

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Rozvoj čtenářské gramotnosti
u dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu
inkluzivního vzdělávání**

**Reading Literacy Development
of Pupils with Other Mother Tongue
in Inclusive Education Context**

Marie Rychlíková

Vedoucí práce:

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program:

Pedagogika

Studijní obor:

Pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu inkluzivního vzdělávání vypracovala pod vedením školitele samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Tato disertační práce byla vypracována na katedře primární pedagogiky, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Marie Rychlíková

.....

V Praze dne 29. 4. 2016

Poděkování

Na prvním místě bych ráda poděkovala své vedoucí, prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc., za neocenitelnou pomoc během studia i přípravy disertační práce, odborné rady, laskavost a lidský přístup.

Poděkování patří také mým kolegyním, kolegům, kamarádkám a kamarádům Kubovi, Zuzce, Věrce, Petrovi, Aničce, kteří si vždy našli čas a chuť sdílet se mnou mé pochybnosti a s ochotou mi poskytli cenné rady.

Tato práce by nemohla vzniknout bez studentů, ředitelů, učitelů fakultních základních škol a jejich žáků, kteří ochotně a se zájmem přijali spolupráci a věnovali svůj čas pro účast na výzkumu. Děkuji všem, kteří mi poskytli svůj názor a umožnili mi nahlédnout do vzdělávací praxe. Za trpělivost, podporu a zázemí děkuji celé své rodině a obzvláště svému manželu Štěpánovi a sestře Katce.

Marie Rychlíková

NÁZEV:

Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu inkluzivního vzdělávání

AUTORKA:

Mgr. Marie Rychlíková

KATEDRA (ÚSTAV):

Katedra primární pedagogiky PedF UK Praha

ŠKOLITELKA:

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

ABSTRAKT:

Předmětem předkládané disertační práce je problematika čtenářské gramotnosti u žáků s odlišným mateřským jazykem v primárním vzdělávání. Cílem práce je analýza a popis soudobého stavu čtenářské gramotnosti v kontextu inkluzivního vzdělávání u dětí s OMJ. Děti cizinců musí překonávat sociální, kulturní rozdílnosti a jazykovou bariéru. Aby se žáci úspěšně zapojili do vzdělávacího systému a následně do společnosti, potřebují zvládnout český jazyk na co nejlepší úrovni.

Struktura práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Ve výzkumné části byly použity metody kvantitativního a také kvalitativního výzkumu. Na základě výsledků dvou fází výzkumného šetření a popisu příkladů dobré praxe ze zahraničí (Finsko) byly analyzovány, zpracovány a diskutovány dílčí cíle práce. Následně byly formulovány závěry a doporučení.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, inkluze, stereotypy, žák s odlišným mateřským jazykem, úroveň čtenářské gramotnosti

TITLE:

Reading Literacy Development of Pupils with Other Mother Tongue in Inclusive Education Context

AUTHOR:

Mgr. Marie Rychlíková

DEPARTMENT:

Department of Primary Education PedF UK Prague

SUPERVISOR:

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

ABSTRACT:

This thesis is focused on the reading literacy issues of pupils with other mother tongue in primary education. The aim of this work is to analyse and describe the contemporary state of reading literacy skills of pupils with other mother tongue in inclusive education context. The foreigners children have to overcome the social and cultural differences as well as the language barrier. In order to be successfully included into the education system, and consequently into our society, the pupils need to learn Czech language at the best level they are able to.

The structure of this work is divided into two parts – the theoretical and practical one. There were quantitative and qualitative methods used in the research. The individual aims of this work were analysed, processed and discussed based on the results of the two research phases and description of good practice examples from Finland. Finally the conclusions and suggestions were expressed.

KEY WORDS:

Reading literacy, first reading literacy, inclusion, stereotypes, basic literacy, pupil with other mother tongue, level of reading literacy

OBSAH

1. Úvod do zkoumané problematiky	1
1.1 Předmluva	1
1.2 Cíl práce a předmět zkoumání	2
1.3 Současný stav řešené problematiky	3
1.4 Struktura disertační práce	5
2. Teoretická východiska	6
2.1 Gramotnost	6
2.1.1 Funkční gramotnost	7
2.1.2 Gramotnost jako civilizační jev	9
2.2 Čtenářská gramotnost	11
2.3 Počáteční čtenářská gramotnost	14
2.3.1 Vybrané metody výuky čtení: analyticko-syntetická a genetická	18
2.3.1.1 Metoda analyticko-syntetická	19
2.3.1.2 Metoda genetická	21
2.3.2 Gramotnostní pojetí výuky počátečního čtení	23
2.3.3 Jazyková gramotnost	24
2.3.4 Faktory ovlivňující počáteční čtenářskou gramotnost	27
2.3.4.1 Vnitřní faktory	28
2.3.4.2 Vnější faktory	29
2.3.5 Výzkumy čtenářské gramotnosti	36
2.3.5.1 Mezinárodní výzkum PISA	37
2.3.5.2 Mezinárodní výzkum PIRLS	38
2.4 Inkluzivní vzdělávání v širším kontextu	42
2.4.1 Cesta k inkluzi v České republice a ve světě	44
2.4.2 Statistika týkající se cizinců a dětí cizinců v České republice	49
2.4.3 Legislativní rámec vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice	52
2.4.4 Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem v primární škole	54
2.4.4.1 Proces začlenění žáka s OMJ v České republice	57
2.4.4.2 Proces začlenění žáka s OMJ ve Finsku	61
3. Metodologie a struktura výzkumu	65
3.1 Základní východiska a cíle výzkumu	65
3.1.1 Popis realizace výzkumného šetření	67
3.2 Kvalitativní výzkum	69
3.2.1 Pilotáž I	69
3.2.2 1. fáze výzkumu	70
3.2.2.1 Pozorování (2010/2011)	71
3.2.2.2 Zjištění „úrovně“ (stavu) jazykového citu a porozumění u žáků s OMJ	72
3.2.2.3 Případové studie vybraných žáků	76
3.3 Kvantitativní výzkum	86

3.3.1	Pilotáž II.	86
3.3.2	2. fáze výzkumu	87
3.3.2.1	Popis práce s materiálem a obecnými evaluačními škálami	88
3.3.2.2	Nástroje statistického vyhodnocení – Použité statistické vztahy	90
3.3.3	Rovina čtenářské gramotnosti – Vztah ke čtení	93
3.3.3.1	Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Vztah ke čtení (Úloha 1)	95
3.3.4	Rovina čtenářské gramotnosti – Doslovné porozumění	97
3.3.4.1	Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Doslovné porozumění (Úloha 2)	98
3.3.5	Rovina čtenářské gramotnosti – Vysuzování	100
3.3.5.1	Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Vysuzování (Úloha 3)	102
3.3.6	Rovina čtenářské gramotnosti – Metakognice	104
3.3.6.1	Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Metakognice (Úloha 4)	105
3.3.7	Rovina čtenářské gramotnosti – Aplikace	107
3.3.7.1	Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Aplikace (Úloha 5)	109
3.3.8	Úroveň rovin čtenářské gramotnosti u vybraných žáků	111
3.4	Poznámky k realizaci výzkumu a jeho omezením	115
4.	Analýza výsledků a diskuze	118
5.	Příklady dobré praxe z Finského vzdělávání žáků s OMJ	127
6.	Závěr	132
7.	Seznam použitých informačních zdrojů	136
8.	Seznam tabulek	147
9.	Seznam obrázků	148
10.	Přílohy	149
10.1	Příloha 1 – Záznamový list pozorování	150
10.2	Příloha 2 – Test zaměřený doslovné porozumění a jazykový cit	151
10.3	Příloha 3 – Otázky kladené v interview	153
10.4	Příloha 4 – Didaktické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku – 1. období	154
10.5	Příloha 5 – Didaktické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku – 2. období	161
10.6	Příloha 6 – Obrázky (grafy) – výsledky vybraných škol	170
10.7	Příloha 7 – Seznam zkratk	173

1. ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

1.1 Předmluva

Jednou z naléhavých otázek současného vzdělávání je i v České republice otázka začlenění a školní úspěšnosti žáků a žákyň z rodin cizinců žijících trvale nebo dlouhodobě na našem území. Tito lidé mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky. V České republice (ČR) je možné pozorovat zvyšující se kulturní i jazykovou rozmanitost obyvatel, která nás nutí k zamyšlení se, jakým způsobem bude ČR a její občané na tuto skutečnost reagovat (viz Obrázek 2). Školy řeší tuto situaci začleňováním žáků jiné národnosti do tříd. Děti cizinců musí překonávat jazykovou bariéru, naučit se „dobře“ česky, aby se mohly do našeho vzdělávacího systému úspěšně zapojit. Pro potřeby předkládané práce budeme pracovat s pojmem dítě/žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)¹, neboť vnímáme právě odlišnost mateřského jazyka jako faktor, který začleňování těchto dětí nejvíce znesnadňuje (Radostný 2011, s. 11). Toto označení je v poslední době používáno i v oficiálních dokumentech. Velká část veřejnosti očekává, že lidé jiné národnosti se přizpůsobí a budou „stejní“ navzdory různosti, jíž se mohou vyznačovat. Školu můžeme chápat jako vzdělávací a socializační instituci, která předává dětem vědomosti, poznatky, kulturní kapitál a zároveň se je snaží začlenit do společnosti tím, že je seznamuje s dominantními hodnotami, normami a vzorci jednání. Školy se snaží vyrovnat s přítomností „odlišných dětí“ (nejen dětí s OMJ) a volí strategie, které se snaží, např. zviditelnit jejich odlišnost, respektovat odlišnost a následně ji využít při výuce svých žáků (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Suralová 2015).

Problematika začleňování dětí s OMJ je propojená s uchopováním českého jazyka a vytvářením nových jazykových kompetencí (v češtině), jež bude žák využívat v běžném životě. Snahou současného školství je připravit všechny děti tak, aby se byly schopny úspěšně zařadit do společnosti a v budoucnu také na trh práce.

Aby se žák s OMJ mohl úspěšně začlenit do společnosti, potřebuje si vytvářet nové dovednosti v oblasti získávání informací jejich zpracováním a následným využíváním. Podle Vykoukalové (2013) lze říci, že dovednost pracovat s informacemi je jeden ze

¹ Z pedagogického hlediska považujeme za důležitější, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti (odlišný jazyk je často limitující než cizinecký status). (Radostný 2011, s. 11)

základních požadavků této doby a faktorem úspěšného zařazení člověka. Naplnění těchto požadavků není jednoduché a v odborných kruzích je toto téma často diskutované. Čtenářská gramotnost se dostala do povědomí veřejnosti především díky mezinárodním srovnávacím výzkumům zejména PIRLS a PISA (viz kapitola 2.3.5), kterých se Česká republika již více než deset let zúčastňuje. Tyto výzkumy však ukazují, že čeští žáci nedosahují příliš dobrých výsledků, a to především v důležité oblasti, která je zaměřená na prokázání vyššího stupně porozumění textu. Reakcí na tuto skutečnost je hledání příčin těchto výsledků. Přínosné informace nám poskytují analýzy výsledků zemí a následně vzdělávacích systémů těchto zemí, které se ve výzkumu umístily na prvních místech.

Hledání možností a způsobů, jak zlepšit čtenářskou gramotnost „všech“ žáků v českých školách, je důležitým úkolem pro současné české školství. Doufáme, že tato disertační práce přispěje k objasnění stavu čtenářské gramotnosti u vybraných žáků primárních škol a přiblíží nové pohledy a možnosti v oblasti inkluze žáků s OMJ.

1.2 Cíl práce a předmět zkoumání

Cílem předkládané disertační práce je **analýza a popis soudobého stavu čtenářské gramotnosti v kontextu inkluzivního vzdělávání u dětí s OMJ v české primární škole.**

Hlavním cílem práce v teoretické části je:

Na základě analýzy odborné literatury, dostupných dokumentů a elektronických zdrojů popsat, obsahově vymezit a utřídit pedagogickou terminologii užívanou v souvislosti s pojmem (počáteční) čtenářská gramotnost a inkluze.

Dalšími cíli jsou:

- popsat a definovat teoretická východiska pojmu gramotnost v obecné rovině;
- popsat a vymezit čtenářskou gramotnost a počáteční čtenářskou gramotnost ;
- popsat a vymezit teoretická východiska vztahující se k faktorům, které ovlivňují čtenářskou gramotnost a inkluzi u dětí s OMJ;
- přiblížit čtenářům stručný vhled do procesu inkluze a do současné situace dětí s OMJ v ČR a ve Finsku.

Koncepce výzkumné části práce je rozdělena na dvě části: výzkumnou (fáze 1. a 2.) a na část příkladů dobré praxe ze zahraničí. Výzkumné části disertační práce mají konkrétní výzkumné cíle a samostatnou metodologii.

Cíle jednotlivých fází výzkumného šetření jsou následující:

1. fáze

- a) Zjistit a popsat současný stav doslovného porozumění a jazykového citu u žáků s OMJ ve vybraných třídách 1. ročníků pomocí testu (kombinace cvičení jazykového citu podle Z. Žlaba a vlastních cvičení na doslovné porozumění).
- b) Pomocí případové studie zaznamenat proces začlenění žáka s OMJ a uchopování češtiny.

2. fáze:

- a) Praktické ověření didaktických materiálů ve 4. ročníku na vybraných základních školách u českých žáků (kontrolní skupina) a u žáků s OMJ (experimentální skupina).
- b) Zjistit a popsat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ (tj. kvalitu sledovaných rovin), jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti u žáků s OMJ a českých žáků 4. ročníků ZŠ.

Na 2. fázi výzkumu navazuje studijní pobyt ve Finsku, kde bylo cílem zmapovat **příklady dobré praxe** a tím presentovat vybrané možnosti práce s žáky s OMJ.

1.3 Současný stav řešené problematiky

Schopnost číst a psát je základním prvkem primárního vzdělávání. Osvojení čtení a psaní nám dává do ruky nástroj, který je potřebný k dalšímu vzdělávání. Pokud tyto schopnosti umíme dobře používat (na tzv. funkční úrovni), mohou nám pomoci k úspěšnému osobnímu i profesionálnímu životu. V pedagogických kruzích můžeme již řadu let zaznamenávat diskuze, které se vztahují k tématu čtenářské gramotnosti, a to především o problematice čtení s porozuměním, ovládnutí funkčního čtení a psaní. Čtenářská gramotnost (funkční gramotnost) získává na významu se změnou pojetí vzdělávání, které se stále více odklání od pouhého shromažďování teoretických vědomostí a obrací se k vytváření kompetencí, tj. dovedností nabyté poznatky v běžném životě (schopnost funkční aplikace).

Zájem o problematiku čtenářské gramotnosti vyvolaly v posledních více, než deseti letech ne příliš uspokojivé výsledky mezinárodních výzkumů, kterých se Česká republika (ČR) účastní od poloviny 90. let. Základem těchto testů je zjištění stupně porozumění informacím v textu obsaženým (Vykoukalová; Wildová 2013, s. 11). Cenné informace nám poskytují, jak analýzy výsledků mezinárodních výzkumů, tak obsahy a cíle vzdělávacích systémů zúčastněných zemí, které dosáhly v těchto výzkumech nejlepších výsledků. V rámci zapojení ČR do mezinárodního šetření PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study), zaměřeného na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol, uskutečnila Česká školní inspekce na jaře roku 2015 (od 9. do 20. března) pilotní šetření, jehož cílem bylo především ověřit nové testové úlohy a dotazníkové položky. Vzhledem k tomu, že osvojování čtenářských dovedností úzce souvisí s ranými jazykovými zkušenostmi dítěte, je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité, jakým jazykem či jazyky se doma mluví a na jaké úrovni. Mají-li děti nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, například proto, že se doma mluví dialektem nebo cizím jazykem, jsou na počátku výuky čtení značně znevýhodněny a používání jiného jazyka doma a ve škole jim může působit problémy i později. Tento jazykový aspekt má vliv také na výsledky výzkumných šetření (PIRLS 2011; ÚIV 2010).

Na národní úrovni v posledních letech pod vedením našich předních odborníků proběhlo několik výzkumů zaměřujících se na čtenářskou gramotnost, např. projekty, jež vznikly na půdě Pedagogická fakulty UK pod vedením R. Wildové: Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy (CZ.1.07/1.1.00/08.0061) a A. Kucharské: Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika (P407 13-20678S).

Podle Spilkové (2002) nelze současné pojetí výuky čtení vnímat bez jejího začlenění do proměny primárního vzdělávání jako celku, které respektuje trendy vývoje tohoto školského stupně (Spilková, 2002 in Wildová 2005 s. 80). Současná česká primární škola klade důraz na vzdělávací možnosti každého dítěte v procesu jeho celoživotního vzdělávání (rozvoj osobnosti dítěte, utváření jeho schopností s ohledem na individuální vzdělávací potřeby). Neméně důležitý je také rozvoj hodnotové orientace žáka, rozvoj postojů k vlastnímu vzdělávání a k životu ve společnosti.

1.4 Struktura disertační práce

Disertační práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Po úvodní části, kde je stručně nastíněn současný stav řešené problematiky, cíle práce a předmět výzkumu a struktura práce, následují teoretická východiska disertační práce (kapitola 2). Ta zpracovávají tematiku gramotnosti (se zaměřením na čtenářskou gramotnost v kap. 2.2) a kontext inkluzivního vzdělávání (kap. 2.4).

Na teoretickou část navazuje část výzkumná, jejíž součástí je kap. 3 (Metodologie a struktura výzkumu) a kap. 4. (Analýza výsledků a diskuze). Výzkum realizovaný v rámci této disertační práce je rozdělen do dvou fází. V první fázi byl prováděn kvalitativní výzkum, který je prezentován v kapitole 3.2, a ve druhé fázi kvantitativní výzkum popsany v kap. 3.3. Kapitola 5 popisuje příklady dobré praxe zaměřené na žáky s OMJ získané v rámci studijního pobytu na Univerzitě v Jyväskylä ve Finsku. Závěrečná shrnutí předkládané práce jsou uvedena v kapitole 6.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

...education is the most powerful weapon which you can use to change the world...

(Nelson Mandela)

2.1 Gramotnost

Vymezení pojmu gramotnosti je složitý problém. Původně byla gramotnost chápána jako osvojení základních komunikačních dovedností čtení a psaní (případně počítání).

K objasnění termínů gramotnosti, resp. negramotnosti (analfabetismu, illiteracy) bylo využíváno charakteristiky osob, které disponují/nedisponují těmito specifickými (duševními) dovednostmi (Gavora; Zápotočná ed al. 2003).

Původní význam pojmu gramotnost již není v současné společnosti dostačující. V 80. letech minulého století se odborníci snažili o vyjádření a hlubší postihnutí tohoto pojmu (De Landsheere 1992 in Gavora 2002). Snažili se zachytit kontinuitu, proměnlivost, komplexnost a komplikovanost tohoto jevu pomocí přívlastku „funkční“ gramotnost.

Důsledkem těchto snah se obsah gramotnosti rozšiřoval a v současnosti je chápán jako celoživotní proces učení. Kdy gramotnost není schopnost dosažená pouze v dětství (na začátku školní docházky), ale spíše rozšiřující se soubor vědomostí, dovedností a postupů, kterých jedinec využívá během celého života (Reading Framework 1998 in Hejsek 2014, s.10).

Za velmi souhrnnou definici pojmu gramotnost považujeme definice Doležalové (Průcha ed. 2009, s.223; Hejsek 2014; Vykoukalová 2013), která považuje gramotnost (literacy) za „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích*“ a dále 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.

Požadavky na ovládání a následné využívání různých druhů komunikace se liší dle kulturních, společenských a ekonomických podmínek doby. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti. (Hejsek 2014; Průcha ed. 2009).

2.1.1 Funkční gramotnost

Za vyšší stupeň považujeme gramotnost tzv. „funkční“. Podle Rabušicové (1998) se funkční gramotnost stala předpokladem ekonomického a sociálního rozvoje národů, důležitějším než je jejich přírodní bohatství.

