	<b>Č č</b>	<b>D d</b>
<b>Ď ě'</b>	<b>E e</b>	<b>F f</b>	<b>G g</b>	<b>H h</b>
<b>Ch ch</b>	<b>I i</b>	<b>J j</b>	<b>K k</b>	<b>L l</b>
<b>M m</b>	<b>N n</b>	<b>Ň ň</b>	<b>O o</b>	<b>P p</b>
<b>Q q</b>	<b>R r</b>	<b>Ř ř</b>	<b>S s</b>	<b>Š š</b>
<b>T t</b>	<b>Ť ě'</b>	<b>U u</b>	<b>V v</b>	<b>W w</b>
<b>X x</b>	<b>Y y</b>	<b>Z z</b>	<b>Ž ž</b>	☺

2. Do rámečku doplň písmeno, které tam patří:




## PŘÍLOHA Č. 9


### VTUPNÍ TEST III. etapy šetření (2. měření)


1. Zakroužkuj všechna písmena, která už umíš přečíst:

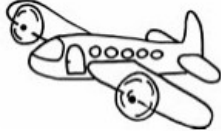
<b>A a</b>	<b>B b</b>	<b>C c</b>	<b>Č č</b>	<b>D d</b>
<b>Ď ě'</b>	<b>E e</b>	<b>F f</b>	<b>G g</b>	<b>H h</b>
<b>Ch ch</b>	<b>I i</b>	<b>J j</b>	<b>K k</b>	<b>L l</b>
<b>M m</b>	<b>N n</b>	<b>Ň ň</b>	<b>O o</b>	<b>P p</b>
<b>Q q</b>	<b>R r</b>	<b>Ř ř</b>	<b>S s</b>	<b>Š š</b>
<b>T t</b>	<b>Ť ě'</b>	<b>U u</b>	<b>V v</b>	<b>W w</b>
<b>X x</b>	<b>Y y</b>	<b>Z z</b>	<b>Ž ž</b>	☺


2. Do rámečku doplň písmeno, které tam patří:














## PŘÍLOHA Č. 10

**Didaktický test použitý ve III. etapě šetření (1. měření)** pro zjištění těchto rovin počáteční čtenářské gramotnosti: porozumění textu, vyvozování metakognice, aplikace;

### JAK SE KOČKA ZALÍBILA MYŠCE

Nezkušená myška přiběhla domů a už z dálky celá udýchaná volala na maminku.: „Maminko, představ si, co jsem dnes zažila. Dvě nová zvířata jsem poznala. To jedno bylo strašidelné a hrůza z něho šla. Také proto jsem se ho bála. Zato to druhé bylo tak milé a něžné, hned se mi zalíbilo.“

Myší maminka se divila a své malé myšce s úsměvem naslouchala.

„První zvíře“, pokračovala horlivě myška, „to musel být jistě drak“. Křičelo, volalo a velikými křídly vysoko kolem sebe mávalo. Na hlavě mělo červený hřebínek ve mě byla dušička malá, když jsem uslyšela ten pronikavý křik: Kikiriký, kikiriký! Brr, to bylo ale ošklivé zvíře.

Ale to druhé bylo zato milé. Kdybys jen viděla, jak bylo pěkně mourovaté. A tiše našlapovalo. Chvíli se krčilo, a tak něžně se na mne dívalo, až mi srdíčko usedalo. Potom si to zvířátko lehlo a spokojeně předlo, vrnělo, vesele na mne mňoukalo, abych si s ním šla hrát. Moc se mi líbilo a hned jsem se k němu blížila: Ale v tom to první zvíře, ten ukřičený drak, spustilo: Kikiriký! Lekla jsem se, na nic nečekala a utekla. A tady mne máš“.

Myší maminka se přestala usmívat a potom své nezkušené myšce řekla: „Měla jsi velké štěstí, ty moje myško. To první zvíře byl přece kohout, a ten myškám nikdy neublíží. Je hodný, i když křičí, až v uších zaléhá. Ale zato to druhé zvíře, myško, to byla kočka. Před ní se měj na pozoru. Zoubky si na nás brousí a přitom se tváří líbezně a nevinně. Teď jistě víš, co by tě čekalo, nebýt kohouta. Myško moje, není vždycky dobře věřit sladkým slovům a pohledům.“

(text převzat z knihy: SYROVÁTKA, O., ZMATLÍKOVÁ, H. *Pohádky z duhové zahrádky*, Praha : Albatros, 1972.)

**Jméno žáka:**

**1. Kolik zvířecích postav v pohádce vystupovalo? Označ jednu možnost:**

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

**2. Jaký byl vztah mezi kohoutem a myškou? Myslíš, že měl kohout myšku rád? Označ jednu možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ NE
- ☐ NEVÍM

**3. Jaký byl kohout v pohádce? Označ jednu vlastnost, která kohouta nejvíce vystihuje:**

- ☐ hodný
- ☐ zlý
- ☐ hladový
- ☐ falešný

**4. Co způsobilo, že se myška lekla a utekla?**

- ☐ že uviděla kočku
- ☐ že kohout zakřičel: Kikirikí!
- ☐ že uviděla pastičku na myši
- ☐ že ji volala myší maminka

**5. Jak je to ve skutečnosti: Bojí se myši kohouta?**

- ☐ ano, bojí, protože kohout jí myši
- ☐ ne, nebojí, protože kohout myši nejí
- ☐ nevím, nedovedu odpovědět

**6. Proč se na konci pohádky přestala myší maminka usmívat, když si vyslechla, co se myšce přihodilo?**

- ☐ protože byla smutná
- ☐ protože měla špatnou náladu
- ☐ protože si uvědomila nebezpečí, co myšce hrozilo a bála se o ní

- 7. K jakému zvířeti myška přirovnala kohouta? Doplň do věty jedno slovo z pohádky, které to vystihuje:**

„TO MUSEL BÝT JISTĚ .....“.

- 8. Jaká byla pro Tebe pohádka? Byla:**

- ☐ veselá a vtipná
- ☐ smutná
- ☐ ani veselá ani smutná
- ☐ nevím, nedovedu posoudit

- 9. Jaké plyne pro Tebe ponaučení z pohádky?**

- ☐ Uteč před každým zvířetem
- ☐ Nedej na první dojem, protože není vše takové, jak se první pohled vypadá
- ☐ Můžeš věřit každému, kdo je na tebe hodný a milý

- 10. Odpovídal jsi na 9. otázek. Zakroužkuj z číselné řady od 0 do 9 číslici, která vystihuje, kolik odpovědí máš správně:**

**0 1 2 3 4 5 6 7 8 9**

## PŘÍLOHA Č. 11

**Didaktický test použitý ve III. etapě šetření (2. měření)** pro zjištění těchto rovin počáteční čtenářské gramotnosti: porozumění textu, vyvozování metakognice, aplikace;

### JAK ŽÁBU S POTKANEM OŠIDILI

Jednoho krásného dne se žába potulovala močálem. Spokojeně si plavala, když tu najednou uviděla v rákosí potkana.

Pěkně vypasený potkan se líně vyhříval na sluníčku a blahem přivíral očka. Žabka k němu doplavala, pozdravila a zeptala se na zdraví. Když už byli v hovoru, slovo dalo slovo a žába potkanovi povídá:

„Pojď ke mně na hostinu, pochutnáš si“. „Proč bych nešel“, pomyslel si potkan. „Půjdu. Žabka je pěkně kulatoučká, to si na ní pochutnám, jen co je pravda“, usmíval se pod vousy.

A tak spolu plavali, napřed žabka a potkan za ní. Voda se pěkně čeřila, ani je slyšet nebylo. Za chvíli se potkan unavil, už nemohl dále, sotva dechu popadal a zanaříkal:

„Pomaleji, žabko, už ti nestačím“.

Žabka se zastavila. „Umím si vždycky poradit“, povídá a utrhla stéblo z rákosí a přivázala si potkana k nožce. „Potáhnu tě a lépe se ti poplave“. Žabka táhla potkana, voda se tiše čeřila a ani je slyšet nebylo.

„Jaký je ten potkan tlustý“, pomyslela si. „Maso z něj budu mít na dlouho“. A jen to domyslela, šup pod vodu. Ponořila a potkana táhla za sebou.

„Však ty se přestaneš smát pod vousy“, myslela si žabka, „však ti dojde dech“.

Potkan poznal, že je s ním zle. Bránil se, chtěl utéci, voda vířila a stříkala, boj to byl veliký...ale v tom boji si žádný z nich nevšiml, že se blíží jiné nebezpečí.

Najednou se z modré výšky prudce pustil luňák a bylo po boji. Luňák uchopil žabku a s ní i potkana přivázaného stébem za nožku a vzhůru s nimi do hnízda.