Na funkční gramotnost můžeme pohlížet z několika hledisek. Podle Šabatina (1990 in Doležalová 2005, Hejsek 2014, s.16) je funkční gramotnost protipólem původního pojetí gramotnosti, což znamenalo dovednost číst a psát. Jako další hledisko je možno vnímat gramotnost z pohledu zemí s nízkou hospodářskou úrovní („rozvojových“), kde i elementární gramotnost představuje funkční gramotnost. Průcha (2000, s.165) se zmiňuje o funkční gramotnosti takto: „*Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.*“ Další autoři (Kirscha; Jungeblut 1986 in Gavora 1998/99, s. 143, Rabušicová 1998, s. 16) chápou funkční gramotnost jako schopnost využívat tištěných i psaných informací pro splnění potřeb i cílů člověka (rozvoj potenciálu a znalostí) a zároveň pro fungování v zájmu společnosti. Pro mnoho autorů (Geršunskij 1990, Průcha 1992, Šabatina 1990, Tangijan 1991 in Doležalová 2005) je funkční gramotnost pojmem relevantním.

Z pedagogického hlediska je možné třídit gramotnost na tzv. základní „basic literacy“ a funkční (Gavora in Wildová 2002, s. 10). Základní gramotnost předpokládá, že si jedinec osvojí základní dovednosti čtení a psaní, oproti tomu funkční gramotnost již předpokládá, že jedinec je schopen funkčně využít čtení, psaní a různé způsoby komunikace pro práci s informacemi. Funkční gramotnost je tedy považována za vyšší etapu a kvalitu než gramotnost základní.

Z didaktického hlediska P. Gavora (2002) vymezil projevy gramotnostních dovedností na jednotlivých úrovních neboli tzv. modelech gramotnosti. Popsal zde celkem čtyři modely gramotnosti, přičemž každý z nich je překonáním předchozího v jeho požadavcích na kvalitu gramotnostních dovedností. Tyto jednotlivé úrovně přibližně odpovídají historickému vývoji gramotnosti, kdy nejstarším modelem je „bázová gramotnost a nejnovějším e-gramotnost“ (Hejsek 2014). O těchto modelech gramotnosti se zmiňují ve svých vědeckých pracích současní badatelé (Švrčková, Najvarová, Doležalová, Průcha, Wildová aj.)

1. Prvním modelem (nejnižším stupněm rozvoje gramotnosti) je gramotnost – **bázová (základní)**. Na této úrovni je kladen důraz na automatizaci dekodování textu (techniku čtení – rychlost, správnost, výraz) na zapamatování si přečtených informací a jejich následnou reprodukci, případně tvorbu textu. Tento model gramotnosti se snaží naplnit školní vzdělávání zejména v počátečním stadiu výuky (1. stupeň základní školy).

2. Druhý model gramotnosti je založen na **zpracování textových informací**. Můžeme zde pozorovat posun v činnostech s textem. V této úrovni je kladen mnohem větší důraz na aktivní zpracování informací z textu, vyhledávání podstatných informací, vyvozování závěrů, hledání vztahů mezi myšlenkami a také na kritické hodnocení informací. Autor používá termín gramotnostní kompetence, kterými jsou označovány schopnosti tyto dovednosti používat a efektivně s nimi pracovat. Žáci by měli tyto schopnosti a dovednosti budovat hned po zvládnutí „technické stránky čtení.“ V tomto modelu se již začíná hovořit o funkčním pojetí gramotnosti .

3. Následující modelem chápeme **gramotnost jako sociokulturní jev**. Jedinec je vázán na společnost, ve které se nachází. Rozvoj gramotnostních schopností a dovedností je zde podmíněn situačně. V tomto modelu je již gramotnost chápána jako kompetence sociální a kulturní, a ne pouze jako jazyková a kognitivní. V této souvislosti se objevuje pojem kulturní gramotnost, která je dle Pupaly a Zápotočné (2001) to, co v konkrétním prostoru vytvořil člověk jako účastník společenského dění – tedy to, co v konečném důsledku spojuje lidi a vytváří z nich lidské společenství, které sdílí společné hodnoty, normy, vědomosti, jazyk atd. Pokud je smyslem školního vzdělávání formování člověka jako kulturní bytosti (akulturace), pak smysl vzdělávání směřuje mimo jiné také k utváření kulturní gramotnosti jedince.

4. Čtvrtý model gramotnosti vznikl jako reakce na média (internet, PC aj.), které k obsluze potřebují nové způsoby čtení a psaní. Hovoříme zde o **tzv. e-gramotnosti**, jejíž rozvoj je podmíněn a ovlivněn používáním elektronických médií (počítačů, mobilních telefonů, e-mailů aj.). Aby jedinec tato média mohl využívat (vyhledávat informace, vyhodnocovat atd.) potřebuje ovládat specifické dovednosti. V současnosti je ovládání základní (uživatelské) e-gramotnosti pro jedince nezbytné (Hejsek 2014).

2.1.2 Gramotnost jako civilizační jev

Za jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti národa považujeme gramotnost obyvatelstva. Důkazem jsou jak poznatky z historie (vývoj civilizací), tak výsledky současných zkoumání z oblasti vzdělávání a ekonomiky. Všeobecně se přijímá, že zvyšování úrovně gramotnosti populace bude znamenat také přidanou hodnotu po ekonomické stránce státu (produktivně). Existuje studie týkající se třetího světa, ve které poukazuje na to, že pokud by se chtěla rozvojová země odrazit ekonomicky ode dna, musí být alespoň 40 % dospělých obyvatel gramotných. Následně pak potřebuje k dalšímu ekonomickému rozvoji a prosperitě 80 % gramotné populace (Wagnera 1992 in Rabušicová 2002). Vysoká úroveň gramotnosti pomáhá jedinci k úspěšnému začlenění do života společnosti. Z hlediska sílící globalizace světa je nezbytné komplexní šíření gramotnosti (Průcha ed. 2009, s. 224).

Oproti tomu nigramotnost (chápeme jako neznalost dovedností číst a psát) je stále velkým světovým problémem. Podle Morkese, který je zmíněn v Pedagogické encyklopedii (Průcha 2009) se nigramotných lidí vyskytuje: na Africkém kontinentu cca 162 mil., v Asii 666 mil. a v Latinské Americe kolem 11 mil. Nigramotnost souvisí s kulturním a historickým vývojem těchto světadílů (států) na jedné straně a sociálně-ekonomickými podmínkami na straně druhé (vysoká natalita, chudoba, nedostupnost základního vzdělání, náboženství aj.). Dalším negativním vlivem se jeví vysoký počet nigramotných žen (sociální a ekonomické postavení), které mají přímý vliv na rozvoj (intelektu) dětí a zároveň na jejich zdraví a hygienu (Rabušicová 2002, EFA: Global Monitoring Report 2015). Nigramotnost je považována za globální problém lidstva, který ohrožuje jeho budoucnost (např. vliv na hospodářství, zemědělství, ekologii a zdravotnictví). Proto se vedou mezinárodní diskuze, které se snaží hledat efektivní řešení tohoto problému.

V roce 2000 se na Světovém fóru o vzdělání v Dakaru (Senegal) sešlo 164 vlád a dohodli se na závazcích, které měly směřovat k vytyčenému cíli, a to umožnit vzdělání pro všechny. Stanovené závazky měly být splněny do roku 2015. Plnění těchto cílů a pokroků bylo sledováno prostřednictvím organizace UNESCO, která následně podala globální monitorovací zprávu. Tato zpráva sledovala více oblastí zájmu např., jak pokračuje expanze základního vzdělávání; kolik je dětí, jež nenavštěvují školu, a odkud

jsou; zvyšování počtu učitelů (školení, pracovní podmínky), rovnost pohlaví ve školách aj. (zpráva UNESCO 2015).

Gramotnost jakožto součást vzdělání by měla spadat do lidských práv jedince. Je předpokladem sociální participace, podmínkou svobodného a nezmanipulovatelného života a také základním předpokladem, jak osobní prosperity, tak prosperity celé společnosti.

Pokud dovednosti s gramotností spojené ovládneme, dokážeme se orientovat v expandujícím světě informací, dokážeme informace využívat způsobem, který umožňuje úplně začlenění jedince do společnosti (Rabušicová 2002, s. 10–11).

Z různých definic gramotnosti je patrné, že gramotnost a negramotnost je komplexním jevem ve svých příčinách, projevech i důsledcích. Podle Rabušicové (2002) se můžeme dívat na gramotnost jako na kulturní fenomén. Vyvíjí se a proměňuje spolu s kulturou a společností. Jeho obsah i způsob vymezování reaguje na konkrétní sociální kontext, odráží vývoj podmínek a mění se potřeby společnosti, její kulturu, jazyk a normy. Jaké dovednosti budeme potřebovat pro současné jednadvacáté století, abychom se mohli považovat za gramotné? Odpověď na tuto otázku není jasná. Lze se ovšem oprávněně dohadovat, že to budou požadavky ještě náročnější než doposud. Taktéž o zvyšování požadavků v oblasti čtenářské gramotnosti se zmiňuje Gavora (2003), podle kterého je nutné se zamyslet nad pojmem gramotnost v současné kultuře, i když je zřejmé, že se požadavky a nároky na „gramotného“ člověka časem (vývojem společnosti a civilizace) mění. Z tohoto důvodu je přirozené uvažovat o změnách a nových možnostech v přístupech pedagogů a učitelů, kteří se významnou mírou podílejí na počátečním utváření a formování gramotnosti dítěte.

Jak se zmiňuje Wildová (2005): *„Úkolem pedagogického bádání je ve spolupráci s ostatními vědními oblastmi (především s psychologií, sociologií a lingvistikou) hledat možnosti, jak rozvoj gramotnosti optimalizovat, zefektivnit a podnítit tak, aby každý jedinec dosáhl alespoň minimální úrovně nezbytné pro jeho plnohodnotný život ve společnosti.“*

Otázky týkající se hledání nových efektivnějších možností, způsobů a strategií rozvíjení gramotnosti dětí jsou v současné odborné pedagogické veřejnosti aktuální nejen v České republice, ale také ve zbytku světa. Setkáváme se se snahami o obohacování, modernizování či inovaci metod čtení jako například prací Zuzany Maňourové (2015).

V souvislosti s hledáním nových atraktivnějších forem práce je také důležité se zmínit o vlivu a formování gramotnosti prostřednictvím médií a nových technologií. Současné trendy ve vzdělání potvrzují, že cesta nevede směrem k soupeření (konkurenci)

o přízeň dětí a žáků, ale spíše naopak: směřem k hledání rovnováhy, symbiózy a vzájemné spolupráci. Moderní technologie by mohly být využívány v zájmu zachování a rozvíjení kulturních tradic a hodnot čtení a psaní, jako důležitých kulturních aktivit člověka (Gavora; Zápotočná 2003, s. 5, přeloženo do češtiny)

2.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je považována za základní ukazatel vzdělanosti národa. Pokud chceme, aby rostla vzdělanost, je zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti jednou z podmínek tohoto růstu (Doležalová in Průcha 2009, Rabušicová 2002, Straková et al. 2002 aj.).

Ve společnosti má čtenářská gramotnost vliv na mnoho oblastí jako například: vzdělávání (vědu), kulturu, ekonomický a sociální rozvoj státu. Pomáhá rozvoji společnosti i kultivaci jednotlivce; je nezbytným základem pro celoživotní učení, a tudíž si zaslouží mimořádnou pozornost (Doležalová 2003). Vzhledem k proměnám sociálních a ekonomických podmínek se mění i požadavky na ni. Pokud bychom chtěli vymezit pojem čtenářská gramotnost, objevíme velké množství různých definic, které se liší zejména v chápání šíře pojmu (Vykoukalová 2013, s. 13). Pokud zkoumáme definici tohoto pojmu v závislosti na čase vzniku, můžeme pozorovat narůstání šíře pojmu směrem k současnosti.

Pro představu uvádíme definici sítě Eurydice (2011)² „*the comprehensive aptitude to understand, use and reflect on written language forms in order to achieve personal and social fulfilment*“, tj. „*všeobecnou způsobilost k porozumění, použití a reflexi forem psaného jazyka za účelem dosažení osobního a sociálního naplnění*“ (Eurydice 2011 in Vykoukalová 2013, s. 13).

Pojem čtenářská gramotnost se začal častěji užívat v souvislosti s měřením gramotnosti PIRLS a PISA (reading literacy), kde je definován jako: „*schopnost porozumět a používat písemné jazykové formy, které vyžaduje společnost a které mají hodnotu pro každého jednotlivce*“ (Campbell & Mullis et al., 2001, s. 3).

Pedagogický slovník již chápe pojem širěji: „*čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se*

² „Eurydice je evropská informační síť, která sbírá, sleduje, zpracovává a šíří spolehlivé a snadno srovnatelné informace o vzdělávacích systémech a o vzdělávací politice v celé Evropě.“ (dostupné z: <http://www.naep.cz/eurydice>)

vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (Průcha; Walterová; Mareš 2009)

V mezinárodních srovnávacích výzkumech (PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009, PIRLS) je čtenářská gramotnost charakterizována 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*“ (Palečková; Tomášek; Basl 2010 in Najvarová 2011, s. 25). Podle Strakové je základem čtenářské gramotnosti komplex dovedností pro práci s informacemi z textu, jejich využívání a přemýšlení o nich. Tyto dovednosti si žáci osvojí v průběhu delšího období a v jiných didaktických kontextech než tomu bylo v minulosti. Na čtenářskou gramotnost jedince působí celý komplex faktorů vnějších (společnost, rodina, kultura³, škola) a vnitřních (ontogenetický vývoj, fyziologické dispozice aj.), proto jim budeme věnovat podrobněji v následující kapitole.

Jak jsme již zmínili, rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý proces. Toto období se v širším slova smyslu rozděluje z **ontogenetického hlediska** do tří etap:

A) **pregramotnost** (pre-literacy): etapa od 1. roku jedince po systematickou výuku čtení a psaní (v České republice většinou 1. ročník ZŠ) (Wildová 2005, s. 10). Doležalová ve vztahu k rozvoji pregramotnosti používá termín „celostní přístup k jazyku“. Tato etapa bývá v různých zdrojích označována také jako etapa „spontánní gramotnosti“ (Zápotočná 2001; Doležalová 2006) nebo etapa „emergentní dětské gramotnosti“ (Gavora; Krčmáriková 1998).

B) Dále následuje etapa tzv. **základní čtenářské gramotnosti** (reading literacy), které trvá po dobu povinné školní docházky, ta začíná **počáteční čtenářskou gramotností**, označuje se také jako etapa „elementární gramotnosti“ (Doležalová, 2005) nebo etapa „bazální gramotnosti“ (Gavora, 2003). V této etapě se budují a rozvíjí čtenářské dovednosti a následně plynule přecházejí do čtenářské gramotnosti, která vyžaduje již rozvinuté čtení, a to nejen na úrovni tzv. techniky

³ Kultura - v odborné literatuře je termín pojímán jako celistvý systém významů, hodnot společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím (Murphy in: Průcha, 2010).

(ta je zajišťována charakteristickými znaky kvality a kvantity čtenářského výkonu), ale především na úrovni schopnosti práce s textem, vyhledávat a vyhodnocovat informace a využívat je v dalších činnostech Wildová (2005a, s. 10–12).

- C) Po ukončení školní docházky nastává etapa tzv. **funkční gramotnosti** (gramotnost dospělých).

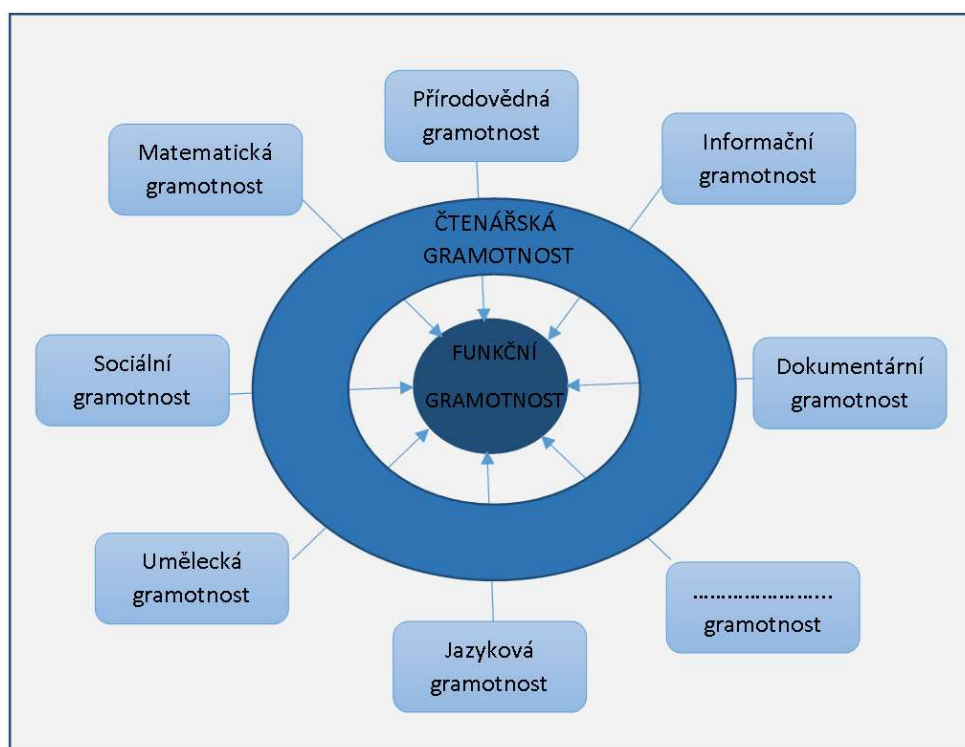
Každá z těchto etap má svá specifika. Z pedagogického hlediska se podle Wildové (2005a) etapy liší především svými cíli, obsahem, metodami podněcování výuky a v neposlední řadě i metodami zjišťování dosažené úrovně. Z takto didakticky vymezených etap mohou být vyčleňovány další vývojové etapy „*směřující k různým krokům uchopování psané řeči, a to z hlediska vývoje psychických, percepčních a kognitivních funkcí*“ (Maňourová 2015, s. 31). Wildová (2005a) i Maňourová (2015) upozorňují na skutečnost, že jednotlivé vývojové fáze nelze považovat a vnímat za obecně platné pro každé dítě, je důležité přihlížet k individualitě žáka.

Další zajímavou kategorizaci prezentuje Helus (2012), podle kterého je čtenářství naplněním smyslu výuky čtení. Opírá se o čtyři klíčové události na cestě ke čtenářské gramotnosti:

- 1) fáze vytváření bazových predispozic pro čtení (předškolní rozvíjení),
- 2) fáze soustavné školní výuky čtení a psaní,
- 3) fáze uvádění do čtenářství (zvládnutí gramotnosti se stává funkční gramotností),
- 4) fáze aktivního čtenářství.

Jak bylo již nastíněno, čtenářská gramotnost úzce souvisí s gramotností funkční. Pokud budeme vycházet z Najvarové (2007), můžeme čtenářskou gramotnost považovat za podoblast funkční gramotnosti. K snadnějšímu pochopení úrovně gramotnosti je v Obrázku 1 ukázáno schéma Najvarové (2008). Tyto gramotnosti (čtenářská a funkční) se zejména liší z hlediska věkového a ontogenetického. Z čehož vyplývá, že odlišnost musí být v kvalitě, rozsahu a náročnosti požadovaných dovedností, které jsou podmíněné věkem. Během školní docházky můžeme pozorovat proces zrodu celkové funkční gramotnosti, jak uvádí Doležalová (2005): „jde o jakousi „inkubační“ dobu funkční gramotnosti.“ Vstup dítěte do školy (zahájení povinné školní docházky) je počátečním mezníkem rozvoje čtenářské gramotnosti.

Autorky R. Wildová (2004) nebo E. Ďurošová (2005) se shodují v názoru, že etapa rozvoje čtenářské gramotnosti končí se završením intencionálního působením vyučujících to jest s koncem povinné školní docházky (popř. středoškolského vzdělávání), zatímco funkční gramotnost je rozvíjena po celý život (Ďurošová in Doležalová 2006; Najvarová 2011; Hejsek 2014).



Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti vůči funkční gramotnosti a dalším oblastem gramotnosti (Najvarová, 2008, upraveno). V budoucnu může být Obrázek 1 doplněn o další druhy gramotnosti.⁴

2.3 Počáteční čtenářská gramotnost

Etapa počáteční čtenářské gramotnosti (initial reading literacy) je v této době vnímaná jako jedna z důležitých etap vývoje gramotnostních dovedností žáků (Zápotočná 2001; Maňourová 2015). Tato etapa se terminologicky označuje také jako „etapa elementární gramotnosti“ (Doležalová 2005), „etapa bazální gramotnosti“ (Gavora 2003).

⁴ Toto dělení navrhuje V. Najvarová (2008). Jsou zde však zahrnuty i takové oblasti gramotnosti, které nevyžadují práci s textem, což je např. sociální, umělecká nebo jazyková gramotnost. Je zde tedy určitý rozpor mezi definicí funkční gramotnosti (viz kap. 2.1.1) a dělením v Obrázku 1. Dle našeho názoru by bylo vhodnější za složky funkční gramotnosti zvolit pouze takové, které práci s textem primárně vyžadují a odpovídají definici funkční gramotnosti.

Počátek této etapy většina autorů vymezuje s nástupem školní docházky, tj. 1. a 2. ročník školní docházky (Wildová 2005a, s. 15), avšak Wildová poukazuje na skutečnost, že počátky čtenářské gramotnosti se utvářejí již před nástupem do základní školy (Maňourová 2015). Hlavním cílem tohoto období je budování základů čtení a psaní, nejedná se jen o rozvoj počátků těchto dovedností ve smyslu technického osvojení, ale důraz je kladen již od začátku také na rozvoj z hlediska funkčního využití (Wildová 2005a, s. 13). Gavora (2002) současně zdůrazňuje význam rozvoje počátečního čtení a psaní společně s dalšími komponenty vytvářejícími celek gramotnosti: poslechu, vyjadřování, myšlení. Je tedy patrné, že termín počáteční čtenářská gramotnost je termín podstatně širší než počáteční čtení a psaní, neboť vyjadřuje rozvoj těchto dovedností ve smyslu rozvoje gramotnosti jedince (základ jazykových kompetencí, umožňujících pozdější dosažení tzv. gramotnostních kompetencí). Počáteční gramotnost je tedy období rozvoje jednotlivých dovedností, které tvoří komplex gramotností jedince. V minulosti šlo o základní dovednost číst, psát a počítat tzv. „trivium“, poté šlo o dovednosti, které se žáci učili na počátku školního vzdělávání. Vzdělávací dokumenty (Vzdělávací programy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) se názorově setkávají v tom, že jedním z primárních cílů na začátku povinné školní docházky je naučit žáky číst správně a plynule texty obsahově a didakticky vhodné. Tyto dokumenty kladou důraz na porozumění, které by mělo být rozvíjeno efektivními způsoby již od počátku, kdy jedince začne rozvíjet dovednost čtení. Po praktické stránce je cílem hledání optimální rovnováhy mezi „technikou“ čtení a jejím porozuměním.

V České republice může být rozvoj počátečního čtení stejně jako rozvoj gramotnosti zkoumán z různých pohledů: psychologický pokouší se sledovat psychické procesy, které se na rozvoji podílejí a prostřednictvím nichž je možno tento proces ovlivňovat (F. Jiránek, Z. Matějček, V. Mertin), lingvistický a psycholingvistický (E. Fereirová, P. Gavora, O. Zápotočná, B. Pupala atd.) (Wildová 2005a, s. 14).

Rozvoji čtenářské gramotnosti ve škole předchází období pregramotnosti⁵, které se rozvíjí před vstupem dítěte do školy (v předškolním období). Z hlediska rozvoje čtenářské

⁵ Za čtenářskou pregramotnost považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech. (Kucharská 2014, s. 40)

gramotnosti je předškolnímu období přikládán velký význam. Předškolní období je v tomto kontextu vnímáno jako jeden ze „základních pilířů“ rozvoje gramotnosti.

V posledních letech se vedou diskuze o tom, do jaké míry má být proces rozvoje pregramotnosti ponechán spontánnímu vývoji dítěte, či kdy a jakým způsobem do tohoto vývoje zasahovat.

V současnosti v českém školství není smyslem tohoto období systematicky a cíleně učit dítě číst a psát. Důraz je kladen na vytváření pozitivního vztahu k psané řeči, podněcování schopností a dovedností, které dítěti pomohou k optimálnímu rozvoji čtení a psaní v budoucnu. Za důležité se také považuje budování pozitivní motivace ke čtení a psaní. Záměrem je pomocí her nenásilně podporovat rozvoj oblastí, které pomohou dítěti usnadnit osvojování těchto dovedností (Kropáčková et al. 2014). Ve vztahu k rozvoji pregramotnosti Doležalova (2010) používá termín „celostní přístup k jazyku“, kdy je důraz kladen na návaznost předškolního a školního vývoje při rozvoji počátků gramotnosti a kdy obsah výuky počátečního čtení a psaní by měl plynule navázat na (individuální) zkušenosti žáka s psanou řečí (Wildová 2002; 2005a, Menzel 2000, Maňourová 2015).

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti v primární škole

Přechod dítěte z předškolního období do školního by měl být co možná nejplynulejší. Zahájení povinné školní docházky je pro dítě důležitým mezníkem. Dítě zažívá změnu v socializaci, denním režimu, výsledcích edukace (vlastní), nárůstu povinností a požadavků aj.

Toto období je didakticky a psychologicky specifické z hlediska rozvoje základů čtenářských kompetencí. Při rozvoji počátečního čtení se v dnešní době klade důraz na individuální rozvoj dítěte. Podstatná část rozvoje počátečního čtení a psaní probíhá (a v minulosti také vždy probíhala) v 1. ročníku primární školy. V tomto ročníku školní docházky se sice rozvíjí podstatná část počátečního čtení a psaní (počáteční čtenářské a písařské gramotnosti), je však důležité si být vědomi toho, že tento rozvoj ještě není ukončen (Riley 2003 in Wildová 2005a). Matějček (1994) předpokládá že úroveň počátečního čtení, tj. dovednosti přečíst správně 60–70 slov za minutu, žáci dosáhnou nejspíše do konce 2. ročníku základní školy čtení (Matějček 1994 in Wildová 2005a). V zahraničí se za etapu počátečního čtení předpokládá většinou období 1., případně 2. ročníku primární školy (European Commission 1999 in Wildová).

Kvalitní osvojení čtenářské dovednosti je „klíčem, kterým se dítěti otevírají dveře ke vzdělání“.

Mertin (2003, s. 121) upozorňuje na obtíže, které mohou nastat pokud si dítě neosvojí čtenářské dovednosti na počátku školní docházky. Žák dovednosti není schopen v současném běžném životě ničím nahradit, má špatné výsledky ve škole a je funkčně negramotný. Tito žáci mohou mít v budoucnu znevýhodněný až omezený přístup ke vzdělání (Rabušicová, 2002, Gavora; Zápotočná 2003, Doležalová 2009, Najvarová 2010, Helus 2012), často dosahují nižšího stupně vzdělání, mají problémy v pracovním či společenském uplatnění a častěji se u nich může objevit společensky nežádoucí chování (drogová závislost, kriminalita atd.). Je tudíž zásadní, rozvíjení a podporování dovedností žáků, které budou při rozvoji čtenářské gramotnosti ve školním věku potřebovat. Je žádoucí také upozornit na případné vývojové problémy, u kterých by bylo možné hledat včasné řešení (Švancarová; Kucharská 2012, Jagerčíková; Kucharská 2012, Wildová 2012, Vykoukalová; Wildová 2013).

Často se v primární škole setkáváme s tím, že dítě na počátku školní docházky nemá ještě osvojený systém všech znaků, grafémů mateřského jazyka, tj. psaný kodex abecedy. V současnosti vzrůstá počet dětí, které již při nástupu do školy číst dovedou. Zejména ovládají velká písmena abecedy, nejčastěji písmena svého jména, která dovedou také zapsat. Setkáváme se také s dětmi, které již dovedou plynule číst, kolem 5 % (Švrčková 2011). Dítě vstupuje do 1. ročníku základní školy ve věku dovršeného 6. roku. Stále jsou u dítěte patrné některé rysy charakteristické pro dítě předškolního věku. Myšlení dítěte se na začátku školní docházky postupně mění. Vstupuje do školní výuky s celou řadou předpokladů a zkušeností (prekonceptů) v oblasti písma, čtení, v mezilidské komunikaci. Osvojení si a užívání čtení a psaní je pro žáky náročná (nejen) kognitivní činnost, ale také afektivní (budování pozitivních postojů ke čtení -rozvoj čtenářství) (Švrčková 2011, Riley 2003 in Wildová).

Z tohoto důvodu je důležitá volba vyučovacích metod a organizačních forem. Mezi odborníky panuje všeobecná shoda, že mezi základní didaktická východiska, která vytváří koncepci školní výuky patří: přirozenost, smysluplnost, individualizace cílů a vyučovacích prostředků (metod, učebnic aj.), aktivita, motivace, spontánnost a tvořivost žáka. Riley (2003) se zmiňuje, že v dnešním pojetí již není kladen důraz jen na bezchybné dekodování písmen a slov při výuce čtení, ale snahou je rozvíjet čtenářské strategie, které pomohou žákovi poznat a rozumět významu čteného textu. Výuka počátečního čtení by měla najít

rovnováhu (vyváženost) mezi porozuměním a rozvojem „techniky“ čtení. Podle Wildové (2005, 2012) je v současném pojetí upřednostňováno individuální hodnocení rozvoje žáka (vhodné metody). Výsledky učitel využívá k podpoře žákova vývoje. Toto individuální pojetí má vliv na prostředky vyučování – variabilitu metodických postupů, volbu vhodných učebnic a didaktických materiálů. Pro dosažení cíle výuky počátečního čtení je význam spatřován také v utváření prostředí a školního klimatu. Výuka by měla probíhat v příjemné, pro žáky i učitele psychicky i fyzicky bezpečné atmosféře. Důležitý vliv má také čtenářsky podnětné prostředí, kde má žák příležitost se setkávat s psanou řečí a kde ji může postupně „uchopovat“ prostřednictvím přirozených situací a dostatků příležitostí.

Na tvorbě podnětného prostředí a školního klimatu by se měli podílet jak učitelé, tak i žáci (ostatní pedagogičtí pracovníci), kteří by se měli snažit vytvořit příjemnou, přátelskou a klidnou atmosféru, která podpoří úspěšný proces výuky (podrobněji viz kap. 2.2.1.2).

2.3.1 Vybrané metody výuky čtení: analyticko-syntetická a genetická

Z historického hlediska se při třídění metod výuky čtení setkáváme se dvěma základními skupinami: syntetickými a analytickými metodami, ve kterých se využívá hláskové písmo. Wildová (2005a) uvádí v kontextu historické analýzy, že metody syntetické jsou starší, podle nich se učilo již od 1. pol. 16. století až do 50. let 20. století (učilo se jimi již před zmíněným obdobím, což je obtížně doložitelná skutečnost). Metody analytické jsou historicky mladší, od 2. pol. 19. století do 50. let 20. století. V druhé polovině 20. století byla zavedena celostátně analyticko-syntetická hlásková metoda, která tak tvoří podle odborníků třetí skupinu metod (Santlerová 1995, Křivánek; Wildová 1998). Tato centrálně zavedená metoda byla jedinou metodou, která se mohla při výuce čtení používat. Jakým způsobem se má s žáky touto metodou pracovat bylo podrobně a závazně stanoveno v metodické příručce. V současnosti mají učitelé často „svobodnou“ volbu metody, kterou budou ve výuce čtení s žáky pracovat. Učitelé si převážně volí mezi metodou analyticko-syntetickou (v minulosti jedinou) a genetickou. Tu mohou tvořivě a zodpovědně rozvíjet a variovat takovým způsobem, aby kladli důraz na individuální rozvoj žáků, zároveň dávali žákům podporu a pozitivní motivaci k jejich aktivitě i tvořivosti a zároveň jim zprostředkovali dovednost čtení jako nástroj (prostředek), bez kterého se v životě neobejdou, který není spojen jen s cíli školní výuky.

2.3.1.1 Metoda analyticko-syntetická

Analyticko-syntetická hlásková metoda (A-S metoda) se začala užívat na začátku 50. let 20. století. Vystřídala metody, které byly využívány v meziválečném období (především globální metodu⁶). V autorském kolektivu (J. Korejs, F. Musil, V. Salzman atd.) vznikla a byla schválena učebnice počátečního čtení elementaristů s názvem „První čítanka“ (vycházela z A-S metody). Dalšími učebnicemi byla „Živá abeceda a „Slabikář“, které vznikly pod vedením J. Hřebejkové a kolektivu. Tato učebnice byl od roku 1954 s „Průvodcem pro učitele“ zavedena do všech škol (Wagnerova 2000 in Wildová). V publikaci J. Wágnerové „Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti“ je možné najít podrobnou analýzu vývoje této metody. Ta je používaná dodnes s různými variantami.

Výuka čtení prostřednictvím analyticko-syntetické metody je rozplánovaná do tří hlavních etap:

1) **Etapa jazykové přípravy** („přípravné období“, dříve se používal termín „předslabikářové období“) – průměrná délka tohoto období je asi pět týdnů a závisí na individuálních schopnostech a dovednostech žáků. Během tohoto období žáci rozvíjejí celý komplex schopností (duševních procesů), které budou potřebovat k samotnému čtení, např. cvičení sluchové a zrakové analýzy, paměť, pozornost, představivost, ukotvování zásoby prvních písmen, k pochopení syntézy slabik z hlásek a analýzy slabik na hlásky atd. V metodických krocích výuky čtení je východiskem zvuková analýza slova na slabiky a hlásky, dále následuje přiřazení písmen k hláskám a přečtení slabiky, slova (vyjma skupin di, ti, ni; bě, pě, vě, mě). Jednotlivé varianty učení se liší způsobem práce se slabikou, dále se mohou lišit výběrem a uspořádáním písmen pro výuku čtení i psaní (některé učebnice vycházejí ze samohlásek, jiné ze souhlásek), může se lišit také uspořádání hierarchických kroků při rozvoji struktury slov a při rozlišování zásoby písmen a slov pro čtení. Současně s výukou čtení probíhá také výuka psaní, ta začíná uvolňovacími cviky, dále pokračuje přes nácviem písmen, slabik, slov a vět.

Aby byl nácviem počátečního čtení úspěšný, je důležité, aby učitel pečoval o jazykový rozvoj žáků. Jazyková úroveň se individuálně liší a každý žák do školy

⁶ Globální metoda byla v české primární škole založena na postupu, při kterém si žák po exponování tištěného slova toto slovo zapamatoval, ale nebyl cvičen v jeho analýze na písmena. Opakováním si upevnil zrakové obrazy slov a rozuměl jejich významu bez znalosti jednotlivých písmen. Po zapamatování (určité slovní zásoby) docházeli žáci spontánně k analýze. Po osvojení určitého počtu písmen docházelo k syntéze slov (Wildová 2005a, s.52).

vstupuje s jinou úrovní jazykového vyjadřování. Je důležité usilovat o rozšiřování slovní zásoby, která je nezbytná pro budoucí čtení s porozuměním. Na jazykový projev žáků má bezprostřední vliv jak prostředí, ze kterého pocházejí, tak i jazyková úroveň učitele, který žákovi dává důležitý vyjadřovací vzor.

2) **Etapa slabičně analytického způsobu čtení** – součástí této etapy je mnoho návazných metodických kroků, které žákovi pomohou postupně uchopovat dovednost čtení (např. čtení otevřených slabik a následné čtení slov z těchto slabik aj.). Tato etapa je nejdelsí a probíhá většinu školního roku.

3) **Etapa plynulého čtení slov** – k této etapě by měla dospět většina žáků do konce prvního ročníku. Žáci by měli číst s porozuměním, k tomu jim dopomáhá plynulost a bezchybnost čtení celých slov spolu se správným přízvukem. Tato etapa dále pokračuje na začátku druhého ročníku.

Zde je kladen důraz na rozvoj čtenářského procesu za využití individuálních aktivních metod. Individuální přístup by měl být zahrnut do výuky čtení již od počátku. Učitel by měl být schopen diferenciovat výuku podle schopností svých žáků. Je důležité, aby žáci vnímali čtení jako nástroj k získávání informací, budování vlastních postojů, názorů, jako způsob komunikace a také jako zdroj radosti a zábavy. Aby žák rozvíjel svou čtenářskou dovednost co nejlépe, potřebuje dostatek možností a podpory ve škole i v rodině (Křivánek; Wildová 1998, s. 45–59, Wildová 2005a).

Na analyticko-syntetickou metodu se snáší již řadu let kritika, která poukazuje na dlouhé období upevňování čtení slabik, o kterém se domnívají, že snižuje motivaci ke čtení a celkově zhoršuje čtenářské výkony žáků. Díky závaznému dodržování metodických pokynů (kroků) v minulosti, bychom tento argument mohli chápat jako adekvátní (v praxi se našli pedagogové, kteří s touto metodou pracovali tvořivě a s pedagogickým citem). Současní učitelé mají dostatek „volnosti“, aby metodu tvořivě doplňovali či upravovali tak, aby rozvoj techniky čtení byl v optimálním poměru s rozvojem porozumění čtenému. V roce 1996 byla nabídka metod, které učitelé mohli používat k výuce, rozšířena o modifikaci původní Kožíškovy „metody genetické“ (J. Wagnerové), a tudíž analyticko-syntetická metoda hlásková ztratila své výsadní postavení (Wildová 2005a, s. 54).

2.3.1.2 Metoda genetická

Genetická metoda čtení, která se v současnosti používá k výuce žáků, je modifikací původní metody genetické (zapisovací) Josefa Kožíška. Autorkou je J. Wágnerová podle níž se začalo v 90. letech minulého století na našich školách touto metodou vyučovat. Wágnerová čerpá z myšlenek J. Kožíška, avšak její pojetí není totožné s Kožíškovou metodou (Švrčková 2011).

Původní genetická metoda (zapisovací) vycházela z aplikace Haeckelova biogenetického pravidla G. S. Halla týkajícího se duševního vývoje dětí, tudíž i vývoje čtení (Wildová, 2005a). „*Pravidlo předpokládalo, že ve vývoji jedince se opakuje nejen vývoj biologického druhu, ale vývoj života vůbec. Dítě ve svém duševním vývoji prochází etapami, kterými prošlo lidstvo ve svém vývoji jako biologický druh. Konkrétně pro výuku počátečního čtení Kožíšek aplikuje tuto myšlenku tak, že předpokládá, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Proto je podle Kožíška nezbytné, aby dítě prošlo etapou „obrázkového písma“, aby pochopilo smysl písemného sdělení.*“ (Křivánek; Wildová 1998 in Wildová 2005a, s. 48–49)

Kožíšek zprostředkoval žákům první setkání s metodou pomocí zaznamenání (nakreslení) grafického sdělení (obrázku) zážitku z prázdnin. Žáci své graficky, symbolicky znázorněné zážitky sdělovali ostatním pomocí slovního komentáře (některé situace, zážitky nebylo možné nakreslit - musely se napsat). Díky této situaci, mohl autor zprostředkovat dětem smysl a význam sdělovací funkce psané řeči. Následovalo vyvozování písmen, ke kterému byla vyžita jména a příjmení žáků (někdy zkratky jmen), tak aby se žáci seznámili s celou abecedou. Zkratky jmen autor nazval písmena „s uzlíčkem“ (A. znamenalo Anička). Žáci se učili poznávat písmena pouze v hůlkových tvarech a zároveň je zapisovali. Byli tudíž schopni rychle „psát“ sdělení (kombinace písmen s uzlíčky, obrázky, symbol pro označení slovesa (vodorovná čára): zápis A._____ „obrázek jablka“ znamenal: „Anička má jablko“. Další etapa již odstraňovala „uzlíčky“ (tečky za slovem), žáci četli samostatná písmena jako hlásky. Jakmile žáci pochopili čtení samostatných písmen, začali provádět syntézu do krátkých slov.