„Taková dvojitá hostina není nikdy k zahoeení“, usmíval se. Avšak dnes už žabka nejásá a ani potkan se nesměje pod vousy. Jeden druhého chtěl podvést, ale nakonec na oba došlo.

(Upraveno podle: SYROVÁTKA, O., *Bajky*, Praha : Státní nakladatelství dětské knihy, 1968.)

**Jméno žáka:**

**1. Kolik zvířecích postav v pohádce vystupovalo? Označ jednu možnost:**

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

**2. Jaký byl vztah mezi žabkou a potkanem? Myslíš, že měla žabka potkana ráda? Označ jednu možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ NE
- ☐ NEVÍM

**3. Která vlastnost nejvíce vystihuje, jaký potkan opravdu byl?**

- ☐ hodný
- ☐ pravdomluvný
- ☐ falešný
- ☐ líný

**4. Proč se potkan vydal s žabkou na cestu močálem?**

- ☐ protože chtěl poznat blíže močál
- ☐ protože se těšil na hostinu, kterou mu žabka slíbila
- ☐ protože chtěl žabku sníst a pěkně si pochutnat
- ☐ protože byl dobrý plavec a chtěl si s žabkou zaplavat

**5. Jak je to ve skutečnosti: Může žabka sníst potkana?**

- ☐ ano, protože žabka sní vše, na co má chuť
- ☐ ne, protože žába nemá zuby na rozkousání masa, a proto se živí jen drobným hmyzem
- ☐ ne, protože žabka se potkana bojí a utekla by před ním
- ☐ nevím, nedovedu odpovědět

**6. Co měla žabka s potkanem v úmyslu, když si v duchu říkala: „Však ty se přestaneš smát pod vousy...však ti dojde dech“:**

- ☐ chtěla si dát s potkanem závod v plavání a dopředu věděla, že vyhraje
- ☐ chtěla se s potkanem potápět a ukázat mu, kdo déle vydrží pod vodou

- ☐ chtěla potkana utopit, protože z něj chtěla mít maso na dlouho

**7. Který pták nakonec žabku s potkanem ulovil? Dopln do věty správné slovo:**

„NAJEDNOU SE Z MODRÉ VÝŠKY SE PRUDCE PUSTIL.....“.

**8. Jaká byla pro Tebe pohádka? Byla:**

- ☐ veselá a vtipná  
☐ smutná  
☐ ani veselá ani smutná  
☐ nevím, nedovedu posoudit

**9. Jaké plyne pro Tebe ponaučení z pohádky?**

- ☐ Můžeš podvádět a můžeš lhát a nemusíš ničeho bát  
☐ Lhát a podvádět se nevyplácí, protože na každého vždycky jednou dojde  
☐ Nezáleží na tom, jak se chováš, protože to nikoho nezajímá

**10. Odpovídal jsi na 9. otázek. Zakroužkuj z číselné řady od 0 do 9 číslici, která vystihuje, kolik odpovědí máš správně:**

**0 1 2 3 4 5 6 7 8 9**



## PŘÍLOHA Č. 12

### TEXT KE ZKOUŠCE ČTENÍ PRO ŽÁKY 1. ROČNÍKŮ VYUČOVANÝCH METODOU ANALYTICKO-SYNTETICKOU (1. měření)

---

#### U tety Evy.

Teta Eva je stále veselá a milá.

„Vítám vás“, volá. Pavel nám mává z pokoje. Potom se koukáme na zápas.  
Pijeme limo a jíme topinku s masem.

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Kolik je ti let?                    | 23. Namaluj zelený list. |
| 2. Jaké je tvé jméno?                  | 24. Mele se mák?         |
| 3. Jak se jmenuje tvá máma?            | 25. Máme nyní zimu?      |
| 4. Máte doma psa?                      | 26. Je sova pták?        |
| 5. Napiš písmeno M.                    |                          |
| 6. Stojí tu stolu pes?                 |                          |
| 7. Nakresli kost pro pejska.           |                          |
| 8. Umí kos létat?                      |                          |
| 9. Je páv pták?                        |                          |
| 10. Jaké jsou tvé vlasy?               |                          |
| 11. Jí lev maso?                       |                          |
| 12. Jsou postel a kostel stejná slova? |                          |
| 13. Namaluj kosa jak létá.             |                          |
| 14. Jí jelen seno?                     |                          |
| 15. Jak se jmenuje tvůj táta?          |                          |
| 16. Kolik je 1 plus 3?                 |                          |
| 17. Jaká je sůl?                       |                          |
| 18. Umí sele létat?                    |                          |
| 19. Mete se s lopatou smetít?          |                          |
| 20. Má lípa listí?                     |                          |
| 21. Motáme lano?                       |                          |
| 22. Napiš písmeno S.                   |                          |

## PŘÍLOHA Č. 13

### TEXT KE ZKOUŠCE ČTENÍ PRO ŽÁKY 1. ROČNÍKŮ VYUČOVANÝCH METODOU GENETICKOU (1. měření)

---

#### ZTRÁTA

BYL JEDNOU JEDEN LEV A TEN MĚL VELKOU SMŮLU.

JEDNOHO DNE ZTRATIL HLAS.

AŤ JEJ HLEDAL, KDE HLEDAL, HLAS NENAŠEL.

PROHLEDAL VŠECHNO, PROLEZL KAŽDOU SKRÝŠ, MARNĚ.

HLAS BYL PRYČ.

- |                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. CHODÍŠ RÁD DO ŠKOLY?           | 21. ZVEDNI LEVOU RUKU.                |
| 2. POSTAV SE VPRAVO OD STOLU.     | 22. NAKRESLI DŮM S ČERVENOU STŘECHOU. |
| 3. JAK SE JMENUJE TVŮJ TÁTA?      | 23. JSOU POSTEL A KOSTEL STENÁ SLOVA? |
| 4. KOLIK JE JEDNA PLUS DESET?     | 24. KTERÉ JÍDLO MÁŠ NEJRADĚJI?        |
| 5. KTERÝ DNES MÁME DEN?           |                                       |
| 6. JAK SE JMENUJE TVÁ MÁMA?       |                                       |
| 7. CO TĚ BAVÍ VE ŠKOLE?           |                                       |
| 8. KOLIK MÁME PRSTŮ NA RUKOU?     |                                       |
| 9. JAKÉ JE NYNÍ ROČNÍ OBDOBÍ?     |                                       |
| 10. KTEROU RUKOU PÍŠEŠ?           |                                       |
| 11. UMÍŠ NAMALOVAT KOSA?          |                                       |
| 12. DÍVÁŠ SE RÁD NAVEČERNÍČEK?    |                                       |
| 13. ZVEDNI PRAVOU RUKU.           |                                       |
| 14. KOLIK MÁME NOHOU?             |                                       |
| 15. BĚHÁ TU POD STOLEM MYŠ?       |                                       |
| 16. JEZDÍŠ RÁD NA KOLE?           |                                       |
| 17. MÁŠ SOUROZENCE?               |                                       |
| 18. JÍŠ RÁD SLADKOSTI?            |                                       |
| 19. KDE KOUPIME LÉKY?             |                                       |
| 20. JAK SE JMENUJE TVÁ KAMARÁDKA? |                                       |

## PŘÍLOHA Č. 14

### TEXT KE ZKOUŠCE ČTENÍ PRO ŽÁKY 1. ROČNÍKŮ (2. měření)

Liška slavila narozeniny.

Na oslavu pozvala všechna zvířata. Připravila bohatou hostinu.

Nejvíce však jedl vlk. Hltal a polykal kusy masa. Najednou se začal dusit.

V krku se mu zabodla kost.

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| 1. Které roční období máš nejraději?        | 21. Chodíš s rodiči na bazén?     |
| 2. Kdy pouštíte draky?                      | 22. Umíš dobře plavat?            |
| 3. Jaká je vaše paní učitelka?              | 23. Máš kolečkové brusle?         |
| 4. Víš, jak se jmenuje?                     | 24. Sáhni si pravou rukou na nos. |
| 5. Byli jste se třídou již v divadle?       | 25. Jak trávíš den po škole?      |
| 6. Líbilo se ti představení?                | 26. Díváš se dlouho na televizi?  |
| 7. Čím jezdíš do školy?                     |                                   |
| 8. Už jsi jel vlakem?                       |                                   |
| 9. Kdy slavíš narozeniny?                   |                                   |
| 10. Pořádáš velkou oslavu pro své kamarády? |                                   |
| 11. Který sport děláš v zimě nejraději?     |                                   |
| 12. Umíš už lyžovat?                        |                                   |
| 13. Dovedeš už poznávat hodiny?             |                                   |
| 14. Kolik je nyní hodin?                    |                                   |
| 15. Chováš doma své zvířátko?               |                                   |
| 16. Máš nějaké zvíře oblíbené?              |                                   |
| 17. Už jsi byl v planetáriu?                |                                   |
| 18. Co se ti tam nejvíce líbilo?            |                                   |
| 19. Chodíš rád do ZOO?                      |                                   |
| 20. Máš v ZOO své oblíbené zvíře?           |                                   |

## PŘÍLOHA Č. 15

### DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 1. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

**1. Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář? Označ pouze 1 možnost.**

- ☐ ANO (patřím k nejlepším ve třídě)
- ☐ ANO (ale patřím k průměru třídy)
- ☐ NE (čtení mi dělá potíže)
- ☐ NEVÍM, nedovedu říci

**2. Napiš, jakou známku jsi měl z Českého jazyka na vysvědčení v prvním pololetí 1. třídy:**

**3. Kdyby sis měl vybrat, co budeš dělat, která činnost by to byla? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ kreslení
- ☐ čtení
- ☐ počítání
- ☐ sportování

**4. Čteš rád? Označ 1 možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ SPÍŠE ANO
- ☐ SPÍŠE NE
- ☐ NE

**5. Jak moc Tě baví čtení? Označ 1 možnost:**

- ☐ velmi
- ☐ jen trochu
- ☐ spíš mě nebaví
- ☐ čtení mne nebaví



**6. Čteš si také ve svém volném čase (mimo přípravu do školy)? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO

☐ NE

**7. Máš rád, když ti někdo předčítá? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO

☐ NE

**8. Chodíš už do knihovny? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO

☐ NE

**9. Pokud si odpověděl ANO, odpověz na otázku: Jak často chodíš do knihovny? Označ pouze 1 možnost:**

☐ jednou týdně

☐ dvakrát do měsíce

☐ jednou za měsíc

☐ jednou za půl roku

**10. Označ tří lidí, se kterými si nejčastěji povídáš o tom, co jsi přečetl?**

☐ s kamarády

☐ s rodiči

☐ se sourozencem

☐ s babičkou a dědou

☐ s paní učitelkou

☐ s jinými:.....

**11. Čteš už nějakou knihu? Označ pouze 1 možnost:**

☐ ANO

☐ NE

**12. Co nejraději čteš? Označ pouze 1 možnost:**

☐ pohádky

- ☐ příběhy s dětským hrdinou
- ☐ encyklopedie a naučné knihy
- ☐ dětské časopisy a noviny
- ☐ materiály ke čtení na internetu (webové stránky)
- ☐ nečtu nic

**13. Dostáváš knížky jako dárek? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ ANO a často
- ☐ ANO, ale jen málo
- ☐ NE

**14. Máš radost z dárku, kterým je kniha? Označ pouze 1 možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ Spíše ANO
- ☐ Spíše NE
- ☐ Ne, vůbec nemám radost

**15. Vidíš číst doma rodiče nějakou knihu? Označ pouze 1 možnost:**

ANO a často                      ANO, ale jen někdy                      NE                      nevšiml jsem si

## PŘÍLOHA Č. 16

### DOTAZNÍK PRO UČITELE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKŮ ZŠ

*Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli.*

*chtěla bych Vás touto cestou co nejsrdečněji požádat o zapojení do našeho výzkumu zaměřeného na čtenářskou gramotnost žáků 2. ročníku ZŠ vyplněním tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a nezabere Vám více než 20 min. Vašeho drahocenného času. V dotazníku **označte X vždy jednu možnost či více možností, popř. se vyjádřete vlastními slovy, u některých otázek se vyjádřete seřazením odpovědí podle čísel (1 = nejvíce).** Ujišťuji Vás, že Vámi uvedené odpovědi nebudou žádným způsobem zneužity, slouží pouze k výzkumnému záměru a ke zlepšení výukového procesu na ZŠ. Proto Vás prosím odpovídejte zcela pravdivě. Velice si vážím Vašeho zapojení do výzkumu a srdečně Vám děkuji za spolupráci.*

*Mgr. Marie Švrčková*

1. Jste: ☐ muž ☐ žena
2. Váš věk je: ☐ 25 – 29 ☐ 30 – 34 ☐ 35 – 39 ☐ 40 – 44 ☐ 45 – 49 ☐ 50 a více
3. Vaše praxe ve funkci učitelky na 1. stupni ZŠ je: ☐ začínající učitel ☐ do 2 let  
☐ do 5 let ☐ 6 – 9 let ☐ 10 – 14 let ☐ 15 – 19 let ☐ 20 – 24 let ☐ 25 let a více
4. Kolikrát jste během své praxe učila jako třídní učitelka v 1. ročníku?  
☐ 1krát ☐ 2krát ☐ 3krát ☐ 4krát ☐ 5krát ☐ 6krát ☐ 7krát ☐ 8krát ☐ 9krát ☐ 10 a více krát
5. Jaké je Vaše vzdělání?  
☐ Gymnázium ☐ SOŠ s maturitou ☐ VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ ☐ jiná VŠ
6. Napište stručně, co je pro Vás nejdůležitějším cílem ve výuce počátečního čtení v 1. ročníku?  
.....  
.....
7. Napište stručně, co je pro Vás nejdůležitějším cílem ve výuce počátečního čtení ve 2. ročníku?  
.....  
.....
8. Které formy čtení ve výuce mateřského jazyka 1. ročníku preferujete? Označte pořadí číslicí 1 nebo 2 (1 = nejvíce)  
☐ Hlasité – žák čte před celou třídou nahlas nebo celá třída čte nahlas;

- ☐ Tiché – žáci čtou pouze v duchu, každý samostatně;

**9. Jaké didaktické materiály a pomůcky ve výuce čtení používáte nejčastěji? Označte pořadí číslicí od 1 – 7, každé číslo můžete použít jen 1 X (1 = nejvíce, 7 = nejméně).**

- ☐ učebnice nebo čítankové materiály;
- ☐ pracovní sešity nebo listy;
- ☐ dětské noviny nebo časopisy;
- ☐ počítačový software pro výuku učení, např. CD-rom;
- ☐ materiály ke čtení na internetu, např. webové stránky;
- ☐ různé dětské knihy, např. romány, soubory povídek, literaturu faktu, dětské knihy;
- ☐ materiály z jiných předmětů

**10. Jaký je Váš způsob práce s materiály u žáků s různou úrovní čtení? Označte X pouze 1 tvrzení, se kterým se nejvíce ztotožňujete:**

- ☐ pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;
- ☐ pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály;
- ☐ pro všechny žáky používám stejné materiály bez ohledu na úroveň čtení a nechám je pracovat stejným tempem;
- ☐ pro všechny žáky používám stejné materiály, protože všichni žáci čtou stejně

**11. Kterou organizační formu práce nejvíce ve čtení používáte? Označte pořadím 1 - 4 dle vaší preference (1 = nejvíce používám, 4 = nejméně používám). Každou číslici můžete použít jen jednou.**

- ☐ Individuální, každý žák čte sám
- ☐ Frontální, žáci pracují všichni najednou pod mým vedením
- ☐ Skupinovou, žáci pracují v malých skupinkách (po třech a více)
- ☐ Párovou, žáci pracují ve dvojicích

**12. Čtete třídě nahlas? Označte X 1 možnost.** ☐ ano ☐ ne

**13. Z jakého materiálu předčítáte nejčastěji nahlas? Označte X 1 možnost.**

- ☐ z učebnice (čítanka) ☐ z dětské knihy ☐ z jiných zdrojů (časopisy, noviny)

**14. Jak často v hodinách ČJ předčítáte z dětské knihy dětem nahlas? Označte X 1 možnost.**

- ☐ každou hodinu ČJ ☐ 2 x týdně ☐ 1 týdně ☐ 1 – 2 X za měsíc

**15. Vedete si třídní knihovničku?** ☐ ano ☐ ne

**16. Využíváte se žáky Vaší třídy také školní knihovnu?** ☐ ano ☐ ne

**17. Dáváte žákům prostor ve výuce ČJ, aby si četli vlastní knihy, které si vyberou?**

- ☐ ano ☐ ne

**18. Které činnosti mají Vaši žáci dělat po přečtení jakéhokoli textu? Seřad'te podle toho, co nejčastěji žáci dělají číslicí 1 – 8 (1 = nejvíce, 8 = nejméně, N = nikdy nedělají). Každou číslici můžete použít jen jednou.**

- ☐ odpovědět na ústní otázky nebo ústně shrnout to, co přečetli;
- ☐ povídat si vzájemně o tom, co přečetli;
- ☐ kreslit obrázky nebo jinou výtvarnou práci na téma toho, co přečetli;
- ☐ odpovědět do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;
- ☐ napsat něco nebo jiným písem. způsobem reagovat na to, co četli;
- ☐ zahrát hru nebo zdramatizovat to, co přečetli;
- ☐ dělat skupinovou práci na téma toho, co přečetli;
- ☐ odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli;

**19. Vedou si Vaši žáci čtenářské deníky o tom, co právě čtou?** ☐ ano ☐ ne

**20. Pokud ano, jak je hodnotíte? Označ'te X 1 možnost.**

- ☐ známku ☐ slovním hodnocením (vzkazem) ☐ kombinace známky a slovním hodnocením
- ☐ jiným způsobem, napište jakým.....