Tato metoda nepracuje se slabikami. Následně se žáci dopracovali ke čtení delších slov a textů zapsaných hůlkovým a později tiskacím písmem s patkami. Žáci se s tvary malých psacích písmen seznamovali až po zvládnutí jejich čtení. (Kožíšek 1935 in

Wildová 2005a) Kožíšek se touto metodou snažil zareagovat na kritiky hláskovacích syntetických metod. Ty vytykaly dlouhotrvající elementy při výuce čtení, které postrádají pro čtenáře smysl (ztráta motivace, obtížnost) a žák se k smysluplným textům dostává pozdě. J. Kožíšek metodiku genetické metody (zapisovací) zpracoval v učebnicích – čítankách „Poupata“ (v různých úpravách od r. 1913) a „Studánka“ z roku 1928.

Jak jsme již zmínili, metodický postup J. Kožíška upravila J. Wágnerová (Wildová, 2005a s. 48–49). Jejímž východiskem byl přirozený vývoj dětského vnímání písmene v předškolním období. Je to doba, kdy se často dítě samo naučí číst. Nejprve děti jeví zájem pouze o velká tiskací písmena, ptají se na význam a poté se je snaží napodobit. Důraz je kladen na rozvoj fonematického uvědomování, které je předpokladem pro tzv. „hláskování“. Jakmile jsou děti schopny hláskovat písmena (např. svého jména za sebou), následnou syntézou skládají a čtou slova.

Wágnerová se ve své učebnici „Učíme se číst“ opírá o Kožíškovo průpravné čtení, během kterého žáci v prvním měsíci poznají všechna písmena abecedy, jež se zároveň učí psát hůlkovým písmem. Autorka klade důraz na tzv. „učení se čtení zapisováním“, které od počátku poukazuje zejména na „funkčnost“ psaní. V následujících měsících žáci čtou pomocí hláskování krátké texty napsané hůlkovým písmem (S-L-O-V-O). V dalším období žáci dospívají ke čtení malých tiskacích písmen. Výhodou je možné spatřovat v tom, že žák je schopen v krátkém období přečíst libovolný text. Kvalita techniky čtení roste vlastní činností a čtenářskými zkušenostmi žáka (Švrčková 2011). Výuka psaní je zařazena až do druhého čtvrtletí (často až v období kolem Vánoc). Samotnému psaní předchází procvičování motoriky píšící ruky pomocí uvolňovacích cviků (Wagnerova 1998 in Wildová 2005a).

Pokud bychom chtěli usuzovat, která ze zmíněných metod čtení je efektivnější, docházíme k závěru, že obě metody mají svá pozitiva i negativa. Žáci jsou rozdílní a tudíž každému z nich bude vyhovovat jiná metoda čtení, ta může být aplikována různými učiteli odlišně. Z tohoto důvodu nezáleží tolik na zvolené metodě výuky, ale na způsobu její aplikace ve výukovém procesu. Vliv však může mít výběr metody na motivaci žáka a proces čtení (s důrazem na jeho individualitu) (Wildová 2012).

Jak hodnotit žáka v procesu výuky čtení? Snahou učitele je objektivně zachytit individuální rozvoj žáka, najít a určit další postupné kroky, které povedou k žákovu optimálnímu vývoji. V současné primární škole se k hodnocení vývoje žáka klade důraz na

obecně didaktický princip, tj. hodnocení žáka za základě „individuální vztahové normy“. Učitelé si mohou volit mezi klasifikací, slovním hodnocením, popřípadě kombinací obou forem hodnocení. K hodnocení se mohou také využít autentické záznamy čtenářského rozvoje (tj. audio, video-nahrávky, portfolia) (Wildová 1999 in Wildová 2005). Jednou z důležitých složek hodnocení je podpora pozitivní motivace, vzbuzení zájmu o vlastní rozvoj a zodpovědnost za něj. Wildová se ve své práci zmiňuje také o proměně „práce s chybou“, kterou chápe jako cestu k hledání a ne jako žákovo selhání. Během výuky čtení podporuje žáky k sebehodnocení, tudíž k vlastnímu hledání chyb, se kterými se poté ve výuce dále cíleně pracuje.

Čtenářské výkony žáků se také posuzují na základě úrovně tzv. znaků čtenářské dovednosti (sledování tzv. techniky čtení). V počátečním čtení se posuzuje zejména správnost, plynulost a výjimečně rychlost čtenářského výkonu (Wágnerová in Křivánek; Wildová 1998). Následně se rozvíjí také úroveň porozumění s ohledem na závislost propojení s dosaženou úrovní techniky čtení (v 1. a 2. ročníku) (Jiránek 1955, Matějček 1994 in Wildová 2005a). *„Porozumění je vnímáno jako kvalita, která již v počátečním čtení tvoří základ počáteční čtenářské gramotnosti a později celkové gramotnosti jedince, a právě z tohoto důvodu je třeba jeho rozvoj již od počátku výuky čtení různými způsoby sledovat.“* V současnosti je také pozorován žákův vztah a utváření postojů ke čtení (četbě, čtenářství žáka) (Wildová 2005a, s. 83).

2.3.2 Gramotnostní pojetí výuky počátečního čtení

Česká primární škola v posledních letech zaznamenala řadu proměn v přístupu k vyučování a k „výsledům“ žáka v procesu učení. Z pohledu výkonu žáka se od memorování učiva přešlo na tzv. kompetentní pojetí výuky, tj. žákova osobnost se má rozvíjet komplexně a výsledkem jeho učení jsou osvojené kompetence. Ty by měly splňovat danou „úroveň“, která je prezentovaná „očekávanými výstupy“ v závislosti na věkovém (vzdělávacím) období.

Počáteční čtení v 1. (následně ve 2. ročníku) základní školy spadá podle Rámcového vzdělávacího programu do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a následně do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (který zahrnuje Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu, Literární výchovu a doporučuje se doplňovat Dramatickou výchovu). Tento obor má významné postavení na 1. stupni základní školy.

Švrčková (2011) zdůrazňuje, že v současné koncepci vyučování mateřskému jazyku je kladen důraz na „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).

Český jazyk je podle Wildové pojímán jako celek, „*preferuje jeho rozvoj jako významného prostředku komunikace a poznávání. Toto pojetí se odráží v konkretizaci cílů jeho jednotlivých komponent zahrnující čtení, psaní, pravopis, literární výchovu, komunikační schopnosti atd. Ve výuce českého jazyka (jakéhokoliv) by měl být kladen důraz především na funkčnost osvojených dovedností a vědomostí a jejich využitelnost v realitě životních situací*“ (Wildová 2005a s. 80). V učebním plánu Rámcového vzdělávacího programu (RVP) mají děti v 1. ročníku 35 hodin českého jazyka měsíčně. Jazyková výchova žáků 1. ročníku by měla plynule navazovat na předškolní období. V české primární škole je kladen důraz na komunikační funkci jazyka a jeho využití (rozvoj komunikační kompetence); mluvený projev žáka (práce s dechem).

Jedním z důležitých faktorů při výuce počátečního čtení jsou profesní kompetence učitele a jeho způsobilost pro výuku v 1. ročníku. Důležitým hlediskem je orientovanost učitele v dané problematice např. znalost různých metodik a přístupů ve výuce počátečního čtení a psaní; znalost jednotlivých etap vývoje čtenářské a písařské gramotnosti; znát trendy výuky počátečního čtení, psaní a jazykové výuky, měl by být dobrým psychologem žákovy osobnosti atd. Sledováním individuálního rozvoje žáka je umožněno učiteli rozlišit již rané obtíže v rozvoji tak složitého procesu jako je čtení (psaní) (Švrčková 2011).

2.3.3 Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost (language literacy) je neoddělitelnou součástí výuky „mateřského jazyka“ v každé zemi a zároveň nepostradatelná složka podporující rozvoj „čtenářské gramotnosti“. O jazykové gramotnosti můžeme hovořit, jak navrhuje J. P. Hautecoeur (1993 in Najvarová 2011, s. 29), především jako o mluvené komunikaci za účelem zjišťování informací. V oblasti jazykové gramotnosti rozlišujeme dvě skupiny

znalostí, dovedností a schopností, tj. (1) jazykovou gramotnost v mateřském jazyce (jazyk první)⁷ a (2) jazykovou gramotnost v cizím jazyce (Najvarová 2011).

(1) Na výuku mateřského jazyka má vliv časová dotace, která je v dané zemi tomuto předmětu věnována. Mateřský jazyk patří k preferovaným oblastem primárního vzdělávání ve většině zemí. Umožňuje žákovi vyjadřovat své myšlenky, chápat sdělení ostatních, kriticky posuzovat jejich věrohodnost a správnost. Dovednosti, které žák v této oblasti získá jsou zásadní pro získávání dovedností, znalostí i ve všech ostatních oblastech. Rozvojem mateřského jazyka je žák vybavován dovednostmi potřebnými pro život ve společnosti. Pochopení struktury jazyka a významu řeči je důležité, a ba i přímo nezbytné pro rozvoj osobnosti v jejím celém komplexu. 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). Přístupem k osvojování mateřského jazyka a jeho rozvojem se již zabývali významní psychologové, jako například L. S. Vygotskij (2004) a J. Piaget (Piaget; Inhelderová 1997 in Najvarová 2011, Švrčková 2011). V zahraničních kurikulárních dokumentech se setkáváme s tím, že výuka má být žákovi umožněna v „jeho mateřském“ jazyce, což se týká také žáků jednotlivých jazykových minorit. Například ve Švédsku, Velké Británii, Nizozemí nemá výuka mateřského jazyka přesně určenou časovou dotaci z rozsahu vyučovacího času, záleží na školním kurikulu jednotlivých vzdělávacích institucí, jak k rozsahu a časové dotaci hodin mateřského jazyka přistoupí (Billesoe 1994 in Švrčková 2011).

Oproti tomu v Německu je časová dotace vymezena na 35–40 %, v Bulharsku to činí 30 % vyučovacího času hodinového rozsahu vzdělání. V Nizozemí, ve Finsku a Švédsku je národním kurikulem dán pouze návrh minimálního počtu hodin, časová dotace je následně záležitostí autonomie škol. Jak jsme si všimli, časový rozsah věnovaný výuce mateřskému jazyku se liší v jednotlivých zemích. Avšak i přesto je v těchto zemích současným společným trendem snaha o posilování časové dotace mateřského jazyka, a to právě v souvislosti s důležitostí rozvoje čtenářské gramotnosti. Švrčková (2011) se ve své práci zmiňuje o celkovém pojetí výuky mateřského jazyka, kdy klade důraz především na jeho komunikativní – sdělnou funkci, tj. chápání jazyka jako „prostředku – nástroje“ komunikace. Neopomíjí ani rozvoj slovní zásoby a počátky gramatiky, které by se měly začít rozvíjet již od začátku školní docházky. Důraz klade na komunikační funkci jazyka.

⁷ Mateřský jazyk – „*Jde o první jazyk, jehož prostřednictvím jedinec uchopuje okolní svět, jazyk, jímž je jedinec od narození obklopen, ať už jím na něj mluví matka, nebo jiná osoba jeho nejbližšího okolí* (Hájková

Chápe jazyk, jako „nástroj komunikace“, jenž je vymezován také současným kurikulem české školské vzdělávací soustavy Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

(2) Jak se společnost rozvíjela, byl a je kladen stále větší důraz na výuku cizích jazyků. Nejnovější cíle a přístupy k jazykovému vzdělávání v ČR jsou vymezeny v dokumentech: *Národní plán výuky cizích jazyků (MŠMT 2006)* a „*Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání 2010 (RVP ZV)*, který požaduje rozvoj jazykových dovedností právě ve smyslu jazykové gramotnosti, tj. rozvoj především komunikativní funkce jazyka, která pomáhá odstraňovat jazykové bariéry a přispívá k mobilitě jednotlivců v osobním životě i v rámci studia.“ (RVP ZV 2010 in Najvarová 2011, s. 12)

Z důvodu této dizertační práce je potřeba rozlišit pojem „**jazyk cizí a jazyk druhý**“. Tato potřeba vzniká v situaci, kdy jiný jazyk než jazyk mateřský přejímá komunikační funkci mateřského jazyka. Abychom se domluvili v cizí zemi (poznali jinou kulturu, zvyky aj.), učíme se **cizímu jazyku**. Tento jazyk budeme chtít ovládat na co nejvyšší úrovni, ale nebudeme na něj klást nároky, které máme na svůj jazyk mateřský. Hájková (2014) popisuje **druhý jazyk** jako jazyk, který může nabývat funkce jazyka rodného,⁸ a stát se tudíž nezbytným komunikačním prostředkem ve většině životních situacích jedince. Může jazyk mateřský i vytěsnit z užívání a stát se jazykem dominantním. Pro termín druhý jazyk se občas používá také termín „druhá mateřština“ (Hájková 2014, s. 27).

Jako příklad může posloužit situace z české základní školy, kdy v lavicích vedle sebe sedí žáci, pro něž je čeština mateřským jazykem, a také žáci, kteří mají **odlišný mateřský jazyk (OMJ)** než český, tudíž bude pro žáky OMJ český jazyk, jazykem druhým.

Ve skupině dětí, především ve školních institucích (mateřská škola, základní škola atd.), je pro žáka nejdůležitější tzv. „komunikační úspěšnost“. Ta má zásadní význam pro vytváření sociálních vazeb a kontaktů dítěte OMJ v majoritní společnosti a otvírá mu cestu ke vzdělání prostřednictvím „nového“ (druhého) jazyka (Hájková 2014, s. 27).

2014, s.26).“

⁸ Rodný jazyk – jazyk matky jedince, jazyk, jímž matka promlouvá ke svému dosud nenarozenému dítěti, jazyk, do kterého se jedinec narodí a jímž je od narození obklopen. František Koukolík se zmiňuje o tom, že již sedmiměsíční embryo reflektuje rodný jazyk (jazyk matky).

František Koukolík – lékař dlouhodobě studující vztahy mezi strukturálními změnami lidského mozku a změnami chování (Koukolík 2002)

I přes veškerou pozornost věnovanou tomuto tématu (teoreticky i výzkumně) v posledním desetiletí je stále mnoho otázek, které zůstávají nezodpovězeny. Některé z nich jsou stále v řešení nebo se teprve začínají řešit kvůli, obtížím při rozhodování o nich, jež spadá do oblasti politiky.

Reálným příkladem je podle Rabušicové otázka jazyka například: „*je Vietnamec žijící v České republice negramotný, protože neumí číst a psát česky, ale umí to ve vietnamštině a třeba ve francouzštině? Ano a ne. (O tom se můžeme dohadovat). Z hlediska funkční koncepce gramotnosti má jistě problém s plnou participací na životě ve společnosti, v níž patří k minoritě.*“ Častým řešením jazykové různosti v multinárodních státech je možnost absolvovat nejčastěji primární vzdělávání v mateřském jazyce pro jazykové menšiny. Další navazující stupně vzdělávání jsou již v majoritním jazyce. Rabušicová (2002) se zmiňuje o jazykovém začleňování dětí z jinojazyčných minorit ve vyspělých zemích podle tří pedagogických modelů: „*(1) děti jsou přímo včleněny do výuky v dominantním jazyce (případ České republiky), (2) děti jsou po počáteční přípravě ve svém mateřském jazyce, jež se označuje jako tranzice, protože má usnadnit přechod z původní kultury do nové, převedeny na dominantní jazyk, (3) výuka je bilingvní od samého začátku. Běžně dominuje první model.*“

Zajímavý pohled na tyto pedagogické modely představuje Verhoeven (1994), kdy dává do spojitosti politiku majoritní společnosti k minoritám. „*Ve všech případech hovoří o asimilaci. Jako segregáční model označuje ne příliš rozšířený případ vyučování v minoritním jazyce po celou dobu školní docházky. Jako „udržovací“ model označuje případy, kdy se dítě učí takovým způsobem, aby byl zachován a rozvíjen jeho mateřský jazyk vedle získání a rozvoje dominantního jazyka. Tento simultánní- bilingvní přístup považuje za optimální jak z hlediska jednotlivce, tak z hlediska rozvoje gramotnosti v multikulturní společnosti.*“ (Verhoeven 1994 in Rabušicová 2002, s. 59)

2.3.4 Faktory ovlivňující počáteční čtenářskou gramotnost

Osvojování a rozvoj „počáteční“ čtenářské gramotnosti je dlouhodobým, aktivním procesem, který především na začátku, ale také během života jedince ovlivňuje celý komplex faktorů např. ontogenetický vývoj jedince, fyziologické dispozice, vliv sociokulturního a rodinného prostředí, momentální stav – rozpoložení aj. Avšak důsledky vlivu a působení těchto faktorů jsou individuální. Ty mají vliv jak na osobnost jedince, tak na kvalitu čtenářské gramotnosti. Z pohledu čtenářské gramotnosti lze podle Švrčkové

(2011) a Najvarové (2008, 2011) faktory rozdělit do dvou hlavních skupin a to na faktory vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní)⁹.

Vnější vliv je propojen s úrovní sociálních a ekonomických podmínek celé společnosti, rodiny (ta je velmi významně determinující) a školy. Souvisí také s podnětností prostředí, její hodnotovou orientací, komunikačními kódy, se způsoby i prostředky výuky ve škole. Pokud chceme dosáhnout zkvalitnění stavu čtenářské gramotnosti, je žádoucí, abychom se zamýšleli nad projektováním a realizováním komplexních opatření směřujících k realizaci tohoto účelu. V následujících bodech se zaměříme zejména na popis vnějších faktorů, které jsme schopni z hlediska školního prostředí ovlivnit¹⁰.

2.3.4.1 Vnitřní faktory

Mezi vnitřní faktory jsou zahrnuty vrozené předpoklady (intelektové schopnosti), rysy a zvláštnosti centrálního nervového systému, osobní charakteristiky a získané zkušenosti jedince např. zájem žáka o čtení, vnitřní motivace, sebehodnocení (jako čtenáře), čtenářské chování (strategie) a postoje. Obecně lze předpokládat, že žáci, kteří „dobře“ a s porozuměním čtou mají pozitivnější postoj ke čtení, než je tomu u žáků, u kterých se vyskytnou během čtení potíže (se správností, plynulostí, porozuměním aj.). Dále se k těmto faktorům řadí věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti, flexibilita a schopnost adaptace ke změnám aj.

Vnitřní faktory působí na každého jedince individuálně a v různé míře. Pokud bychom se zaměřili na žáky s odlišným mateřským jazykem (na které se naše práce zaměřuje), mohou se výrazně lišit v některých vnitřních faktorech od českých žáků (např. vnitřní motivace, sebehodnocení ve čtení, čtenářské postoje) v souvislosti s uchopováním „nového“ jazyka. Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mohou mít pozitivní postoj ke čtení ve svém mateřské jazyce, avšak v českém jazyce jejich postoj může být spíše negativní, což často souvisí s porozuměním, používáním a schopností komunikace v českém jazyce (Švrčková 2011).

⁹ Najvarová, V.: Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Pedagogická orientace 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.

¹⁰ Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/prispevky_k_tvorbe_kurikula.pdf#page=86

2.3.4.2 Vnější faktory

Vnější faktory můžeme rozdělit podle prostředí na vliv domácího a školního prostředí. Mezi tyto **exogenní (vnější, objektivní)** faktory začleňujeme činitele sociokulturního prostředí, především výchovu a vzdělání v rodině a ve škole (u gramotnosti obecně také ekonomické vlivy). Rozdělili jsme vnější faktory podle prostředí, ve kterém působí na jedince, a to na vliv **(1) sociokulturního a rodinného prostředí** a **(2) školního prostředí**.

(1) Vliv rodinného a sociokulturního prostředí

Rodinné prostředí patří bezesporu k nejdůležitějším faktorům, které ovlivňují dítě jako takové. Má také zásadní vliv na čtenářské aktivity dětí. Jak uvádí Najvarová a Adams: „*rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale pouze v případě, že má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke čtení a knize přivést.*“ (Adams 1990 in Hejsek 2014; Najvarová 2011)

V rámci výchovy a vzdělání v rodině k faktorům rodinného (domácího) prostředí tedy náleží:

A) Ekonomické a sociální zázemí rodiny, dosažené vzdělání rodičů. Pokud má rodina vyšší příjmový, vzdělanostní a kulturní standard, mívá dítě vyšší šanci ke čtenářsky podnětnému prostředí a k podpoře ve čtení (souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti).