**21. Jakým způsobem hodnotíte čtení žáků? Označ'te X jednu možnost:**

- ☐ známku ☐ slovním hodnocením (ústně) ☐ kombinace známky a slovním hodnocením
- ☐ jiným způsobem, napište jakým.....

**22. Jaké druhy textů nejčastěji s dětmi čtete? Seřad'te podle četnosti způsobu užívání číslicemi 1 – 4 (1 = nejvíce užíváme, 4 = nejméně):**

- ☐ Texty záměrně vytvořeny pro učebnice a čítanky
- ☐ Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty)
- ☐ Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu)
- ☐ Texty z dětských knih – deskriptivní (popis postupu, návod, popis předmětu, popis situací)

**23. Popište v několika bodech, jaký je Váš způsob práce s textem, tj. co děláte se žáky po přečtení textu?:**

.....

.....

**24. Snažíte se před samotným čtením aktivizovat u dětí jejich předchozí znalosti o tématu? Označ'te X jednu možnost:**

- ☐ Ano – vždy ☐ Ano – ale jen někdy ☐ Spíše ne ☐ Ne

**25. Pomáháte žákům porozumět novým slovům v textu, který právě čtou? Označ'te X jednu možnost:**

☐ Ano – vždy    ☐ Ano – ale jen někdy    ☐ Spíše ne    ☐ Ne, nechám žáky, ať si poradí sami

**26. Zadáváte domácí úkoly ze čtení? Označte X jednu možnost:**

- ☐ Nezadávám nikdy
- ☐ Méně než 1X týdně (občas)
- ☐ Zadávám 1X až 2X týdně
- ☐ Zadávám 3X až 4X týdně
- ☐ Zadávám každý den

**28. Informujete rodiče žáků pravidelně o tom, jak si vedou ve čtení i ve 1 ročníku? Označte x jednu možnost:**

☐ 1x týdně    ☐ 2x a více týdně    ☐ jednou měsíčně    ☐ jednou za čtvrt roku    ☐ jednou za půl roku

**28. Děláte nějaké třídní akce (projekty, semináře) na podporu čtenářství žáků, jichž se mohou účastnit i rodiče?**

☐ Ano, pravidelně    ☐ Ano, ale jen výjimečně    ☐ Spíše ne    ☐ Ne, vůbec

Podírněte: jednou za měsíc, jednou za čtvrt roku

## PŘÍLOHA Č. 17

### DOTAZNÍK PRO RODIČE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

**Jméno žáka:** .....

*Vážení a milí rodiče,*

*chtěla bych Vás touto cestou co nejsrdečněji požádat o zapojení do našeho výzkumu změřeného na čtenářskou gramotnost žáků 1. ročníku ZŠ vyplněním tohoto dotazníku, jež Vám nezabere více než 15 min. Vašeho drahocenného času.*

*V dotazníku označte vždy jednu možnost (zakroužkováním), popř. se vyjádřete vlastními slovy. Pro efektivitu výzkumu, prosím, odpovídejte pravdivě. Ujišťuji Vás, že Vámi uvedené odpovědi nebudou žádným způsobem zneužity, slouží pouze k výzkumnému záměru a ke zlepšení výukového procesu na ZŠ pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Velice si vážím Vašeho zapojení výzkumu a děkuji za spolupráci.*

*Švrčková*

*Mgr. Marie*

**1. Označte, jste li:**

**muž**

**žena**

**2. Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání, označte pouze jednu možnost:**

- ☐ Střední odborné učiliště (s výučním listem)
- ☐ Střední odborné učiliště (s maturitou)
- ☐ Střední odborná škola s maturitou
- ☐ Gymnázium
- ☐ Vysoká škola
- ☐ Vyšší odborná škola

**3. Chodilo Vaše dítě před zahájením povinné školní docházky do ZŠ do mateřské školy? Označte pouze jednu možnost:**

- ☐ ANO

- ☐ NE
4. **Pokud jste v otázce č. 3 označili možnost ANO, odpovězte: Kolik let chodilo Vaše dítě do mateřské školy? Označte pouze jednu možnost:**
- ☐ 4 roky
- ☐ 3 roky
- ☐ 2 roky
- ☐ pouze poslední rok před nástupem do ZŠ
5. **Umělo číst Vaše dítě před zahájením povinné školní docházky do ZŠ? Označte pouze jednu možnost:**
- ☐ ANO – pouze některá velká tiskací písmena
- ☐ ANO – pouze některá velká tiskací a malá tiskací písmena
- ☐ ANO – četlo již plynule (znalo celou abecedu)
- ☐ NE
- ☐ NEVÍM
6. **Mělo Vaše dítě v době své docházky do mateřské školy staršího sourozence, který právě navštěvoval základní školu? Označte pouze jednu možnost:**
- ☐ ANO
- ☐ NE
7. **Těšilo se Vaše dítě do školy, až se naučí číst? Označte jednu možnost:**
- ☐ ANO a velmi
- ☐ ANO, ale jen trochu
- ☐ Spíše NE
- ☐ NE, netěšilo
8. **Těší se stále Vaše dítě do školy a baví ho čtení? Označte jednu možnost:**
- ☐ ANO a velmi
- ☐ ANO, ale jen trochu
- ☐ Spíše NE
- ☐ NE, netěší a čtení dítě nebaví
9. **Jaký je čtenář Vaše dítě, dle Vašeho mínění a výsledků ze školy? Označte pouze jednu možnost.**
- ☐ Výborný, patří k nejlepším ve třídě
- ☐ Dobrý, patří k průměru třídy
- ☐ Čtení mu stále dělá potíže

- ☐ Nevím, nedokážu posoudit

**10. Připravujete se svým dítětem do školy? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO, pravidelně
- ☐ ANO, ale nepravidelně (záleží na okolnostech a mé vytíženosti)
- ☐ Spíše ne
- ☐ Ne

**11. Procvičujete doma s dítětem jeho dovednost čtení, zejména v přípravě na školu? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO, pravidelně
- ☐ ANO, ale nepravidelně (záleží na okolnostech a mé vytíženosti)
- ☐ Spíše ne
- ☐ Ne

**12. Jak často a v jakém rozsahu procvičujete se svým dítětem čtení? Označte jednu možnost a uveďte vždy dobu, jak dlouho s dítětem čtete:**

- ☐ Denně (doba v min.....)
- ☐ Ob den (doba v min.....)
- ☐ Pouze 3X v týdnu (doba v min.....)
- ☐ Pouze o víkendu (doba v min.....)
- ☐ Párkrát do měsíce (doba v min.....)

**13. Čtete si doma společně se svým dítětem (mimo přípravu na školu)? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO
- ☐ NE

**14. Dožaduje se Vás Vaše dítě o to, aby Vám mohlo předčítat? Tj. má Vaše dítě zájem o čtení? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO - denně
- ☐ ANO – ale jen výjimečně
- ☐ Spíše ne
- ☐ Ne, nemá zájem o četbu

**15. Jak často si ve volných chvílích společně čtete se svým dítětem? Označte jednu možnost:**

- ☐ Denně (doba v min.....)
- ☐ Každý druhý den (doba v min.....)



- ☐ Jednou týdně (doba v min.....)
- ☐ Několikrát v měsíci (doba v min.....)
- ☐ Jednou za měsíci (doba v min.....)

**16. Předčítáte z knihy svému dítěti? Označte jednu možnost:**

- a) ANO
- b) NE

**17. Pokud jste v 16 ot. odpověděl/a ANO, uveďte, při jaké příležitosti nejčastěji předčítáte svému dítěti? Označte jednu možnost:**

- ☐ Jen před spaním
- ☐ Jen při přípravě do školy
- ☐ Kdykoli mě požádá během dne a má zájem o čtení
- ☐ Jen, když mám čas a chuť

**18. Co nejčastěji vašemu dítěti předčítáte, tj. z jakých knih nejvíce předčítáte? Označit můžete i 3 možnosti:**

- ☐ pohádky
- ☐ příběhy s dětským hrdinou
- ☐ dětskou poezii – říkadla a básničky
- ☐ encyklopedie a naučné knihy
- ☐ dětské časopisy a noviny
- ☐ materiály ke čtení na internetu (webové stránky)
- ☐ nepředčítám nic – vyprávím z paměti
- ☐ nepředčítám – čte si dítě samo

**19. Kdo u vás nejčastěji vybízí ke čtení? Označte pouze jednu možnost:**

- ☐ Vždy JÁ
- ☐ Někdy JÁ a někdy dítě
- ☐ Pouze mé dítě
- ☐ Jiný člen rodiny (uveďte kdo.....)