B) Čtenářské zázemí rodiny – rodinné klima, které děti podněcuje a podporuje rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Pokud chceme budovat podnětné prostředí je důležité, aby rodiče jevíli zájem o to, co dítě čte; aby si o čtené literatuře povídali; četli si společně (předčítali); navštěvovali knihovnu; aby rodiče dávali dětem čtenářský vzor (četli před dítětem) aj.

C) Komunikační jazyk rodiny – jazyk je důležitý a nepostradatelný pro rozvoj dovednosti čtení. Jestli je jazyk, ve kterém se dítě učí číst, totožný s jeho mateřským jazykem (či jazykem, kterým komunikuje v domácím prostředí). Pokud tomu tak není, jsou tyto děti v nevýhodě. Proces, během kterého si budou osvojovat dovednost číst a psát, nebude lehký. Mohou nastat obtíže, se kterými jim bude nucena škola (učitel) i rodina pomoci. Jazyk/y, jim/i/ž se hovoří v domácím prostředí patří k významným faktorům ovlivňujícím čtenářskou gramotnost dítěte.

D) Zdroje a materiály v domácím prostředí – dostupnost materiálů ke čtení je důležitým aspektem domácího prostředí. Možnost přímého přístupu dítěte k tištěným textům (materiálům, pomůckám) ke čtení souvisí v budoucnosti se čtenářským úspěchem a budováním vztahu ke čtení. Dítě získává motivaci naučit se číst, čtení má pro ně smysl i význam.

E) Vztah mezi domovem a školou – úspěšný partnerský vztah mezi rodinou a školou a zapojení rodiny do školního i mimoškolního procesu vzdělávání má zásadní vliv na úspěšnost dítěte. Vliv rodičů na jednání a chování žáka je důležitý a projevuje se i v přístupu dítěte ke škole. 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. Rodiče svými postoji ovlivňují přístup dítěte ke vzdělání po celou dobu školní docházky, můžeme říci, že dobrý vztah rodiny a školy je nepostradatelný u dětí s OMJ přicházejících do ČR. Pokud je tento vztah fungující, tak vede mimo jiné k motivaci žáka pro další rozvíjení čtenářských dovedností. Žák, který je podporován rodinou, má tendenci se rychle zapojit jak do výuky, tak do školního kolektivu (Hájková 2014, s. 70).

F) Mimoškolní čtenářské aktivity dětí (žáků) – s rozvojem čtenářské gramotnosti, kterou děti cíleně rozvíjí ve škole, přichází také čas, který děti tráví rozvojem čtenářské gramotnosti (čtenářství) mimo školu. Pokud se děti věnují i ve volnočasových aktivitách např. procvičování dovednosti čtení, čtení pro zábavu, vyhledávání informací, navštěvování knihovny, budují dlouhodobý (celoživotní) vztah ke čtení. Budování celoživotního vztahu ke čtení je jedním z cílů čtenářské gramotnosti (Švrčková 2011, s. 56).

(2) Vliv školního prostředí

Školní zařízení je místem, kde dítě tráví velkou část dne. Během povinné školní docházky (věk 6–15 let) činí čas strávený ve škole kolem pěti až osmi hodin denně (někdy i více). Proto pro rozvoj čtenářské gramotnosti mají také faktory školního kontextu zásadní vliv. Ačkoli domácí prostředí může být bohaté pro rozvoj čtenářské gramotnosti, pro většinu dětí zůstává hlavním místem formálních vzdělávacích aktivit škola. Na čtenářskou gramotnost žáka mají vliv jak každodenní aktivity, tak i celkové prostředí školy, např.

klima třídy, chování a postoje spolužáků (Švrčková 2011, s. 58–61, Havel; Najvarová a kol. 2011, s. 34).

Nepostradatelnou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti (zejména v některých stádiích) má **osobnost učitele**. Jeho příprava a zkušenosti, stejně jako přístup k výuce a používané materiály jsou pro prostředí ve třídě rozhodně důležité. Podle Křivánka; Wildové (1998) je pedagog často vlivnější faktor než výukové metody. Výzkumy, které se zabývají odlišnými metodologickými přístupy k výuce čtení a psaní, zjišťují, že zásadní vliv výukových metod na rozvoj čtenářské gramotnosti je právě v kooperaci s faktorem osobnosti učitele. *„Učitel s metodou pracuje jako s nástrojem a výsledný efekt procesu závisí na užití dané metody každým konkrétním učitelem, tedy na kombinaci metody s profesními osobnostními vlastnostmi-odborná znalost, didaktické a metodické přístupy, citové zaujetí, kvalita komunikace s rodiči a schopnost jejich zapojení do výchovně vzdělávacího procesu, osobní motivovaností aj.“* (Vykoukalová, Wildová 2013)

Pokud se díváme na učitele 21. století, musíme konstatovat, že se jeho role výrazně proměnila. Již od zahájení školní docházky žáka by měl být učitel tzv. „facilitátorem“ žákovy osobnostního rozvoje, jenž respektuje individuální potřeby žáka a zároveň i jeho individuální vzdělávací možnosti. Výsledky a úspěchy žáka by neměl učitel srovnávat s ostatními, ale měl by hodnotit žáka ve vztahu k individuální normě a výchozímu (vstupnímu) „stavu“. Zejména na počátku výuky 1. ročníku je velice důležité tolerovat „odlišnou úroveň“ osvojování dovedností čtení (psaní) v rámci individuálních možností každého žáka. Je důležité, aby pedagog diagnostikoval žákovy vstupní schopnosti a dovednosti v oblasti čtení (psaní) ještě před zahájením vlastní výuky. To umožní učiteli zjistit, jaké má žák prekoncepty (tj. jaké je žákovo pojetí jazyka – jak chápe písmeno, hlásku, co je to pro ně dovednost čtení a dovednost psaní). Následně bude pro učitele jednodušší připravit se na vyučování (diferencovat výuku) podle potřeb žáků (Švrčková 2011, s. 92). Osobnost učitele je ovlivněna jeho kvalifikací a vlastními schopnostmi. Svou roli hrají také jeho osobnostní charakteristiky, povaha, rozsah i obsah vzdělání a praxe. Pro osvojování čtenářské gramotnosti může být důležité, jestli učitel prošel např. vzděláním zaměřeným na výuku počátečního čtení a zdali se učitel neustále vzdělává a sleduje současný vývoj didaktických přístupů (Švrčková 2011, s. 59).

V současnosti je nutné zmínit, že výběr efektivního vyučovacího postupu, didaktického materiálu popř. učebnic je v kompetenci každého učitele. Tato „svoboda“

výběru s sebou nese zároveň zodpovědnost za rozvoj a úroveň čtenářské gramotnosti u žáků. Podle Wildové (2005a) učitel rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků tím, že:

- *aktivizuje žáky;*
- *dává okamžitou zpětnou vazbu;*
- *kontroluje a koriguje práci žáků;*
- *navozuje/navrhne strategie na porozumění;*
- *připravuje dostatek textů a aktivit s nimi;*
- *používá různé druhy textů, různé materiály pro čtení;*
- *variuje různé zdroje čtení.*

Je zřejmé, že pokud je cílem, aby pedagogové efektivně rozvíjeli čtenářskou gramotnost, pak jsou na ně kladeny veliké nároky. Můžeme však konstatovat, že pomoc (metodická, materiální, kutikulární aj.), kterou by učitelé v této situaci uvítali, není zatím systematicky řešena. V práci Vykoukalové a Wildové (2013) se dozvídáme o „*oficiálních dokumentech které konstatují, že výzkumy učitelů v praxi, které by vedly učitele k poznání individuální situace žáků, nebo jim umožnily vyzkoušet různé vyučovací metody či strategie, se využívají pouze pro inovaci a individualizace vyučovacího procesu jen ojediněle. Toto konstatování nelze považovat za příliš pozitivní zvláště v situaci, kdy např. závěry mezinárodního výzkumu PIRLS upozorňují na skutečnost, že úroveň čtenářské gramotnosti závisí kromě sociokulturního prostředí, systému školního vzdělávání a vnitřních předpokladů žáka také na způsobu výuky čtení ve škole, tedy na didaktické práci konkrétního učitele.*“

Mezi nejdůležitější způsoby žákovy motivace k rozvíjení čtení a čtenářské gramotnosti se podle Potužníkové jeví¹¹: „*nabízet žákům zajímavé texty; dát jim možnost vlastního výběru; podporovat růst jejich čtenářského sebevědomí; udělovat odměny; chválit a podporovat kladné pocity při četbě; projevovat zájem; poskytovat dostatek času; vytvářet prostor pro sdělování zážitků.*“

V současnosti existuje mnoho vyučovací metod čtení. Učitelé si mohou zvolit metodu, kterou budou čtení a psaní vyučovat. Řada výzkumů se snažila zjistit, která z metod je nejefektivnější. Na tuto otázku však nelze jednoznačně odpovědět. Současní pedagogové a výzkumníci, kteří se touto problematikou zabývají se shodují, že

¹¹ Potužníková, E. (2010). *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: ÚIV, ISBN 978-80-211-0607-9.

nejefektivnější strategií by mohlo být používání prvků různých metod a jejich vzájemné kombinování.

Avšak zásadní věcí je, aby pedagogové přizpůsobili volbu metod, postupů a strategií potřebám svých žáků. Každá metoda bude vyhovovat jinému typu žáků a každá metoda bude různými učiteli aplikována jinak. Nezáleží tedy jen na metodách výuky, ale také na způsobu jejich aplikace do školního vyučování. Výběr metody čtení k individualitě žáka může ovlivnit jeho motivaci a proces čtení jako takový. Podle Wildové (2005) dávají vzdělávací dokumenty učitelům v zásadě volnou ruku ve výběru vhodné metody výuky čtení pro své žáky. „Výběr konkrétní metody je považován za součást didaktického mistrovství učitele. Od učitele se očekává schopnost vhodně určitou metodu zvolit a být schopen ji individualizovat a variovat podle schopností žáků a konkrétních podmínek výuky.“

Součástí didaktického mistrovství učitele je způsob, jakým je hodnoceno čtení ve třídě. V současnosti lze označit přístup k výuce čtení a psaní jako „gramotnostní“. V tomto přístupu by neměl být preferován jen jeden z didaktických přístupů k výuce čtení (výuková metoda), avšak výuková metoda by se měla snažit rozvíjet celou osobnost žáka, tudíž by měla být pojímána komplexně (Švrčková 2011).

Za další **faktory školního prostředí** považujeme:

- **školní prostředí a zdroje** – do školního prostředí spadá mnoho dílčích faktorů, které mají vliv na žákovu osvojování vědomostí např. *stabilní vzdělávací prostředí*, ve kterém by se žák měl cítit bezpečně, což bývá ve spojitosti s kázeňskými problémy ve třídě. Dalším faktorem mohou být *celoškolní programy*, jež se starají o základní potřeby žáků a jejich rodin (například družina); celoškolní i třídní programy zaměřující se primárně na rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti, mohou přímo podporovat nabývání dovedností a postojů ke čtení. Kvalitu a klima školního prostředí zvyšují také pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli, jejich vzájemnou kooperaci při výukových i mimo-výukových činnostech. Na čtenářskou gramotnost má vliv rozsah a kvalita školních zdrojů, tj. v první řadě kvalifikovaní učitelé (např. významnou roli může mít pedagog věnující se speciálně výuce čtení nebo odborník na jazykovou výuku) a dále pak adekvátní učebny pro rozvoj čtení (např. další užitečné prostředky, jako pohodlný nábytek, přítomnost školní knihovny, příjemné okolí školy).
- **prostředí a struktura třídy**: k faktorům, v této skupině patří přístup učitele/ů k výuce (předpokládáme, že na výuce jednotlivých předmětů se vždy nepodílí pouze jeden učitel), velikost třídy, počet žáků ve třídě připadající na jednoho učitele.

Výukové materiály/zdroje textů a aktivity, které učitelé používají při výuce čtení, tvoří jádro žákovské čtenářské zkušenosti ve škole. Důležité je, aby učitelé do své výuky zařazovali různé druhy textů, které jsou obsahově blízké dětem, jejich zkušenostem a zároveň by informace obsažené v textu měly být pro žáka přínosem. Učitelé mohou využívat řadu materiálů, jako jsou učebnice, čítanky, různé typy dětských knih (rozličných žánrů), tiskoviny, časopisy, elektronické zdroje (nové technologie) nebo materiály vytvořené samotnými dětmi či učitelem (Metelková; Švrčková 2010, s. 20–25, Švrčková 2011, s. 58–61).

- **spolupráce s rodiči a dalšími odborníky** je nezbytná při rozvoji počátečního čtení. V obecně-didaktickém kontextu by současná škola měla být otevřená smysluplné spolupráci jak s rodiči, tak i s ostatními odborníky. Vztahy by se neměly udržovat pouze na formální úrovni (pravidelné třídní schůzky), ale měly by směřovat k pravidelným (neformálním) setkáním, při nichž budou řešeny jak vzdělávací a výchovné problémy konkrétních žáků, tak i některé didaktické otázky, tj. například otázky, které vyučovací proces doprovázejí (např. učitelovo pojetí výuky počátečního čtení, principy hodnocení čtení učitelem, domácí práce pro podporu rozvoje čtení atd.). Dále by se prostřednictvím setkání mohla budovat efektivní spolupráce (např. společné projekty pro žáky a jejich rodiče, rodinná čtení v knihovnách atd.).

Metodická příručka pro genetickou metodu přímo upozorňuje, že učitelé musí seznámit rodiče se základními zásadami aplikace metodického postupu genetické metody tak, aby působení učitele a rodičů bylo ve shodě (Wagnerová 1998 in Wildová 2005a).

Školy mají možnost zajistit si poradenskou péči přímo ve škole (v průběhu vyučování i mimo ně), což napomáhá k efektivní spolupráci s poradenskými pracovníky (Wildová 2000 in Wildová 2005a, s. 86).

Vliv motivace a zájmu o čtení

Motivace ke čtení a zájem o čtení k sobě neodmyslitelně patří. Motivaci dělíme na **vnitřní** a **vnější**, čímž spadá jak do vnějších, tak do vnitřních faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost, proto ji uvádíme zvlášť. Motivace může mít vliv na zájem o čtení, cíl činnosti a v neposlední řadě na vyvolání kladných či záporných emocí při výkonu této činnosti (Butcher, Kintsch 2003 in Pardo 2004 in Presslerová, Rusnáková 2015). Odborná literatura a také materiály, jež vycházejí ze závěrů předchozích mezinárodních výzkumů OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, angl. Organization for

Economic Cooperation and Development), tvrdí že motivace má v rozvoji čtenářské gramotnosti klíčový význam (Najvarová 2008, Gambrell et al.2010 aj.). Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová 2009, s. 158) charakterizuje motivaci „jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:

- vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
- zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
- řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
- ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu.“

Podle Meškové (2012) je „motivace soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivují k nějakému chování, jednání. Je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů.“

Vnitřní motivace ke čtení je důležitá a často spojena se zájmem o čtení, ten je formou vnitřní motivace. Setkáváme se s ní často u dobrých čtenářů (Cunningham 2002, cit. podle Johns, Lenski 2005 in Najvarová 2011, s. 36).

Pang (2008) zdůrazňuje, že děti které nečtou, mívají nižší vnitřní motivaci k četbě než dobří čtenáři. Ti, kteří jsou motivovaní, jsou schopni více uplatňovat čtenářské strategie a zároveň vynaloží více snahy na pochopení významu textu. Na rozdíl od těch, kteří motivovaní nejsou či jen v minimální míře, se pravděpodobně nebudou tolik snažit, což se zákonitě projeví i na čtenářských výsledcích (Pardo 2004).

Vnější motivaci ovlivňuje sociální okolí jedince. Žák je motivován především od rodičů, učitelů (dalších vychovatelů) a spolužáků. Výzkum ukazuje, že žáci kteří jsou motivovaní ke čtení, dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému (Guthrie, Wigfield 2000; Václavíková, Helšusová 2004 in Najvarová s. 36).

Můžeme říci, že motivace podstatně ovlivňuje kvalitu i kvantitu přečteného textu. Při nedostatku motivace dítěti chybí potřeba pochopit smysl čteného textu a zároveň nepřečte takové množství materiálu (textů) jako více motivovaný čtenář.

2.3.5 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Primární základní škola se snaží položit u všech žáků základy počáteční gramotnosti ve všech oblastech, na kterých žáci i učitelé budou stavět, jak na 2. stupni základní školy, tak i v budoucím profesním životě. Výzkumy PISA poukazují na alarmující výsledky. Téměř 20 % českých patnáctiletých žáků nedosahuje ani první (základní) úrovně funkční gramotnosti, tj. tyto žáky bychom měli považovat za funkčně negramotné (Najvarová 2011, s. 27). Negramotnost se může objevit v celé řadě souvislostí, má množství sociálních, ekonomických a politických konsekvencí pro každou společnost, v níž se v nějaké podobě vyskytuje. Jednotlivé státy i celé mezinárodní společenství tak musí pochopitelně na problémy spojené s gramotností reagovat a zároveň se je snaží mapovat a hledat jejich řešení (Rabušicová 2002, s. 43).

Problematika gramotnosti se v mezinárodním kontextu řeší řadu let. Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti (OECD/PISA, IEA/PIRLS) zdůrazňují především funkční povahu čtení, které je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění. My se pokusíme stručně přiblížit události, které vývoj čtenářské gramotnosti ovlivnily:

Mezinárodním rokem gramotnosti byl vyhlášen rok 1990 valným shromážděním OSN a garantován UNESCO. Jeho smyslem bylo upozornění světové veřejnosti na fakt, „že negramotnost v rozvojovém světě stále přetrvává, a také na fakt, že v průmyslově vyspělých zemích se začíná objevovat nová podoba negramotnosti – negramotnost funkční.“ Mezinárodní rok gramotnosti popularizoval problém gramotnosti, ale jeho charakter byl spíše politický.

Zároveň ve stejném roce proběhla i **Světová konference o vzdělání pro všechny** (World Conference on Education for a all) v Jomtienu v Thajsku, která byla součástí Mezinárodního roku gramotnosti a podpořila širší pohled na vzdělání v rámci lidské, kulturní a institucionální dimenze. Gramotnost se začala vnímat jako „*životní dovednost a primární učební zdroj pro osobní a komunitní rozvoj a soběstačnost člověka* (Verhoeven 1994 in Rabušicová 2002). Za základní cíle rozvoje gramotnosti byly označeny zlepšení osobní situace člověka, jeho soběstačnost a autonomie“. Dále se také uskutečnila Mezinárodní konference o vzdělání, 42. zasedání (International Conference on Education – ICE, 42. session) v Ženevě, kde byl tématem „Boj proti negramotnosti: politika, strategie a operativní programy pro 90. léta“ (Rabušicová 2002, s. 48).

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. Do těchto výzkumů spadají mezinárodních projekty PISA (Programme for International Student Assessment) zaštitěný OECD. Výzkumu PISA se ČR účastnila v roce 2000, 2006, 2011 a nově v roce 2015 (výsledná zpráva z posledního šetření bude v roce 2016).

2.3.5.1 Mezinárodní výzkum PISA

Mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) spadá pod záštitu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development), která zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti 15letých žáků (9. ročník ZŠ). PISA definuje čtenářskou gramotnost 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.*“ (UIV 2002, s. 9) Výzkum se nezabývá pouze dešifrováním a porozuměním textu, snaží se zdůraznit schopnost o textu přemýšlet, uplatňovat své zkušenosti, myšlenky, které je jedinec schopen následně použít pro funkční účely. „*V mezinárodním výzkumu PISA byla gramotnost vymezena pomocí tří aspektů: **uplatňovaných postupů, obsahem textu a typem situace.***“

- (1) **Postupy** – *jež jsou čtenářem aplikovány při řešení zadaného úkolu, mohou vyústit v obecné porozumění, získání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu nebo posouzení formy textu.*
- (2) **Obsah**, *na kterém jsou dané postupy aplikovány, jsou zastoupeny různými typy textů, se kterými se člověk setkává v běžném životě. Jedná se o skupiny textů souvislých (vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny) a nesouvislých (formuláře, reklamy, grafy a diagramy, tabulky, obrázky a mapy).*
- (3) **Situace**, *ve kterých mají být aplikovány vědomosti a dovednosti, představují čtyři kategorie textů rozdělených podle účelu jejich napsání, a to texty osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací.“ (Straková 2002, s.10–11, Najvarová 2011)*

2.3.5.2 Mezinárodní výzkum PIRLS

Zjišťováním 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) (Potužníková: PIRLS-2011, 2010). Jak uvádí tato organizace, výzkum je koncipován tak, aby měřil výsledky čtenářské gramotnosti dětí; poskytl východisko pro další studie zaměřené na zjišťování dosažených výsledků a shromažďoval informace o rodinném zázemí dětí a jejich zkušenostech s četbou, tj. získat co nejvíce prakticky využitelných informací, které mohou pomoci zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství, zejména v primárním vzdělávání. 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 se v roce 2011 měření PIRLS účastní v některých zemích také žáci 5. a 6. ročníků (Švrčková 2011).