**20. Se kterým z členů rodiny Vaše dítě nejčastěji čte? Označte jednu možnost:**

- ☐ Se mnou (matka/otec)
- ☐ Se sourozencem

- ☐ S jedním z prarodičů
- ☐ S jiným (kým.....)
- ☐ S žádným, dítě si čte vždy samo

**21. Dáváte svému dítěti knihy jako dárek? Označte pouze jednu možnost:**

- ☐ ANO a často (nezáleží na příležitosti)
- ☐ ANO, ale jen příležitostně (k narozeninám, svátku, pod stromeček)
- ☐ NE

**22. O jaký druh četby se Vaše dítě nejvíce zajímá? Označte jednu možnost:**

- ☐ Pohádky
- ☐ Příběhy s dětským hrdinou
- ☐ Encyklopedie a naučné knihy
- ☐ Dětské časopisy a noviny
- ☐ Materiály ke čtení na internetu (webové stránky)
- ☐ Dětskou poezii – říkadla a básničky
- ☐ Nemá vyhraněný druh četby, zajímá se o vše
- ☐ Nemá zájem o žádnou četbu

**23. Čte již nyní Vaše dítě nějakou knížku? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO (Napište její název a autora.....)
- ☐ NE
- ☐ Nevím, nezajímám se

**24. Povídáte si se svým dítětem o tom, co právě čte? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO vždy, když něco přečte
- ☐ ANO, ale jen někdy
- ☐ Spíše NE
- ☐ NE

**25. Chodíte již se svým dítětem do knihovny? Označte jednu možnost:**

- ☐ ANO a pravidelně
- ☐ ANO, ale jen občas

☐ Zcela výjimečně

☐ NE, nechodíme do knihovny

**26. Vyhledáváte a zároveň navštěvujete se svým dítětem různé mimoškolní akce podporující zájem dítěte o čtení (např. akce pořádané knihovnou či knihkupectvím)? Označte pouze jednu možnost:**

☐ Ano – často

☐ Ano – ale jen výjimečně

☐ Spíše ne

☐ NE

**27. Zapojujete se jako rodič do různých akcí jakéhokoli typu pořádaných Vaší školou,? Označte jednu možnost:**

☐ ANO, vždy (pravidelně)

☐ ANO, ale jen občas (nepravidelně)

☐ Zcela výjimečně (je li to nezbytně nutné)

☐ NE

**28. Víte, zdali pořádá škola, do níž chodí Vaše dítě nějaké akce (projekty, semináře) na podporu čtenářství žáků, jichž se můžete účastnit?**

☐ Ano, škola pořádá takové akce pravidelně (podtrhněte: jednou za měsíc, jednou za čtvrt roku)

☐ Ano, škola pořádá takové akce, ale jen velmi málo (pouze jednou do roka)

☐ Ne, nevím o tom, že škola pořádá akce tohoto

**29. Zapojujete se jako rodič to těchto akcí na podporu čtenářství žáků pořádaných Vaší školou? Označte jednu možnost:**

☐ ANO, vždy (pravidelně)

☐ ANO, ale jen občas (nepravidelně)

☐ Zcela výjimečně (je li to nezbytně nutné)

☐ NE

# PŘÍLOHA Č. 18

## Záznamový arch pro sledování čtenářského výkonu žáka

ZNAKY ČTEN. VÝKONU	Žák č. 1	Žák č. 2	Žák č. 3	Žák č. 4	Žák č. 5	Žák č. 6	Žák č. 7	Žák č. 8	Žák č. 9	Žák č. 10	Žák č. 11
<b>SPRÁVNOST</b>											
Neznalost písmen (která)											
Záměna písmen											
Záměna délky samohlásek											
Neschopnost syntézy											
Neschopnost analýzy											
Přidávání /vkládání/ písmen											
Ubírání písmen											
Čtení zcela jiného slova											
Vynechávání slov											
Zcela bezchybné čtení											
<b>POČET CHYB (CHBYNĚ PŘEČ.SLOVA)</b>											
<b>PLYNULOST</b>											
<b>Čtení po písmenech</b>											
Čtení po písmenech a totéž se slabikou											
Čtení nejdříve po písmenech a totéž vkuse											
Střídání čtení po písmenech se slabikami											
<b>Čtení po slabikách</b>											
Čtení po slabikách, někdy po slovech											
Čtení nejdříve po slabikách a poté vkuse											
<b>Čtení po slovech</b>											
Čtení po písmenech a někdy a po slovech											
Čtení nejdříve po písmenech, pak totéž po slabikách a po slovech											
Čtení po slabikách nebo po slovech /neutvoří slovo/											
<b>Zcela plynulé čtení</b>											
<b>POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU</b>											

# PŘÍLOHA Č. 19

## Záznamový arch pro sledování práce s textem

Rovina ČG		Druh cvičení/úkolů na rozvoj:	Text z tabule		Text ze SL		Text z prac. l.		Text z čítanky		Text z novin		Text z dět. knihy		Text z časopisu		Jiný zdroj textu	
			Uč.	Ž	Uč.	Ž	Uč.	Ž	Uč.	Ž	Uč.	Ž	Uč.	Ž	Uč.	Ž	Uč.	Ž
I. Technika ČTPS		Zrak. percepce																
		Sluch. percepce																
		Motor.mluv.org.																
		Hlasité čtení																
		Čtení v duchu																
		Rozvoj čten.strategií																
		Rozvoj zákl.hyg.náv.																
II. Vztah ke čtení		Cv. podporující vztah ke čtení/čtení jako zdroj vnitř.zážitků/																
		Cv. vedoucí k rozliš.druhů a žánrů liter.																
III. Porozumění textu	Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků (reproduktivní)	Na znovu-poznání pojmů z textu																
		Na reprodukci definic,norem,pravila z textu																
		Na reprodukci velkých celků,básní,celých textů																
		Úlohy k převyprávění děje																
	Úlohy k vyhledávání explic. informací (deduktivní)	Vyhledání explicitní informace k určitému čtenářskému cíli (postavy, prostředí, vztahy)																
		Rozpoznání určité myšlenky																
	Úlohy k interpretaci a integraci myšlenek	Rozpoznat hlavní poselství textu																
		Zvážit alternativní možnost jednání postav																
		Porovnat a postavit proti sobě informace textu																
		Posoudit náladu, tón příběhu – čteného textu																

[illegible]

## Záznamový arch pro sledování práce bez textu

Rovina ČG	Druh cvičení/úkolů na rozvoj:	Typy cvičení /úloh – popis	
		Učitel	Žák
<b>I. Technika ČTPS</b>	Zrak. percepce		
	Sluch. percepce		
	Motor.mluv.org.- výslovnost		
	Práce s dechem (dech. kapacita)		
	Rozvoj slovní zásoby		
	Rozvoj souvislého projevu a komunikač. dovedností		
	Rozvoj čten.strategií		
	Rozvoj zákl.hyg.náv. před psaním		
	Vlastní psaní (opis, přepis)		
	Pohybové uvolnění (ruky), pohybové aktivity		
<b>II. Vztah ke čtení</b>	Cv. podporující vztah ke čtení/čtení jako zdroj vnitř.zážitků/		
	Cv.vedoucí k rozliš.druhů a žánrů liter.		

**A) Forma kladení otázek/úkolů učitelem:** písemně P; ústně U

**B) Způsob zpracování otázek/úkolů žákem:**

**A) Forma kladení otázek/úkolů učitelem:** písmeně P; ústně U

Písenně: P

Ústně: U

Pracovní aktivita: PA

[illegible]



# PŘÍLOHA Č. 20

## Záznamový arch pro sledování druhů a typů textů

	Jednotl. písmena	Slabiky	Slova	Izolov. věty						
Nesouvislý text										
Druh souvislého textu	Typ textu	Text ze SL	Text z čítanky	Text z prac. listu	Text z časopisu	Text z novin	Text z dět. knihy	Text z tabule	Text z webu	Jiný zdroj textu
Narativní (prozaic.)	Pohádka									
	Bajka									
	Příběh s dět. hrdinou									
	Příběh se zvíře. hrdinou									
	Pověst									
Narativní (poezie)	Básně									
	Říkadla									
Deskriptivní (popisný)	Popis lidí									
	Popis činnosti									
	Popis prac. postupu									
	Popis rostlin									
	Popis zvířat									
	Popis situace									
	Jiné ...									
Výkladový (liter. faktu)	Témat. lidí									
	Temat.dějů									
	Temat. předmětů									
	Temat. rostlin									

## PŘÍLOHA Č. 21

### PROFIL DIDAKTICKÉ PRÁCE UČITELEK VYUČUJÍCÍCH ŽÁKY 2. ROČNÍKŮ ZŠ ZKOUMANÉHO VZORKU (ANALÝZA ÚDAJŮ Z DOTAZNÍKU PRO UČITELE)