Společně s výzkumem PISA patří PIRLS mezi největší celosvětové výzkumy čtenářské gramotnosti. Počátky výzkumu PIRLS spadají do roku 2001, kdy navázal na studie IEA, které začaly v 70. letech a pokračovaly do roku 1991. Rokem 2001 začal cyklus testů, které se opakují každých pět let (Wildová 2012). Česká republika se výzkumu účastnila v roce 2001, 2011 a nyní proběhla pilotní šetření k výzkumu 2016, kterého se ČR zúčastní. Zjištění z hlavního šetření PIRLS 2016 s výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání budou zveřejněny prostřednictvím národní zprávy v prosinci 2017¹².

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

K měření kvality čtenářské gramotnosti byly vytvářeny úlohy na tři základní dovednosti práce s textem (Potužníková: PIRLS-2011, 2010, Vykoukalová 2013):

¹² ČŠI: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/CSI-realizuje-zapojeni-Ceske-republiky-do-dalsiho>

- (1) získávání explicitně uvedených informací - čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací;
- (2) interpretace a integrace myšlenek a informací – zaměření na procesy porozumění (vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, hodnocení obsahu jazyka a prvků textů);
- (3) vyvozování přímých závěrů.

Presentace výsledků výzkumu PIRLS je prostřednictvím celkové škály čtenářské gramotnosti a dílčích škál (záměry a procesy porozumění) (Švrčková 2011, s. 35). Škály, které slouží pro celkovou prezentaci výsledků:

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

Česká republika se zapojila do mezinárodního projektu PIRLS v letech 2001 a 2011. Pro všechny škály platí mezinárodní průměr 500 a směrodatná odchylka 100. Nyní si představme klíčová zjištění z měření v roce 2001 a 2011. Od roku 2001 největší zlepšení (kolem 40 bodů) zaznamenaly země Írán, Hongkong, Rusko a Singapur. **Česká republika se statisticky významně zlepšila od roku 2001 (o 9 bodů) na celkové škále.** V České republice se do hlavního šetření zapojilo 177 základních škol, více než 4 500 žáků a jejich rodičů, téměř 500 učitelů a ředitelů škol. Z dílčích škál největší **zlepšení** bylo zaznamenáno na škále **interpretace textu (o 12 bodů)** oproti tomu škála vyhledávání informací byla jedinou na které ke změně nedošlo. V roce 2011 se v České republice zvýšil podíl žáků na vysoké a na střední úrovni. V roce 2001 dosáhlo alespoň vysoké úrovně 45 % žáků a minimálně střední úrovně 83 % žáků, v roce 2011 činil tento podíl na vysoké úrovni 50 % a na střední úrovni 87 % žáků.¹³ S hodnotou 545 bodů je výsledek českých žáků nadprůměrný. Statisticky významně lepšího výsledku než Česká republika dosáhlo devět zemí (Hongkong, Rusko, Finsko, Singapur, Severní Irsko, USA, Dánsko, Chorvatsko, Tchaj-wan). Dále se výsledky prezentují také na dvou dílčích škálách podle **účelu čtení** (literární a informační) a na dvou dílčích škálách podle **postupů porozumění**

¹³ a ⁸ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011>

(vyhledávání informací a interpretace textu). V porovnání s celkovou škálou si čeští žáci vedli **statisticky významně lépe pouze na dílčí škále vyhledávání informací**. Na všech ostatních škálách jsou jejich výsledky vyrovnané.

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 in Švrčková 2011, s. 10; Košťálová 2010¹⁴)

V tomto pojetí čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin. Důvodem pro vyvození těchto rovin byla dle VÚP skutečnost, že výzkumy PISA zohledňují pouze některé složky čtenářské gramotnosti. Složky(roviny) čtenářské gramotnosti, jak je vyvozuje VÚP, jsou:

- (1) **vztah ke čtení** – můžeme chápat jako potěšení z četby a vnitřní potřebu číst;
- (2) **doslovné porozumění** – je dovednost dekódovat psané texty, kdy zapojení vlastních znalostí a zkušeností nám pomáhá budovat porozumění na doslovné úrovni;
- (3) rovinou **vysuzování** – rozumíme dovednost vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- (4) **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;
- (5) **sdílení** – chápeme schopnost čtenářsky gramotného člověka sdělovat prožitky, porozuměním potřeby sdílet se s dalšími čtenáři. Svě vlastní pochopení textu je porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi. Čtenář si všímá shod a přemýšlí o rozdílech;
- (6) **aplikace** – je čtení, které čtenářsky gramotný člověk využívá k seberozvoji i ke konání, četbu zúročuje v svém dalším životě (VÚP 2010, s. 10).

¹⁴ Košťálová, Hana, et al. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka[online]. Praha: ČŠI, 2010a [cit. 2010-07-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>. s. 14–17

Ze srovnání s výsledky PISA vyplývá, že čeští žáci 4. roč. ZŠ mají pozitivnější vztah k četbě a čtou v průměru častěji než patnáctiletí žáci (PISA). 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 mezi úspěšností 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 oblíbenosti čtení v ČR jsou minimální. Výjimku tvoří skupina žáků, které čtení velmi nebaví, kde je v rámci sledovaných skupin ve prospěch dívek rozdíl největší (Švrčková 2011).

Výzkumu PIRLS 2001, 2011 se také zúčastnili ředitelé i učitelé ZŠ a rodiče zúčastněných žáků. Dotazníkovým šetřením mezi učiteli testovaných žáků byly zjištěny užitečné informace pro didaktické účely profesní praxe v oblasti výuky čtení. Výsledky ukázaly, do jaké míry má vliv čtení na kvalitu čtenářské gramotnosti, zejména užívání metod během školní výuky. Můžeme se tedy zamýšlet, jak můžeme cíleně napomoci procesu zdokonalování kvality čtení a porozumění textu v českých školách na začátku školní docházky. Z dotazníku bylo také zjištěno, které vyučovací aktivity využívají pedagogové se svými žáky při výuce čtení (související se čtením). Pokud se zaměříme na sledování metod ve výuce českého jazyka v ČR a zemích Evropské unie (EU), je patrné, že více než polovina českých pedagogů, kteří vyučují český jazyk používá denně pouze dvě metody, oproti tomu v zemích EU učitelé užívají denně až dvojnásobného počtu metod.

Povzbudivé není ani zjištění, že se v ČR používá zejména čtení nahlas, které je často doplňováno učitelovým vysvětlováním neznámých slov v textu. Ukázalo se překvapivým zjištěním, že hlasité čtení nijak výrazně nezvyšuje čtenářské kompetence žáků. Výsledky žáků, kteří čtou denně nahlas, oproti žákům, kteří čtou jednou týdně se nijak neliší. Obě skupiny dosáhly přibližně shodných výsledků. Výrazně lepšího výsledku dosáhli ti žáci, kteří čtou ve škole nahlas jen výjimečně (měsíčně nebo zřídka kdy). Toto zjištění rozhodně mohlo posloužit jako argument při „bourání“ starých a zažitých méně efektivních metod výuky čtení. Čtení nahlas je časově náročnou aktivitou, což může být také příčinou využívání malého počtu vyučovacích metod českých učitelů při výuce (Švrčková 2011). Avšak je důležité podotknout a praxe dokládá, že někteří z žáků i studentů (středních i vysokých škol) neumí číst nahlas (bez obtíží), což se může jevit jako problém, hlasité čtení je stále zapotřebí, jak při výuce tak i mimo ni.

Dovednost číst a porozumět obsahu sdělení se prolíná všemi oblastmi výuky. Podle Presslerové a Rusnákové (2015) „*mohou žáci, kteří mají obtíže se čtením selhávat i v dalších sférách edukačního procesu, ale také sekundárně i v oblasti osobnostní či vztahové.*“ Čtenářskou gramotnost jako komplex dovedností utváříme a využíváme po celý život.

2.4 Inkluzivní vzdělávání v širším kontextu

„Neexistují nepřekonatelné bariéry – existují dveře, které jsme se nepokusili otevřít...“

(Lang; Berberichová 1998)

Základním postojem při společném vzdělávání je přijetí a využití různorodosti. Neméně důležitá je víra v přítomnost odlišných a jedinečných dětí, což znamená přínos pro všechny.

*„...školy mají vzdělávat a vychovávat **všechny děti**, bez ohledu na jejich tělesné, duševní, sociální, emoční, jazykové nebo jiné předpoklady. Škola má zahrnovat všechny děti – postižené, velmi nadané, děti ulice, pracující děti, děti z jazykových, etnických, kulturních nebo jiných menšin, jakož i děti s dalšími handicapy“ (Salamanka, UNESCO 1994).¹⁵*

Pojem inkluze nemá v současné společnosti jednotnou definici, je možné ji vymezit několika rozdílnými způsoby. Tyto rozdíly ve vnímání konceptu mohou negativně ovlivňovat legislativu a zavádění inkluze do praxe v různých částech světa. Ainscow a César (2006) ve svém výzkumu představují pět typů pojetí inkluze:

- (1) *Inkluze, ve které je kladen důraz na handicap a speciální vzdělávací potřeby předpokládá, že primární cílovou skupinou jsou děti s postižením, které jsou začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu. Pozornost se tedy vztahuje na „integrované“ žáky a přehlíží se dopad pozitivní či negativní na ostatní žáky ve třídě. Podle Nese a Stromstada (2006) je snazší, pokud označíme znevýhodněného žáka jako toho, kdo potřebuje speciální podporu, než že vynaložíme úsilí a snahu přizpůsobit vzdělání pro všechny. Toto pojetí inkluze (skrže speciální vzdělávací potřeby) stále dominuje ve většině zemí.*

¹⁵ Prohlášení ze Salamanky a Rámcový program ke vzdělávání jedinců se zvláštními potřebami (UNESCO 1994).

- (2) *Inkluze vnímaná jako odpověď na exkluzi.* Spojování inkluze se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je časté, zároveň v mnoha státech implicitně také s „problémovým“ chováním. Tohoto spojení se v minulý desetiletích mnoho škol obávalo, a tudíž mohla nastat situace, že obdržela-li škola žádost o zařazení žáka se SVP, došlo k odmítnutí žádosti.
- (3) *Inkluze jako odpověď na skutečnost, že všechny skupiny jsou citlivé k exkluzi (vyloučení).* V současnosti pozorujeme vzrůstající trend v pohledu na exkluzi ve vzdělávání. Snahou je překonávání diskriminace a znevýhodnění ve vztahu ke skupinám citlivým k různým formám exkluze. V některých zemích se setkáváme s termíny sociální inkluze, resp. exkluze. V kontextu vzdělávání se tyto termíny užívají ve vztahu k jednotlivcům či skupinám, jež mají z nějakého důvodu potíže, např. s pravidelnou docházkou do školy, děti ze sociálně slabého prostředí, romské děti apod.
- (4) *Inkluze podporující myšlenku „školy pro všechny“.* Zde je inkluze vnímaná jako možnost vytvoření jiného přístupu k učení a vyučování, kdy myšlenkou je vytvoření takových veřejných škol, aby je mohli navštěvovat všichni žáci. Je důležité zohlednit některá úskalí tohoto pojetí, např. v Norsku tento přístup vedl ke zrušení některých institucí v oblasti segregovaného speciálního školství, avšak bez adekvátní podpory běžných škol. Ty následně nemohly uspokojit nároky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- (5) *Inkluze jako vzdělávání pro všechny.* Toto pojetí je častým námětem mezinárodních debat. Hnutí EFA (Education for All, tj. Vzdělávání pro všechny) bylo založeno v roce 1990 kolem politických institucí participujících na vzdělávání po celém světě. K danému tématu byly uspořádány dvě světové konference (viz kapitola 2.5.1).

V současnosti se vysvětlování pojmu **inkluze** stále vyvíjí. Inkluze bývá často chápána jako synonymum pojmu integrace, avšak někteří odborníci ji považují spíše za vyšší stupeň integrace. Inkluze je podle nich principem a filosofií, která předznamenává, že by měly školy raději vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady ve vhodných věkových skupinách při zachování stejné úrovně kvality, než aby zachovávaly již existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje žáky a učitele (Salend in Bazalová 2006). Bazalová (2006) chápe inkluzi jako stav, kdy se člověk se znevýhodněním rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého

svého člena, tj. je normální být „jiný“. Odlišné dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho odlišností vůbec nepozastavuje.

Začlenění (inkluzi) může vnímat jako nový způsob uvažování o tom, jak, kde a s kým mohou lidé se znevýhodněním studovat, pracovat a žít. Tento nový způsob myšlení vyústil v posun od zaměření se na starostlivost a léčbu k zaměření se na podporu účasti, rozvoj schopností, přizpůsobení okolí a budování vztahů. Inkluze zahrnuje všechny studenty, nejen studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto procesu se nejedná pouze o studenty, ale o všechny lidi bez výjimky. Inkluze vyžaduje spolupráci dětí, rodičů, učitelů i dalších jedinců. Zahrnuje celé školství jako systém, ne pouze některé skupiny žáků, vychází z principu, že všichni žáci by měli patřit k jedné sociální, akademické a kulturní skupině a participovat na jejím životě (Nes, Stromstad 2006). V současnosti se v českém školství začíná používat místo termínu inkluze – pojem „společné vzdělávání“.

2.4.1 Cesta k inkluzi v České republice a ve světě

Cesta k inkluzi začala v západní Evropě v druhé polovině 20. století. Původně byla postavená na myšlence začlenění lidí s mentálním postižením do společnosti. V tomto období byly formulovány a přijaty důležité listiny týkající se práv dětí, konkrétně *Charta práv dítěte* v roce 1959 a *Úmluva o právech dítěte* z roku 1989. Obě tyto listiny vychází z respektování základních lidských práv. Lidé se znevýhodněním jsou plnoprávními a rovnocennými členy společnosti, a měli by tedy být plně zapojeni do struktur a systému služeb, který je k dispozici všem občanům. Již v roce 1990 se v thajském Jomtieniu uskutečnila konference, na které byla přijata *Světová deklarace – vzdělání pro všechny*.

Mezi nejvýznamnější dokumenty UNESCO patří *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* známý jako *Salamanská deklarace* z roku 1994, který je považován za nejdůležitější dokument v oblasti speciálního vzdělávání (Ainscow; César, 2006). Toto usnesení informuje o principech inkluze, znovu rozpoznání a přehodnocení potřeb vyhovujících projektu „school for all“ – škole pro všechny. V roce 2000 byl formulován *Dakarský akční plán*, jehož záměrem je zajistit

rovnocenný přístup všem lidem k základnímu vzdělání nejpozději do roku 2015 (UNESCO 2000)¹⁶.

V České republice byla v posledních letech zpochybněna vhodnost odděleného systému speciálního školství z hlediska lidských práv i z hlediska efektivity. Situace se začala obracet od segregace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po roce 1989, mezníkem se stalo zejména přijetí vyhlášky MŠMT 291/1991 Sb., o základní škole, ve které byla poprvé zmíněna možnost začlenění dítěte s tělesným nebo mentálním postižením do hlavního výchovně vzdělávacího proudu, kdežto o inkluzi s jiným typem znevýhodnění se nezmiňuje. V průběhu 90. let se zvyšuje migrace obyvatel a tím se do povědomí dostává téma národnostních menšin a jejich kultur (Průcha, Walterová, Mareš 2009).

Geografická poloha naší země, její historický vývoj a současné politické uspořádání však podmiňují existenci mnohonárodnostního společenství. Vše nasvědčuje tomu, že počet příslušníků různých etnik bude nadále vzrůstat. Příliv jiných národností do ČR nás vede k nutnosti jejich inkluze a také k realizaci multikulturní výchovy ve školách. Situace je poměrně nová a školy nejsou dostatečně připravené na vzrůstající počet žáků jiných etnik. Děti cizinců musí překonávat jazykovou bariéru a naučit se dobře česky, aby se mohly v našem vzdělávacím systému úspěšně vzdělávat.

V roce 1990 vyšel školský zákon (č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství), který mj. tvrdí, že: „...do základních škol se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádovém obvodu školy...“. V roce 1994 byl přijat Metodický pokyn ministerstva školství o integraci dětí a žáků se zdravotním postižením, jenž v roce 2002 nahradila Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Stále však bylo možné děti s těžkým zdravotním postižením osvobodit od povinné školní docházky. Tuto situaci změnil školský zákon č. 561/2004 Sb., kde se již klauzule o možném osvobození od povinné školní docházky nevyskytuje. Proto je naším úkolem snažit se zařadit děti se znevýhodněním do škol. Vytvořit všem dětem takové podmínky, aby se každé dítě cítilo ve škole dobře.

Začátkem ledna 2005 vešel v platnost Školský zákon (zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) s několika zásadními změnami (například povinnost školní docházky pro všechny děti bez rozdílu

¹⁶ *Education for all 2000-2015: revue littéraire mensuelle*. First edition. Paris: UNESCO Publishing, 2015. EFA global monitoring report. ISBN 978-92-3-100085-0.

barvy pleti, národnosti, postižení a dále tvorba a realizace školního vzdělávacího programu) i nové školské vyhlášky. Do popředí se dostávají snahy o to, aby všechny děti podávaly co nejkvalitnější výsledky v rámci svých možností. Nový zákon a další předpisy se mimo jiné dotýkají tématu speciálního vzdělávání a také pojmů integrace a inkluze. O tématu soužití různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin, které se vzájemně respektují a spolupracují se žáci ve škole dozvídají prostřednictvím Multikulturní výchovy, která je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Multikulturní výchova je součástí průřezových témat, jež jsou povinnou součástí vzdělávání a reprezentují „*okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělání*“ (RVP ZV).

Česká republika se také účastní různých mezinárodních konferencí a projektů, které se konají pod záštitou různých organizací, například UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu v anglickém jazyce United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), kde se diskutuje o aktuálních tématech, např. Inkluzivní vzdělávání: Cesta budoucnosti aj. K naplňování cílů inkluzivního vzdělávání v České republice by měl přispívat od roku 2010: *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (NAPIV) (MŠMT, 2010). NAPIV je prvním rámcovým dokumentem zaměřeným na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělání. Obsahuje nutná opatření ke zvýšení inkluzivního přístupu v českém školství. Sleduje tři hlavní cíle (Felcmanová 2010):

1. Zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému.
2. Působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin.
3. Přispět ke zvýšení sociální koheze české společnosti.

Uskutečnění NAPIV bylo rozděleno na fázi přípravnou (2010–2013) a realizační. „*Cílem přípravné fáze bylo vytvořit na základě široké odborné diskuse konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy.*“ Tyto návrhy a opatření se měly zaměřovat, např. na oblasti vzdělávání pedagogů, poradenských služeb ve školství a financování podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Realizační fáze měla následně schválená opatření uvádět do praxe. Přestože jeho realizace NAPIV byla formálně schválena vládou ČR, k jeho faktickému naplňování nedošlo (Felcmanová 2010).

Dále Česká republika ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením a tato skutečnost se promítla do opatření v Národním plánu, jež má za úkol vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením v období 2010 až 2014. Národní plán klade důraz na právo každého dítěte na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu (ve spádové oblasti). „*Naplnění práva na vzdělávání v místě bydliště žáka musí být vždy doprovázeno i vytvořením adekvátních podmínek, které naplní jeho speciální vzdělávací potřeby.*“¹⁷

V současnosti se tématem inkluze zabývá řada odborníků a snaží se hledat a nastavit dobré podmínky k tomu, aby inkluzi bylo možno realizovat v hlavním proudu českého školství. K tomu by měl pomoci projekt **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání**¹⁸, ve kterém bylo vytvořeno mnoho dokumentů, které by měly zjednodušit práci jak učitelům (asistentům pedagoga), tak zejména dětem, které z různých příčin ve školách selhávají. Jedním ze zásadních dokumentů, který byl vytvořen je **Katalog podpůrných opatření** (KPO), na jehož tvorbě se podílela Univerzita Palackého v Olomouci a Člověk v tísni. Tento dokument je praktickým manuálem, jenž radí, jak pracovat se žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (Felcmanová, Habrová 2015), navazuje na schválenou novelu paragrafu 16 školského zákona. Podle Michalíka je „*katalog otevřeným systémem, jež zahrnuje všechny známé prostředky podpory a do budoucna je možné jej doplňovat. Nyní však bude nutné nastavit pravidla financování, aby školy podporu mohly čerpat a od 1. září 2016 ji žákům i poskytovat*“¹⁹.

Dalším důležitým dokumentem je **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. V něm se předpokládá, že je potřeba stanovit některé priority, o něž se bude usilovat. Podle autorů této strategie „*vzdělávací politika České republiky směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení, tak aby zodpovědně naplnila základní smysl vzdělávání: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených*

¹⁷ <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/>

¹⁸ Projekt: Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR

¹⁹ <http://www.upol.cz/nc/aktualita/clanek/cilem-je-inkluze-vznikl-prulomovy-dokument-ceskeho-skolstvi/>

hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění“ (MŠMT, 2014, s. 3).

Pro zmíněné období jsou stanoveny tyto priority: (1) snižovat nerovnosti ve vzdělávání; (2) podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad; (3) odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Snahou dokumentu je zvýšit schopnost vzdělávacího systému zajišťovat prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných znevýhodnění žáků tak, aby dosahované výsledky byly co nejméně ovlivněny faktory, které jedinec nemůže ovlivnit. Další snahou je, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna. Abychom mohli dosáhnout stanovených priorit, je potřeba kontinuální odpovědné a odborné řízení, bez kterého by priority této strategie nebyly efektivně naplněny²⁰.

Na začátku letošního roku byla odsouhlasena Novela školského zákona, ve které se §16a, odst. 5, zabývá společným vzděláváním všech žáků. Navrhuje změny pomocí nichž se bude dostávat podpory dětem se speciálními potřebami. Tato podpora již nebude vázána pouze na zdravotní diagnózu (vážnější postižení), ale je stanoveno pět stupňů podpory, které pomohou a podpoří děti s menšími obtížemi tak, že budou schopny navštěvovat hlavní vzdělávací proud. Novela definuje žáka (dítě, studenta) se speciálními vzdělávacími potřebami jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Podpůrná opatření jsou rozdělena podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů, jež jsou stanovena prováděcím právním předpisem. Tato opatření by měla zlepšit a zjednodušit přístup k penězům na podporu škol, které se ujmou vzdělávání dětí se SVP, tj. také základním školám praktickým i speciálním.

Podle Felcmanové z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání „jde o klíčovou změnu, která odstraní důvody, proč je Česká republika opakovaně mezinárodními institucemi zmiňována jako země, kde dochází k diskriminaci žáků, kteří

jsou zařazováni do škol pro děti s lehkým mentálním postižením, i když toto postižení nemají. Nová pravidla by umožnila zajistit zvýšenou podporu každému dítěti, které ji z objektivních důvodů potřebuje. Nejvíce by však změna prospěla tzv. hraničním dětem, které sice nemají oficiálně žádnou diagnózu, ale při vzdělávání podpůrná opatření nutně potřebují. Ty v dosavadním systému zůstávaly viset ve vzduchoprázdnu, k tíži těch škol, které byly vstřícné a jejich vzdělávání se ujaly.“²¹

Novela školského zákona by měla vejít v platnost již od 1. 9. 2016, avšak nálada školské veřejnosti je velmi napjatá a očekávané změny nejsou vítány jen s optimismem, ale také s obavami jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů, což je patrné z mnohých diskuzních fór i zpráv z veřejnoprávních médií.

Ať už je inkluze pojímána jakkoli, nesmíme předpokládat, že inkluzivní praxe převládá ve všech zemích. Naplnit cíle inkluzivního vzdělávání je velmi náročné, a proto řada zemí je ve fázi snah o realizaci inkluze. Podle Hájkové a Strnadové (2010) „*zásadní otázkou není, zda může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale jak takovému dítěti toto vzdělávání umožnit, aby z něho profitovalo ono samo i jeho okolí.*“ V některých evropských zemích například ve skandinávských, je vysoké procento inkluze žáků běžnou součástí veřejného vzdělávání. I když existují hnutí usilující o zachování specializovaného vzdělávání, proces inkluze má v současnosti v oblasti školství v Evropě prioritní postavení (Ainscow, César 2006). Společné vzdělávání (inkluze) by mělo být jak cílem, tak cestou (směřováním) k tomuto cíli. Jak bylo zmíněno výše, inkluze se týká celé společnosti. Z důvodu obsáhlosti tématu se předkládaná práce zaměřuje na žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují české školy.

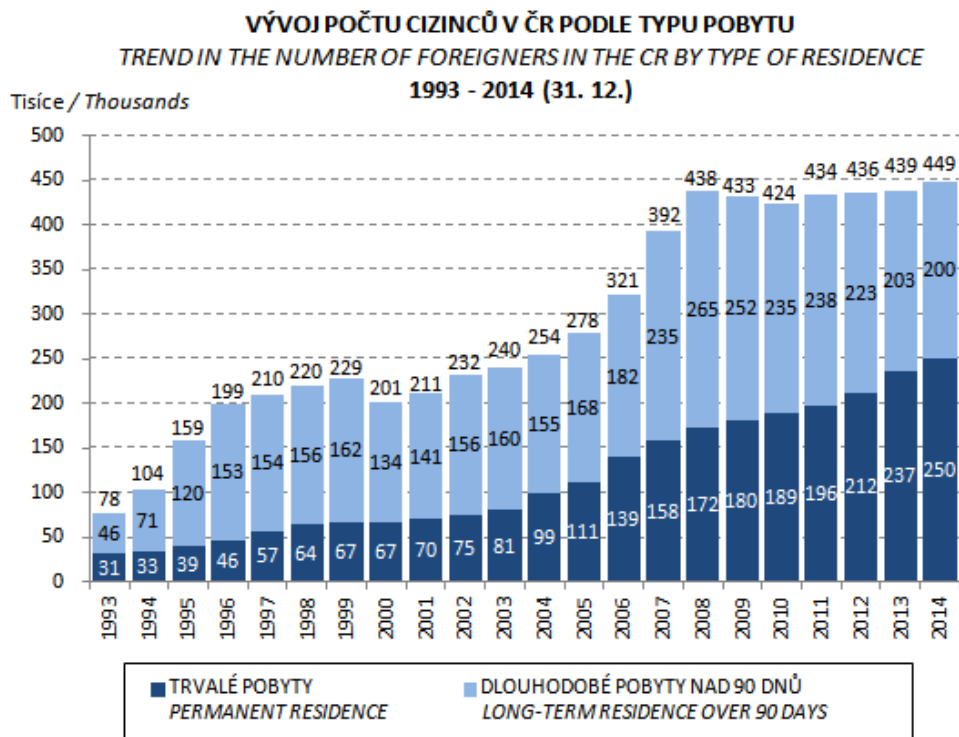
2.4.2 Statistika týkající se cizinců a dětí cizinců v České republice

Ve většině vyspělých států je migrace konstantním jevem. Z odhadů OSN (Organizace spojených národů) bylo na počátku 21. století v pohybu více než 190 miliónů lidí, tj. přibližně kolem 4 % populace (Dluhošová in Šišková 2008). Počet migrantů roste jak na celém světě, tak v současnosti jej zaznamenáváme především v zemích Evropské

²⁰ <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/1-1-3-1-strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020/>

²¹ <http://www.inkluze.cz/clanek-694/novela-skolskeho-zakona-umozni-podporu-vsem-detem>
<http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-novela-skolskeho-zakona-umozni-podporu-pro-vsechny-deti-ktere-ji-potrebuji/>

unie (EU). Důsledkem vstupu České republiky (ČR) do EU a možností volného pohybu v rámci prostoru EU stoupá i počet cizinců přicházejících do našeho státu. Shledáváme důležité uvést stručnou charakteristiku a popis vývoje cizinců na našem území. Údaje jsou čerpány z Českého statistického úřadu (ČSÚ) z roku 2016.

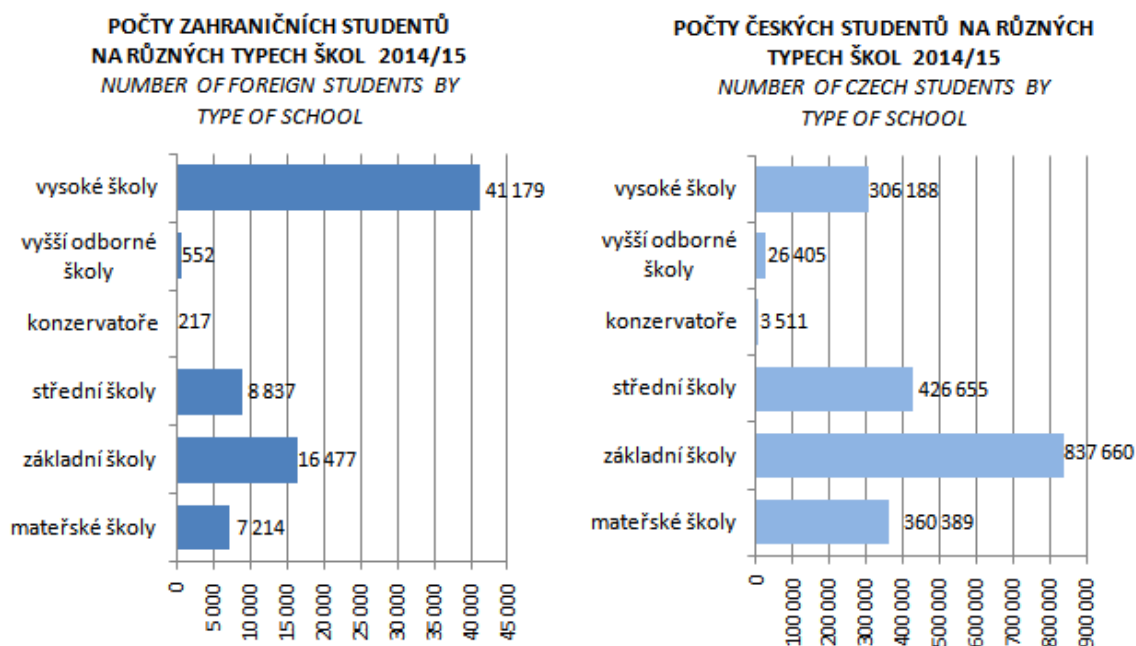


Obrázek 2: Vývoj počtu cizinců v ČR (1993–2014) (ČSÚ)²²

Obrázek 2 ukazuje vývoj počtu legálně pobývajících cizinců (podle typu pobytu) na území ČR v období 1993–2014. Z údajů je patrný růst počtu cizinců v ČR. V roce 2000 byl zaznamenán mírný pokles počtu, jenž by způsoben zavedením nových zákonů týkajících se pobytem cizinců na našem území. Podmínky pro získání povolení k pobytu byly pro cizince náročněji splnitelné než v předchozím období, přesto je z Obrázku 2 patrné následné zvyšování počtů cizinců. Další pokles můžeme vidět v letech 2009–2010, a to pravděpodobně z důvodu ekonomické recese. V následujícím období pozvolně cizinců v ČR přibývá. Z čehož lze vyvodit, že počty cizinců budou mít dále rostoucí tendenci a přítomnost dětí s OMJ v českých školách bude běžným jevem. Nejaktuálnější výsledky uvádí, že ke dni 31. 12. 2014 bylo evidováno 449 367 cizinců; 249 856 s trvalým pobytem a 193 115 s některým druhem přechodného pobytu a jen 2 556 cizinců využívajících azyl.

²² Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR 2016; <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

V České republice jsou nejčastěji zastoupeni občané Ukrajiny (104 156), Slovenska (96 222), Vietnamu (56 609), Ruska (34 416) a Polska (19 626). Z toho pouze občané Slovenska a Polska jsou občany EU (ČSÚ 2016). Z tohoto zjištění plyne, že bude i nadále růst dětí s OMJ v českých školách. V Obrázku 3 se můžeme seznámit s počty zahraničních studentů na různých typech škol ve školním roce 2014/2015.



Obrázek 3: Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol (ČSÚ 2016)²³

Pokud bychom se zaměřili na základní školy, tak z Obrázku 3 je zřejmé druhé nejvyšší zastoupení zahraničních žáků, tj. asi 2 % zahraničních žáků z celkového počtu žáků v základních školách. Současná situace klade na učitele (především učitele základních a středních škol) vysoké profesní nároky, které jsou spojeny s interkulturní kompetencí²⁴ (Průcha 2006). Šindelářová (2005) upozorňuje také na to, že je důležité, aby se učitelé, setkávající ve svých třídách s dětmi s OMJ, seznámili s jejich sociokulturními kořeny. Tyto informace mohou přispět k usnadnění inkluze dětí s OMJ do českého prostředí. Pokud budou mít učitelé větší povědomí o kultuře země (zemi jako takové), z níž žák přichází, pomůže jim to v odstranění komunikační bariéry.

²³ Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani)

²⁴ Interkulturní kompetence chápeme jako schopnost účinně komunikovat s lidmi různých kulturních a etnických skupin.

2.4.3 Legislativní rámec vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice

Cizinci v České republice mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky (pokud není zákonem stanoveno jinak). Cizincům náleží právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod. Vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem se řídí v principu podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §20 Vzdělávání cizinců a zákonem č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., a některé další zákony. K této oblasti se vztahují vyhlášky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) České republiky, především vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky; vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních; pokyn č.j. 10 149/2002-22 k zajištění povinné školní docházky žadatelů o azyl a azylových zařízeních; pokyn č.j. 21 15/2000-35 k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty aj. Tyto materiály stanovují, jak a kam budou přijímáni žáci s OMJ a jakým způsobem bude zajištěno jejich vzdělání, tj. osvojování českého jazyka a prostřednictvím jeho i další vzdělávání.

Stát stanovil kategorie cizinců: (a) první skupinu tvoří občané EU, Švýcarska, Islandu, Lichtenštejska a Norska; (b) občané zemí mimo EU, ti jsou nazýváni také tzv. občany třetích zemí; (c) třetí skupinu tvoří azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu formou azylu nebo doplňkovou ochranu a poslední (d) skupinou jsou osoby, které využívají doplňkovou ochranu – nejčastěji imigranti ze zemí, které jsou ve válečném konfliktu. Vymezení pobytových režimů²⁵ a příslušnost ke kategorii má následně význam pro vzdělávání těchto osob.

Školský zákon dále rozlišuje děti s OMJ podle státní příslušnosti na (1) občany členských států Evropské unie (EU), (2) na ty, kteří nejsou členy Evropské unie. Školský zákon stanovuje povinnost krajských úřadů (podle místa pobytu žáka) ve spolupráci se zřizovatelem školy zajistit žákům s OMJ z EU „*bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto*

²⁵ Pobytové režimy pro cizince: přechodný pobyt krátkodobý bez víza nebo s krátkodobou platností víza (schengenské vízum - pobyt do 90 dnů – oprávnění k pobytu osob na území Schengenu); pobyt na dlouhodobé vízum (nad 90 dní); trvalý pobyt v současnosti po 5 letech nepřetržitého pobytu v ČR s podmínkou jazykové zkoušky A1.

žáků, a dále podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole" (Školský zákon, 2004. odst. 5). Tito žáci mají nárok na bezplatné kurzy češtiny organizované školou nebo zřizovatelem školy (škola, kde plní povinnou školní docházku) v max. půlročním kurzu (min. 70 vyučovacích hodin). Cílem tohoto kurzu je seznámit žáky s OMJ se základy českého jazyka do takové míry, aby se žáci mohli aktivně zúčastnit práce ve třídě. Děti azylantů a žadatelů o mezinárodní ochranu formou azylu neměly nárok na bezúplatné kurzy češtiny, ale díky tomu že tyto děti jsou ve většině případů považovány za sociálně znevýhodněné, byly zařazeny k těm, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby (SVP). Školám bylo následně umožněno získat asistenta pedagoga pro tyto žáky.

V současné době MŠMT pro azylanty zajišťuje bezplatně kurz českého jazyka s časovou dotací 150 výukových hodin (ve skupině max. 10 žáků) a 100 hodinami individuálně pod dobu maximálně 10 měsíců. Ministerstvo školství si uvědomuje, že by mělo podporovat žáky s OMJ bez rozdílu, odkud přicházejí a umožnit jim vyrovnat se s novým jazykem. Proto vypisuje řadu projektů a dotačních programů²⁶, do kterých se mohou zapojit školy (neziskové organizace), a tak získat finanční prostředky pro zajištění výuky žáků s OMJ (oblast čeština pro cizince, multikulturní výchova, aktivity v oblasti inkluze cizinců aj.) (Hájková 2014, s. 14–15).

Žák s OMJ by měl být zařazen do školního vyučování nejpozději 30 dnů od podání žádosti zákonného zástupce, která je doručena řediteli školy. Do jazykové přípravy může být zařazen kdykoliv během školního vyučování. I přesto, že se MŠMT snaží o efektivní inkluzi žáků s OMJ, situace ve školách je odlišná. Do českých škol přicházejí žáci často bez jazykové přípravy a nový jazyk se učí přímou metodou vyučování zároveň s českými dětmi, ta bývá doplněna o rozšiřující jazykový kurz. Sekerová (2009) i kolektiv autorů Neziskové organizace META²⁷ (Radostný et al. 2011) upozorňuje, že se školský zákon nezabývá výukou českého jazyka u dětí s OMJ, jež nejsou občany EU, a tudíž že jim není

²⁶ Školy mohou žádat pro podporu žáků s OMJ finanční příspěvek z rozvojových programů MŠMT (Dotační program na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců, Programy na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy, Rozvojový program pro děti-cizince ze třetích zemí, Rozvojový program pro občany zemí EU, Rozvojový program pro azylanty, Program financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním). Dostupné na www.msmt.cz/dotacni-programy.

²⁷ Nezisková organizace META se snaží aktivně přispívat k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti.

poskytnuta dostatečná jazyková příprava. Zákon se zmiňuje o zajištění podpory pro získání znalosti českého jazyka jako cizího pouze v rámci základního vzdělání, otázkou zůstává, jak se cizinci začlení do předškolního či středního vzdělání. Průcha (2006) uvádí, že sebedokonalejší legislativa ještě nezaručuje to, že se děti cizinců v českých školách budou cítit dobře, že budou přijímáni svými spolužáky a učitelé s nimi budou vhodně jednat.

2.4.4 Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem v primární škole

„...První pohled, první dojem nám nikdy nepřinesou dostatečnou představu o tom, koho chceme lépe poznat...“

Jiří Kocourek

V posledním desetiletí se inkluzivní politika stala středem pozornosti. Všechny evropské země se snaží vyrovnat s přítomností stále většího počtu přistěhovalců. Jednou z naléhavých otázek současného vzdělávání je začlenění a školní úspěšnost žáků a žákyň patřících do rodin cizinců žijících trvale nebo dlouhodobě v České republice. Je potřeba řešit situaci začlenění lidí s odlišným etnickým a kulturním původem do české populace.

Cizincům v České republice v oblasti vzdělávání náleží stejné právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod, a právě proto je téma inkluzivního vzdělávání ve středu zájmu. Podle Průchy (2006) je proces začleňování (inkluze) důležitý k vytváření dispozic a pozitivnímu vnímání a hodnocení ostatních kultur. Na tomto základě by měli místní obyvatelé adaptovat²⁸ své chování k příslušníkům jiných kultur. Zároveň by cizinci měli akceptovat odlišnou kulturu a tradice země, do které přijeli žít. Cizinci jsou v našem kontextu osoby, které jsou občany jiného státu než České republiky (široké vymezení).