	<b>Učitelka 1 D:</b>	<b>Učitelka 2 D:</b>	<b>Učitelka 3 Z:</b>	<b>Učitelka 4 Š:</b>
<b>Metoda výuky čtení v 1. ročníku</b>	<b>A-S inovativní</b>	<b>A-S inovativní</b>	<b>A-S inovativní</b>	<b>A-S inovativní</b>
<b>Věk</b>	40-44let	50 a více let	35 – 39	45 – 49 let
<b>Praxe v oboru</b>	20-24 let	25 a více let	6 – 9 let	20-24 let
<b>Třídní učitel v 1. ročníku</b>	10X a více	8 X	3 X	8X
<b>Vzdělání</b>	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ
<b>Hlavní cíl výuky čtení v 1. ročníku ZŠ</b>	Naučit žáky číst přiměřeně náročné texty, jasně, zřetelně, s porozuměním.	Naučit žáky číst s porozuměním, vytvořit kladný vztah ke čtení, aby využívali čtení pro svůj rozvoj	Naučit žáky číst s porozuměním, vzbudit zájem o čtení	Vzbudit zájem o čtení, naučit číst správnou technikou čtení a zároveň naučit číst s porozuměním
<b>Hlavní cíl výuky čtení ve 2. ročníku ZŠ</b>	Naučit žáky číst přiměřeně náročné texty, jasně, zřetelně, s porozuměním.	Podporovat rozvoj čtení s porozuměním a kladný vztah ke čtení, aby využívali čtení pro svůj rozvoj	Rozvíjet plynulé čtení a čtení s porozuměním	Naučit žáky orientovat se v textu, pracovat s textem, rozvíjet hlasité čtení – zdokonalovat techniku čtení;
<b>Preference formy čtení</b>	Hlasité čtení	Hlasité čtení	Tiché čtení	Hlasité čtení
<b>Nejčastěji využívané didaktické materiály ve výuce ČJ</b>	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. dětské noviny nebo časopisy; 3. různé dětské knihy;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. dětské noviny nebo časopisy; 3. různé dětské knihy;	1. pracovní sešity nebo listy; (autorské) 2. učebnice nebo čítankové materiály; 3. různé dětské knihy;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. různé dětské knihy, 3. počítačový software pro výuku čtení, CD rom

<b>Způsob práce s materiály u žáků s různou úrovní čtení</b>	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;
<b>Nejčastěji využívaná organizační forma</b>	1. Skupinová 2. Párová 3. Individuální	1. Frontální 2. Individuální 3. Párová	1. Individuální 2. Párová 3. Frontální	1. Párová 2. Skupinová 3. Frontální
<b>Čtení nahlas (předčítání třídě)</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Materiál k předčítání</b>	Dětská kniha	Dětská kniha	Dětská kniha	Dětská kniha
<b>Četnost předčítání ve výuce</b>	1x týdně	1x týdně	1x týdně	1x – 2x za měsíc
<b>Vedení třídní knihovny</b>	Ano	Ano	Ano	Ne
<b>Využití školní knihovny</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Umožnění žákům ve výuce čtení knih dle svého výběru</b>	Ano	Ano	Ano	Ano

<p><b>Nejčastěji nabízené činnosti žákům po přečtení textu</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>2. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> <li>3. napsání něčeho nebo jiným písem. způsobem reagování na to, co četli;</li> <li>4. zahrání hry nebo dramatizace toho, co přečetli;</li> <li>5. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>2. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli</li> <li>3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co přečetli;</li> <li>4. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> <li>5. skupinová práce na téma toho, co přečetli;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> <li>2. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>3. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli</li> <li>4. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;</li> <li>5. napsat o tom, co žáci přečetli nebo jiným písemným způsobem reagovat na přečtené</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli;</li> <li>2. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co přečetli;</li> <li>4. skupinová práce na téma toho, co přečetli;</li> <li>5. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> </ol>
<p><b>Nejčastěji čtené texty</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně <b>narativní</b> (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih – <b>výkladové</b> (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> <li>4. Texty z dětských knih deskriptivní ;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> <li>4. Texty z dětských knih deskriptivní;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>2. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> <li>4. Texty z dětských knih deskriptivní;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> <li>4. Texty z dětských knih deskriptivní;</li> </ol>

<b>Způsob práce s textem</b>	1. Zadávání kontrolních otázek k textu; 2. Převyprávění obsahu; 3. Doplnění kresbou k čtenému	1. Kladení otázek učitelem; 2. Vysvětlení neznámých slov; 3. Převyprávění čteného 4. Čtení přímé řeči – čtení ve dvojicích 5. Dramatizace 6. Vyhledávání informací z textu;	1. Kladení otázek učitelem; 2. Vyhledávání informací z textu; 3. Písemné odpovědi žáků na otázky o přečteném 4. Kreslení obrázku o přečteném 5. Dramatizace	1. Kontrola pochopení čteného textu – kladení otázek; 2. Doplnění slov do vět; 3. Vyhledávání daných slov; 4. Soutěž – slova z textu řekni jinak; 5. Opětovné čtení textu; 6. Zápis do deníku kreslení obrázku;
<b>Aktivizace předchozích znalostí o tématu před vlastním čtením textu</b>	Ano – ale jen někdy	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano-vždy
<b>Vysvětlení nových slov z textu</b>	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano - vždy
<b>Vedení čtenářských deníků</b>	Ne	Ano	Ano	Ano
<b>Způsob hodnocení čtenář. deníků</b>	-	kombinace známky a slovním hodnocením (vzkazem)	kombinace známky a slovním hodnocením (vzkazem)	kombinace známky a slovním hodnocením (vzkazem)
<b>Způsob hodnocení čtení žáků</b>	Známkou	kombinace známky a slovním hodnocením	kombinace známky a slovním hodnocením	kombinace známky a slovním hodnocením (+ nálepky)
<b>Zadávání domácích úkolů ze čtení</b>	Zadávám každý den	Zadávám 3X až 4X týdně	Zadávám každý den	Zadávám každý den
<b>Pravidelné informování</b>	2x a více týdně	1 x týdně	2x týdně i více	2x a více týdně

<b>rodičů o rozvoji čtenář. dovedností žáka</b>				
<b>Realizace třídních akcí nebo projektů na podporu čtenářství žáků</b>	Ne, vůbec	Ano, pravidelně (Projekt „Čtení mne baví“, účast na různých akcích)	Ano, pravidelně (literární kavárna pro děti)	Ano + ukázkové hodiny pro rodiče, zprávy na web.stránkách školy

	<b>Učitelka 1 Š:</b>	<b>Učitelka 2 P:</b>	<b>Učitelka 3 P:</b>	<b>Učitelka 4 D:</b>
<b>Metoda výuky čtení v 1. ročníku</b>	<b>A-S tradiční</b>	<b>A-S tradiční</b>	<b>A-S tradiční</b>	<b>A-S tradiční</b>
<b>Věk</b>	40- 44let	40- 44let	40- 44 let	45- 49 let
<b>Praxe v oboru</b>	15- 19 let	6-9 let	20-24let	20-24let
<b>Třídní učitel v 1. ročníku</b>	4X	3X	6X	7X
<b>Vzdělání</b>	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ
<b>Hlavní cíl výuky čtení v 1. ročníku ZŠ</b>	Naučit žáky techniku počátečního čtení, vést k radosti ze čtení	Naučit správně číst písmena, slova, věty poté s čtení s porozuměním.	Fixace písmen, slabik, výrazné hlasité čtení	Probudit u žáků vztah ke čtení
<b>Hlavní cíl výuky čtení ve 2. ročníku ZŠ</b>	Naučit žáky číst přiměřeně náročné texty, jasně, zřetelně, s porozuměním.	Porozumět čtenému textu, vyhledat nejdůležitější informace – umět je použít.	Správná intonace při čtení- melodie hlasu, čtení předložkových vazeb, docvičení plynulého čtení – důraz na čtení s porozuměním	Zdokonalit plynulé čtení, rozvíjet čtení s porozuměním
<b>Preference formy čtení</b>	Hlasité čtení	Hlasité čtení	Hlasité čtení	Hlasité čtení

<b>Nejčastěji využívané didaktické materiály ve výuce ČJ</b>	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. pracovní sešity nebo listy; 3. různé dětské knihy;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. pracovní sešity nebo listy; 3. materiály z jiných předmětů;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. pracovní sešity nebo listy; 3. různé dětské knihy;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. pracovní sešity nebo listy; 3. materiály z jiných předmětů;
<b>Způsob práce s materiály u žáků s různou úrovní čtení</b>	Pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;
<b>Nejčastěji využívaná organizační forma</b>	1. Frontální 2. Individuální (každý čte sám) 3. Skupinová	1. Frontální 2. Skupinová 3. Individuální	1. Frontální 2. Skupinová 3. Párová	1. Frontální 2. Skupinová 3. Párová
<b>Čtení nahlas (předčítání třídě)</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Materiál k předčítání</b>	Dětská kniha	Dětská kniha	Dětská kniha	Z učebnice (čítanka)
<b>Četnost předčítání ve výuce</b>	1x – 2x za měsíc	1x – 2x za měsíc	1x – 2x za měsíc	2x týdně
<b>Vedení třídní knihovny</b>	Ne	Ano	Ano	Ano
<b>Využití školní knihovny</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Umožnění žákům ve výuce čtení knih dle svého výběru</b>	Ano	Spíše ne	Ano	Ano

<b>Nejčastěji nabízené činnosti žákům po přečtení textu</b>	1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli; 2. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli; 3. odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli; 4. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli; 5. skupinová práce na téma toho, co přečetli;	1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli; 2. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli 3. odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli; 4. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli; 5. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;	1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli; 2. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli 3. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli; 4. zahrání hry nebo dramatizace toho, co žáci přečetli 5. odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli;	1. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli 2. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli; 3. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli; 4. dramatizace toho, co žáci přečetli; 5. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;
<b>Nejčastěji čtené texty</b>	1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně <b>narativní</b> (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih – <b>výkladové</b> (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu); 4. Texty z dětských knih deskriptivní ;	1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu); 4. Texty z dětských knih deskriptivní;	1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih deskriptivní; 4. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);	1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih deskriptivní; 4. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);



<b>Způsob práce s textem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kontrola správnosti čtení v průběhu čtení,</li> <li>2. Zadávání kontrolních otázek k textu; zjištění porozumění;</li> <li>3. Zadání úkolů k textu;</li> <li>4. Otázky na další díla autora;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kontrola pochopení čteného textu – kladení otázek;</li> <li>2. Rozhovor</li> <li>3. Vysvětlení neznámých slov;</li> <li>4. Opětovné přečtení textu;</li> <li>5. Práce s jednotlivými částmi textu (na tabuli, v pracovním listě, kreslení obrázku);</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ústní otázky kdo vystupoval v textu, jaká postava byla</li> <li>2. Převedení čteného do reálného světa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pokládám ústní otázky na zjištění porozumění textu</li> <li>2. Napsání osnovy přečteného;</li> </ol>
<b>Aktivizace předchozích znalostí o tématu před vlastním čtením textu</b>	Ano – ale jen někdy	Ano – ale jen někdy	Ano – ale jen někdy	Ano – vždy
<b>Vysvětlení nových slov z textu</b>	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano – vždy
<b>Vedení čtenářských deníků</b>	Ne	Ne	Ne	Ano
<b>Způsob hodnocení čtenář. deníků</b>	-	-	-	kombinace známky se slovním hodnocením
<b>Způsob hodnocení čtení žáků</b>	Známkou	kombinace známky a slovním hodnocením	Známkou	kombinace známky se slovním hodnocením
<b>Zadávání domácích úkolů ze čtení</b>	Zadávám 1X – 2X týdně	Zadávám každý den	Zadávám každý den	Zadávám 3x až 4x týdně
<b>Pravidelné informování rodičů o rozvoji</b>	Jednou za čtvrt roku (u problémových žáků častěji)	1 x týdně	Jednou za čtvrt roku (v případě potíží ihned)	1 x týdně

<b>čtenář. dovedností žáka</b>				
<b>Realizace třídních akcí nebo projektů na podporu čtenářství žáků</b>	Ne, vůbec	Ano, pravidelně	Ne	Ne

	<b>Učitelka 1 L:</b>	<b>Učitelka 2 L:</b>	<b>Učitelka 3 P:</b>	<b>Učitelka 4 P:</b>
<b>Metoda výuky čtení v 1. ročníku</b>	Genetická	Genetická	Genetická	Genetická
<b>Věk</b>	25-29let	45-49let	40-44 let	35-39 let
<b>Praxe v oboru</b>	6-9let	10-14 let	20-24let	10-14 et
<b>Třídní učitel v 1. ročníku</b>	3X	3X	4X	3X
<b>Vzdělání</b>	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ
<b>Hlavní cíl výuky čtení v 1. ročníku ZŠ</b>	Vzbudit zájem o čtení, vést zvládnout techniku čtení, vést k porozumění čtenému	Vzbudit v dětech chuť naučit se číst, naučit číst technicky správně, vést k porozumění čteného	Naučit správně číst a porozumět čtenému, vzbudit zájem o knihy	Vzbudit u dětí zájem o čtení, naučit správně číst a porozumět čtenému textu
<b>Hlavní cíl výuky čtení ve 2. ročníku ZŠ</b>	Rozvíjet radost ze čtení, zdokonalovat techniku čtení, rozvíjet porozumění čtenému na vyšší úrovni než v 1. ročníku	Rozvíjet radost ze čtení, plynulé a výrazově správné čtení, rozvíjet čtení potichu porozumění čtenému na vyšší úrovni než v 1. ročníku	Zdokonalovat čtení (správné a plynulé čtení), rozvíjet porozumění čtenému a radost ze čtení	Zdokonalovat techniku čtení a porozumění čtenému na vyšší úrovni, vést k zájmu o knihy
<b>Preference formy čtení</b>	Hlasité čtení	Hlasité čtení	Hlasité čtení	Hlasité čtení

<b>Nejčastěji využívané didaktické materiály ve výuce ČJ</b>	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. různé dětské knihy; 3. pracovní sešity nebo listy;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. pracovní sešity nebo listy; 3. materiály z jiných předmětů;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. různé dětské knihy 3. pracovní sešity nebo listy;	1. učebnice nebo čítankové materiály; 2. pracovní sešity nebo listy; 3. materiály z jiných předmětů;
<b>Způsob práce s materiály u žáků s různou úrovní čtení</b>	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály;	Pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;
<b>Nejčastěji využívaná organizační forma</b>	1. Frontální 2. Skupinová 3. Individuální (každý čte sám)	1. Frontální 2. Skupinová 3. Individuální (každý čte sám)	1. Frontální 2. Párová 3. Skupinová	1. Individuální 2. Frontální 3. Párová
<b>Čtení nahlas (předčítání třídě)</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Materiál k předčítání</b>	Dětská kniha	Dětská kniha	Dětská kniha	Dětská kniha
<b>Četnost předčítání ve výuce</b>	2x týdně	1x týdně	2x týdně	2x týdně
<b>Vedení třídní knihovny</b>	Ano	ne	Ano	Ano
<b>Využití školní knihovny</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Umožnění žákům ve výuce čtení knih dle svého výběru</b>	Ano	Spíše ne	Ano	Ano

<p><b>Nejčastěji nabízené činnosti žákům po přečtení textu</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>2. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;</li> <li>3. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli</li> <li>4. zahrání hry nebo dramatizace toho, co žáci přečetli</li> <li>5. dělání skupinové práce na téma toho, co bylo přečteno</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>2. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli</li> <li>3. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli</li> <li>4. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> <li>5. odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>2. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;</li> <li>3. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> <li>4. odpovědět na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli;</li> <li>5. zahrání hry nebo dramatizace toho, co žáci přečetli;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli;</li> <li>2. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;</li> <li>3. vzájemné povídání žáků o tom, co přečetli</li> <li>4. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;</li> <li>5. dramatizace toho, co žáci přečetli;</li> </ol>
<p><b>Nejčastěji čtené texty</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně <b>narativní</b> (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih – <b>výkladové</b> (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> <li>4. Texty z dětských knih deskriptivní ;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih deskriptivní;</li> <li>4. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih deskriptivní;</li> <li>4. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texty záměrně vytvořené pro učebnice a čítanky;</li> <li>2. Texty z dětských knih – převážně <b>narativní</b> (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty);</li> <li>3. Texty z dětských knih – <b>výkladové</b> (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);</li> <li>4. Texty z dětských knih deskriptivní</li> </ol>

<b>Způsob práce s textem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kladení otázek, zjišťujících, zda žáci textu porozuměli;</li> <li>2. Rozhovor o dříve přečteném – návaznost na minulé</li> <li>3. Vyhledání informace v textu</li> <li>4. Zadání nějaké úkolu, pro práci s textem, např. nakreslení obrázku</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kladení otázek, zjišťujících, zda žáci textu porozuměli a zda si text pamatují;</li> <li>2. Vyhledání určité informace dle zadání</li> <li>3. Vysvětlení některých situací v textu</li> <li>4. Nakreslení obrázku nebo jiný úkol</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivace žáka k čtenému textu</li> <li>2. Vysvětlení nových nebo obtížných slov</li> <li>3. Vyhledávání informace v textu</li> <li>4. Domýšlení konce nebo situací</li> <li>5. Shrnutí přečteného textu</li> <li>6. Dramatizace nebo hádanky</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kladení otázek, zjišťujících, zda žáci textu porozuměli;</li> <li>2. Zopakování přečteného textu</li> <li>3. Vyhledávání informace v textu</li> <li>4. Domýšlení konce nebo situací</li> <li>5. Kreslení obrázku nebo jiný úkol</li> <li>6. Dramatizace</li> </ol>
<b>Aktivizace předchozích znalostí o tématu před vlastním čtením textu</b>	Ano – vždy	Ano – ale jen někdy	Ano – vždy	Ano – vždy
<b>Vysvětlení nových slov z textu</b>	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano – vždy
<b>Vedení čtenářských deníků</b>	Ano	Ne	Ano	Ano
<b>Způsob hodnocení čtenář. deníků</b>	kombinace slovního hodnocení a razítek	-	kombinace známky se slovním hodnocením	kombinace známky se slovním hodnocením
<b>Způsob hodnocení čtení žáků</b>	kombinace známky se slovním hodnocením	kombinace známky a slovním hodnocením	kombinace známky se slovním hodnocením	kombinace známky se slovním hodnocením
<b>Zadávání domácích úkolů ze</b>	Zadávám 1X – 2X týdně	Zadávám méně než 1X týdně	Zadávám 3x až 4x týdně	Zadávám 3x až 4x týdně

čtení				
<b>Pravidelné informování rodičů o rozvoji čtenář. dovedností žáka</b>	1X týdně	1 x týdně	Jedenkrát měsíčně	1 x týdně
<b>Realizace třídních akcí nebo projektů na podporu čtenářství žáků</b>	Ano, ale jen výjimečně	Ano, ale jen výjimečně	Ano, ale jen výjimečně	Spíš ne

## PŘÍLOHA Č. 22

### PROFIL DIDAKTICKÉ PRÁCE UČITELEK VYUČUJÍCÍCH ŽÁKY 1. ROČNÍKU ZŠ ZKOUMANÉHO VZORKU (ANALÝZA ÚDAJŮ Z DOTAZNÍKU PRO UČITELE)

	Učitelka 1:	Učitelka 2:	Učitelka 3:
<b>Metoda výuky čtení v 1. ročníku</b>	<b>A-S inovativní</b>	<b>A-S tradiční</b>	<b>Metoda genetická</b>
<b>Věk</b>	45-49	50 a více	35-39
<b>Praxe v oboru</b>	20-24 let	25 a více let	6-9 let
<b>Třídní učitel v 1. ročníku</b>	4X	2X	10X a více
<b>Vzdělání</b>	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ	VŠ s oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ
<b>Hlavní cíl výuky čtení v 1. ročníku ZŠ</b>	Rozvíjet plynulé čtení s porozuměním a radost ze čtení	Naučit děti číst texty přiměřené věku s porozuměním, seznámit je s vhodnou literaturou	Rozvíjet radost ze čtení, zájem o knížky
<b>Hlavní cíl výuky čtení ve 2. ročníku ZŠ</b>	Plynulé čtení s porozuměním	Zkvalitňování kvality čtení, porozumění textu, rozvoj čtení hlasitého a tichého	Rozvíjení čtenářských dovedností z 1. ročníku, samostatné čtení knih
<b>Preference formy čtení</b>	Hlasité čtení	Hlasité čtení	Hlasité čtení
<b>Nejčastěji využívané didaktické materiály ve výuce ČJ</b>	4. učebnice nebo čítankové materiály; 5. pracovní sešity nebo listy; 6. dětské noviny nebo časopisy;	4. učebnice nebo čítankové materiály; 5. pracovní sešity nebo listy; 6. různé dětské knihy;	4. pracovní sešity nebo listy; 5. učebnice nebo čítankové materiály; 6. různé dětské knihy;
<b>Způsob práce s materiály</b>	Pro žáky s různou úrovní čtení	Pro žáky s různou úrovní čtení	Pro žáky s různou úrovní čtení

<b>u žáků s různou úrovní čtení</b>	používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;	používám různé materiály;	používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem;
<b>Nejčastěji využívaná organizační forma</b>	1. Skupinová 2. Frontální 3. Individuální	1. Frontální 2. Skupinová 3. Individuální	1. Individuální 2. Frontální 3. Párová
<b>Čtení nahlas (předčítání třídě)</b>	Ano	Ano	Ano
<b>Materiál k předčítání</b>	Dětská kniha	Dětská kniha	Dětská kniha
<b>Četnost předčítání ve výuce</b>	1x týdně	1x týdně	Každou hodinu
<b>Vedení třídní knihovny</b>	Zatím ne	Ne	Ano
<b>Využití školní knihovny</b>	Ano	Ano	Ano
<b>Umožnění žákům ve výuce čtení knih dle svého výběru</b>	Ne v 1. ročníku	Ano	Ano
<b>Nejčastěji nabízené činnosti žákům po přečtení textu</b>	1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli; 2. vzájemné povídání o tom, co přečetli; 3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co přečetli; 4. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli; 5. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;	1. skupinová práce na téma toho, co přečetli; 2. napsání něčeho nebo jiným písem. způsobem reagování na to, co četli; 3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co přečetli; 4. odpovídání na písemný kvíz nebo test na téma toho, co přečetli; 5. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli;	1. odpovídání na ústní otázky nebo ústní shrnutí toho, co přečetli; 2. skupinová práce na téma toho, co přečetli; 3. zahrání hry nebo dramatizace toho, co přečetli; 4. kreslení obrázků nebo jiná výtvarná práce na téma toho, co přečetli; 5. odpovídání do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli;
<b>Nejčastěji čtené texty</b>	1. Texty záměrně vytvořené pro	1. Texty záměrně vytvořené pro	1. Texty záměrně vytvořené pro



	učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);	učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);	učebnice a čítanky; 2. Texty z dětských knih – převážně narativní (pohádky, příběhy s dětským hrdinou či zvířaty); 3. Texty z dětských knih – výkladové (z encyklopedií, popisy lidí, liter. faktu);
<b>Způsob práce s textem</b>	1. Zadávání kontrolních otázek k textu; 2. Převyprávění obsahu; 3. Rozbor obsahu textu; 4. Zjištění orientace v textu;	1. Ověření porozumění u méně frekventovaných slov; 2. Ověření pochopení čteného textu otázkami; 3. Ověření orientace v textu 4. Závěr přečteného – ponaučení, informace, zábava;	1. Shrnutí přečteného textu, popř. dovyprávění příběhu žáky 2. Popis charakteristiky hlavních postav; 3. Vysvětlení neznámých slov; 4. Práce s jednotlivými částmi textu (na tabuli, v pracovní listě);
<b>Aktivizace předchozích znalostí o tématu před vlastním čtením textu</b>	Ano – ale jen někdy	Ano – vždy	Ano – ale jen někdy
<b>Vysvětlení nových slov z textu</b>	Ano – vždy	Ano – vždy	Ano – vždy
<b>Vedení čtenářských deníků</b>	Ne	Ne	Ne
<b>Způsob hodnocení čtení žáků</b>	kombinace známky a slovním hodnocením	kombinace známky a slovním hodnocením	kombinace známky a slovním hodnocením
<b>Zadávání domácích úkolů ze čtení</b>	Zadávám každý den	Zadávám každý den	Zadávám 3X až 4X týdně
<b>Pravidelné informování</b>	Jednou měsíčně	1 x týdně	Jednou za čtvrt roku

<b>rodičů o rozvoji čtenář. dovedností žáka</b>			
<b>Realizace třídních akcí nebo projektů na podporu čtenářství žáků</b>	Spíše ne	Ano, pravidelně	Ne, vůbec

## PŘÍLOHA Č. 23

### PROFIL INFORMOVANOSTI UČITELEK VYUČUJÍCÍCH ŽÁKY 1. ROČNÍKU ZŠ ZKOUMANÉHO VZORKU V PROBLEMATICE ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI (ANALÝZA DAT Z ROZHOVORU)

Metoda výuky čtení	Učitelka 1: A-S inovativní	Učitelka 2: A-S tradiční	Učitelka 3: Metoda genetická
Věk	45-49	50 a více	35-39
Praxe v oboru	20-24 let	25 a více let	6-9 let
Znalost definice čtenářské gramotnosti	Ne – neprošla jsem studiem tohoto pojmu	<i>„Čtenářská gramotnost je schopnost používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu.“</i>	Ne – neprošla jsem studiem tohoto pojmu
Znaky gramotnostního pojetí výuky	<i>„Tak, jak vyučuji čtení“</i>	<i>„V gramotnostním pojetí se ve výuce počátečního čtení děti s jazykem seznamují, učí se s ním pracovat, využívat ho“</i>	<i>„Metodika výuky čtení vychází od dítěte – je přirozenější dítěti Metodika je efektivnější, děti se naučí rychleji číst, čtení je více baví“</i>
Vedete své žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti?	Ano	Ano	Ano