Z hlediska pedagogiky můžeme říct, že se jedná o osoby, které většinou nemluví a nerozumí česky. Pokud bychom se zaměřili na žáky (cizince), kteří začali navštěvovat český vzdělávací systém, měli bychom v pedagogické práci zohlednit u žáků míru jejich znalosti češtiny; míru odlišnosti jejich mateřského jazyka; věk, ve kterém přišli do ČR; délku pobytu v ČR; předchozí školní zkušenosti a úspěchy; předchozí zkušenosti se vzdělávacím systémem atd. Proto budeme v předkládané práci používat místo pojmu žáci-

²⁸ Adaptaci chápeme jako proces, v němž se obecně jedná o přizpůsobení se něčemu. V rámci předkládané práce nás zajímá především sociální adaptace, tj. „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.*“ (Průcha et al., 2009, s. 12)

cizinci pojem **žáci s odlišným mateřským jazykem (žáci s OMJ)**, který lépe odpovídá pedagogickému hledisku a lépe vyjadřuje podstatu problematiky (Černá 2007, META²⁹)

Úspěšnost inkluze spočívá z velké části také na samotném začleňovaném jedinci. Jak však tvrdí Michalík (2002), dítě není faktor, nýbrž hlavní aktér začlenění (inkluze). Navštěvování školy hlavního vzdělávacího proudu s inkluzivní orientací je neefektivnější prostředek boje s diskriminačními postoji (Nutbrown, Clough 2004) a základem zdravé a spravedlivé společnosti (Ainscow, César 2006).

Česká republika patří k zemím, ve kterých je podíl imigrantů³⁰ a lidí s jinou národností relativně nízký ve srovnání s počty imigrantů v jiných zemích Evropské unie (např. Nizozemí, Francie, Německo). Avšak stále rostoucí heterogenita kulturního, jazykového prostředí žákovské populace vyžaduje po vzdělávacích institucích vyučovací koncept, který pojímá rozmanitost prostředí (jazykového a kulturního). Zamyslíme-li se nad některými problémy, které se ukazují ve spojitosti s rostoucím počtem migrantů do České republiky, vedou nás k nutnosti a hledání možností a následné realizace inkluze (např. podpora oblasti češtiny jako druhého jazyka a multikulturní výchovy na školách). Hledání nových možností či inovace výuky může vést k obohacení výchovných a učebních procesů. Rozvrstvení dětí jiných národností v základních školách v České republice (modifikováno z MŠMT 2015/2016)³¹ můžeme vidět v Tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 – Žáci podle státního občanství v základním vzdělávání (MŠMT 2015/2016)

	V ZŠ úhrnem	Žáci v běžných školách	Žáci v ZŠ pro SVP
Celkem	880 251	855 570	24 681
žáci české státní příslušnosti	861 970	837 698	24 272
žáci jiné státní příslušnosti	18 281	17 872	409
z toho státy EU 28	5 865	5 598	267
z toho Slovensko 703	4 112	3 872	240
ostatní evropské státy	7 027	6 944	83
ostatní státy světa	5 389	4908	59

²⁹ Dostupné: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/zaci-s-omj>

³⁰ Imigrant - člověk, který na základě svého vlastního rozhodnutí opustí území státu, jehož je příslušníkem, a vstoupí na území jiného státu s úmyslem získat zde trvalý nebo dočasný pobyt (MV ČR, online, cit. 2014-04-09).

³¹ Dostupné na: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Etnická, kulturní nebo jazyková odlišnost by měla být školními institucemi přijímána bez předsudků či odsuzování či vůbec jakéhokoliv posuzování ve smyslu cizosti. V této souvislosti se rozvíjí obor zvaný *interkulturní pedagogika*, který se zabývá pedagogickými reakcemi na národnostní, etnickou a kulturní diverzitu ve společnosti. Interkulturní pedagogika se snaží posilovat např. toleranci a empatii vůči rozdílným životním způsobům; rovnoprávnost; interkulturní porozumění a schopnost řešit společné problémy (Hájková; Strnadová 2010, s. 44; Průcha 2006).

Pro žáky s OMJ je školní prostředí „*místem adaptace a nástrojem sociální mobility. Často prvním prostředím tzv. kulturního šoku a místem prvních pocitů kulturního konfliktu*“ (Hádková 2008, s. 105). Vstup a začlenění dětí s OMJ je citlivou záležitostí. Ve školách se často rozhodne, jaký vztah si děti s OMJ prostřednictvím svých školních zkušeností k české společnosti vytvoří (Radostný et al. 2011, s. 10). Úspěšná adaptace dětí s OMJ nás může obohatit jak z hlediska multikulturních aspektů, tak na trhu práce. Šindelářová (2005) poukazuje na skutečnost, že většina cizinců vykonává spíše podřadné nekvalifikované práce. Avšak jejich děti mají lepší podmínky se profesně uplatnit (kvalifikovaná práce), a tudíž se bez obtíží začlenit do pracovního procesu. Nejprve je však důležité adaptovat se na české školní prostředí a až následně do pracovního prostředí.

Nejnáročněji překonatelnou bariérou je neznalost jazyka hostitelské země. Neznalost jazyka majority způsobuje žákům s OMJ ve škole obtíže jak ve vyučovacím procesu, tak i v komunikaci a začleněním do kolektivu. Často se můžeme setkat s rozdílnou jazykovou znalostí a schopností naučit se „nový“ jazyk (češtinu), který je ovlivněn podobností či odlišností jejich rodného jazyku s češtinou.

Míru jazykové a kulturní odlišnosti dětí s OMJ lze rozlišovat podle odlišného rodinného zázemí. Pochází-li žák z: (1) z rodiny, která mezi sebou komunikuje společným mateřským jazykem a českým jazykem žák komunikuje ve školním prostředí a v sociálním okolí,

(2) z rodiny, kde se vyskytují dva mateřské jazyky (každého z rodičů) i český jazyk,

(3) z rodiny národnostní menšiny (např. rodiny romské, polské atd.)

(4) z rodiny, kde je smíšený manželský pár (jeden z partnerů je Čech, druhý původem z jiné země),

(5) z rodiny, kde rodiče jsou Češi, ale děti jsou záměrně vychovávány bilingvně (Hájková; Strnadová 2010, s. 50).

Osvojování jazyka Cummins (2000) rozděluje na dvě fáze, (1) člověk získává komunikační schopnosti pro navazování komunikace v běžných situacích, (2) si osvojuje kognitivní, akademické dovednosti. Podle Nosálové a Vávrové (2013) lze dosáhnout základní komunikační úrovně v novém jazyce (v závislosti na mateřském jazyce) po půl roce až dvou letech. Pokud bychom hovořili o akademické rovině komunikace, byla by třeba doba pěti až sedmi let. Na osvojování cizího jazyka působí větší množství vlivů, např. specifické poruchy učení, nadání na cizí jazyky, rodinné prostředí, podpora okolí aj.

Učitelé jsou postaveni před zásadní otázkou, jak učit žáky češtině jako druhému jazyku a jak učit v multikulturní třídě. Proto by měl být kladen důraz na didaktiku češtiny jako cizího jazyka (Hájková 2014, s. 17). V současnosti v praxi chybí kvalifikovaní vyučující, kteří by zařadili vhodnou výuku pro žáky s OMJ, jež by byla realizovaná za pomoci různých metod s ohledem na optimální rozvoj žáků.

Zkušenosti pedagogů, kteří se setkávají ve svých třídách s žáky s OMJ, poukazuje na skutečnost, že většina těchto žáků neovládá češtinu vůbec či na nízké úrovni. Naproti tomu je možné vidět v českých školách již druhou generaci cizinců, tj. děti, které se v České republice narodily rodičům (původně jiné národnosti), kteří jazyk ovládají bez větších obtíží. Problém vzdělávání dětí s OMJ nevystává pouze ve výuce českého jazyka, ale také v ostatních předmětech, které se žáci pomocí češtiny učí. Žáci jsou nuceni naučit se česky, ale zároveň je nezbytné, aby se zapojili do výuky, osvojili si kulturně podmíněné společenské normy, které určují podobu každodennosti ve školách, a zároveň vyrovnali rozdíly, které mají ve vzdělání a které byly způsobeny změnou vzdělávacího systému (Babinská 2013, s. 18).

2.4.4.1 Proces začlenění žáka s OMJ v České republice

Adaptace dítěte, které přichází z jiné země, je často spojena s obavami, nejistotou či šokem. Je to proces, při kterém se učitelé i žáci s OMJ setkávají s obtížemi. Průcha (2006) uvádí problémy dvojího druhu:

(1) komunikace, žáci při nástupu do školy neovládají češtinu, a (2) jednání s žáky (OMJ), tj. příslušníky odlišné etnické či náboženské skupiny. Lze předpokládat, že snadnější spolupráce i komunikace bude s žáky, kteří jsou Čechům svou kulturou bližší, např. Poláci, Slováci než např. Vietnamci, Korejci. Dalšími důležitými obtížemi jsou zařazení žáka s OMJ do určitého ročníku, úroveň kvality vzdělání žáka v jeho původní zemi, způsob hodnocení výkonů žáka a jejich následná klasifikace v hostitelské zemi aj.

Aby bylo předejito různým obtížím v procesu přijímání žáka s OMJ do české školy, Vodsoň (2000), Hájková (2014), Průcha (2006) popsali doporučení, která mohou škole pomoci.

(a) **Získání potřebných dokladů**, jako je oprávnění k pobytu v ČR, dokumenty o dosavadním dosaženém vzdělání dítěte (např. vysvědčení). Pokud by škola chtěla využít služeb tlumočnicka mohou školám pomoci Centra na podporu integrace cizinců (www.integracnicentra.cz).

(b) **Seznámení s pravidly školní docházky**, které je nutné dodržovat a respektovat (absence, rodičovské schůzky, řád školy aj.). Škola si pravidla či ostatní materiály může předem připravit v mezinárodním jazyce, např. v angličtině, což usnadní rodině pochopení (překlad) do svého jazyka (mohou se kdykoliv k těmto materiálům vrátit).

(c) **Zařazení žáka do ročníku** je z pedagogického hlediska zásadní, neboť má vliv na školní úspěšnost žáka (i do budoucna). V současnosti bývá žák s OMJ zařazován do ročníku podle svého věku a vědomostí (znalostí českého jazyka), maximálně však o ročník níž, než kam by měl podle věku patřit. Pokud by žák byl zařazen do výrazně nižšího ročníku nastává nebezpečí sociální bariéry z důvodu věkového rozdílu (Kendíková 2012, s. 88).

Avšak donedávna byl v českých školách praktikován postup zařazování žáka s OMJ do nižšího ročníku, než kam by věkově patřil, a byl půl roku osvobozen od klasifikace z českého jazyka. Tento způsob byl založen na mylné představě, že v zemi, odkud žák přišel se ve školách učila zhruba stejná látka, a proto zařazením žáka do nižší třídy dojde k opakování již probraného učiva, a tudíž se žák může zaměřit hlavně na osvojování češtiny. *„Takový předpoklad je založen na falešné ideji, že se na celém světě univerzálně učí stejná látka. Český vzdělávací systém tak vyjevuje svoji homogenizační tendenci, která je příznačná pro celou českou společnost. Paradoxně pokud je dítě, jež se právě přistěhovalo z jiné země, umístěno do třídy, kam věkově nepřísluší, vrhá je systém do situace, v níž narušuje vyžadovanou homogenitu hned nadvakrát: nejen že je etnicky jiné (rozuměj nečeské), ale má pro danou třídu i nepřislušný věk.“* (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Suralová 2015)

Další problém může nastat v situaci, kdy žák s OMJ věkově odpovídá 5. ročníku, ale jeho znalosti se v předmětech mohou lišit, např. matematika může být na úrovni 3. ročníku a některé předměty žák během svého dosavadního vzdělání neabsolvoval. V tomto případě by bylo nutné vyhledat odbornou pomoc, která poradí, kam žáka zařadit. Při

zařazení žáka do ročníku je podle Hájkové (2014) potřeba respektovat přání rodičů, a to i v situaci, kdy je rozpor mezi přáním rodičů a již zmíněným způsobem zařazování. Ředitel i pedagogové by měli mít povědomí o socio-kulturních specifických země, odkud rodina přichází. Mohlo by nastat nedorozumění např. rodina z Blízkého východu by mohla negativně reagovat na zařazení dítěte do nižšího ročníku, protože by tento čin chápala jako kritiku či nedostatečnou výchovu matky, která za dítě v tomto ohledu zodpovídá.

(d) **Zařazení žáka do třídy**, pokud je v ročníku více tříd, např. třída pouze s českými žáky a třída již s žáky s OMJ, s sebou nese otázky: Kam nového žáka zařadit, co bude pro žáka lepší? Odpověď bychom měli hledat s ohledem na různá hlediska, např. národnost žáka, zkušenosti učitele, jaký kolektiv žáků ve třídě již je, osobnost žáka s OMJ aj. Je těžké dopředu stanovit jak rychle bude proces začleňování probíhat.

MŠMT ve svých materiálech hovoří, že pokud budou žáci s OMJ zařazováni do ročníku, nemělo by se zařazovat do jedné třídy více než 5 žáků s OMJ z důvodu náročnosti a kvality práce (Hájková 2014, s. 63).

(e) **Začlenění žáka mezi české spolužáky** je ovlivněno z velké míry **osobností třídního učitele**, na kterém závisí, např. jak uvede žáka s OMJ do nové třídy, jak je schopen namotivovat jeho nové spolužáky k jeho přijetí a následné pomoci. Je důležité připravit žáky ve třídě i kolegy, popř. označit důležitá místa ve škole obrázky-symboly na příchod nového žáka s OMJ (Kendíková 2012, s. 90). Výhodné je pro žáka připravit obrázkový slovník, který pomůže žákovi v první komunikaci. Třída se může domluvit a vybrat pro žáka „patrony“, kteří budou jeho pomocníci (průvodci).

(f) **Začlenění žáka do mimoškolních činností** (družina) a kroužků dává žákovi prostor k navázání kamarádských vztahů a procvičování „nového“ jazyka i přes počáteční jazykovou bariéru.

(g) **Hodnocení a následná klasifikace žáků s OMJ** je vnímána jako jeden z nejobtížnějších úkolů, se kterým se čeští učitelé musí vyrovnat. Využívá se stejných nástrojů jako je tomu u českých žáků, tj. klasifikace známkou (1-5) nebo slovním hodnocením. Podle Hájkové (2014) se u žáků s OMJ „*přihlíží k úrovni zvládnutí českého jazyka, jeho případné nedostatečné zvládnutí není při hodnocení věcné znalosti v ostatních předmětech posuzováno.*“ Od nástupu do české školy je možné žádat tři po sobě jdoucích pololetí o úlevu v hodnocení předmětu český jazyk a literatura. V současné české škole je nezbytná sebereflexe žáků. Žáci s OMJ si při ní uvědomují míru svých jazykových znalostí a zároveň se učí vyjádřit se v českém jazyce. Při vzdělávání žáků s OMJ je důležité si

uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím (novým) jazykem. Při výuce dochází k situaci, kdy se paralelně český jazyk učí a zároveň se jeho prostřednictvím něj vzdělávají. Neznalost vyučovacího jazyka velmi výrazně ohrožuje školní úspěšnost žáků s OMJ, a je tedy důležité chápat jazykovou bariéru jako zásadní znevýhodnění při vzdělávání (Radostný 2011, s. 16).

Aby se žák s OMJ začlenil nejen po jazykové stránce, ale i po stránce sociální, je pro pedagogy důležité znát adaptační proces, kterým žák s OMJ bude procházet také z hlediska psychologie dítěte. Muhič (2004) rozděluje proces začleňování do několika fází:

- (1) „*mlčenlivost*“ – nastává v situaci, kdy je dítě poprvé v nové zemi, a je provázena pocitem úzkosti a osamocení (může přetrvávat 1 až 2 roky);
- (2) „*vykořeněnost*“ – u dětí se probouzí instinkt přežití, dítě vnímá střet mezi vlastní a hostitelskou kulturou, který je doprovázen smíšenými emocemi (vzrušení-strach), zvědavost, osamocení;
- (3) „*kulturní šok*“ – je důsledkem ztráty prvků a symbolů vlastní kultury, je spojován s pocitem deprese a zmatenosti;
- (4) „*akulturace*“ – dítě si zachovává zvyky a prvky vlastní (původní) kultury a zároveň se zúčastňuje života v kultuře české (akulturace).

Poslední fáze adaptace má vliv na úspěšnost dítěte. Úspěšně akulturované dítě přijímá a integruje prvky jak původní, tak české kultury do svého života. Naopak neúspěšně akulturované dítě často prožívá rozpolcenost mezi dvěma kulturami: tou v rodině (původní) a v české společnosti. (Muhič 2004, s. 14)

Začleňování žáků s OMJ naráží na obecnější problém českého vzdělávacího systému, tj. diferenciaci výuky. Český vzdělávací systém je především připraven pracovat s homogenní třídou (stejným tempem žáků). V současnosti narůstá „rozdílnost žáků“ (žáci s OMJ, SPU, talentovaní žáci, žáci s různým druhem a stupněm znevýhodnění) a vzdělávací systém se snaží dělat opatření, aby na tyto změny zareagoval a učitelé byli na „různost“ svých žáků dopředu připraveni (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová 2015). V České republice je možné pozorovat zvyšující se kulturní i jazykovou rozmanitost obyvatel, která nás nutí k zamyšlení se, jakým způsobem bude ČR a její občané na tuto skutečnost reagovat. Z hlediska zavedení inkluze do škol a začlenění dětí s OMJ do českého vzdělávacího systému by bylo žádoucí se inspirovat či zaměřit na zkušenosti

z jiných států např. Evropské unie. Předkládaná práce se snaží přiblížit čtenářům stručný vhled do systému inkluze žáků s OMJ ve Finsku.

2.4.4.2 Proces začlenění žáka s OMJ ve Finsku

Díky tomu že je Finsko součástí EU, zavázalo se, že cizinci mají právo na vzdělání jako finští občané. Snahou je, aby se dítě s OMJ co nejdříve začalo setkávat s finským jazykem, např. navštěvováním předškolního zařízení. Pokud je dítě školního věku a nemá znalost Finského jazyka, je umístěno do jazykové třídy, která je rozdělena podle věku dětí. Děti, které odpovídají věkem 1.–6. ročníku (7–12 let) jsou umístěny do jedné třídy a děti odpovídající věkem 7.–9. ročníku (13–16 let) do jiné. Třídy pro cizince nejsou tak početné a často děti musí dojíždět např. v Jyväskylä jsou tři třídy pro děti 1. stupně a dvě třídy pro děti 2. stupně. Žáci s OMJ mají půl roku až rok předměty (jako ostatní žáci základních škol), které se učí prostřednictvím finštiny. Důraz je kladen na finský jazyk. Maximální počet žáků v jedné třídě je 15, po absolvování 0,5–1 roku žák začne navštěvovat běžnou základní školu většinou v místě bydliště (pokud dostatečně zvládne finštinu). Tento způsob výuky „nového“ jazyka (finštiny) přináší žákovi s OMJ po zařazení do „běžné“ základní školy možnost začít hned komunikovat v jazyce majority, a tudíž se jednodušeji začlenit, jak po jazykové stránce, tak i po stránce socializační.

Třída, se kterou bylo během výzkumu spolupracováno navštěvovalo 15 dětí, byla umístěna v budově základní školy, o výuku se staraly: 1 finská učitelka, asistentka (původem z Ruska) a dále do třídy docházeli studenti oboru „practical nurse“ (praktická sestra – praktický asistent), kteří zde vykonávali 6 týdnů praxi. Škola byla zapojena do projektu, jenž využíval občany (jiné národnosti), kteří byli zapsaní na úřadu práce při výuce žáků s OMJ. Školu navštěvovali dva pomocníci ruské národnosti: muž – vysoká škola (inženýr), žena – střední škola (knihovnice). Zastávali funkci pomocníka a tlumočnicka z finštiny do ruštiny (věnovali se všem žákům, především z Ukrajiny a Ruska). Pokud pomáhali ve škole měli navýšený sociální příspěvek od státu.

Rizika a obtíže, které byly zpozorovány:

- věk dětí neodpovídal jejich znalostem, např. chlapci z Ugandy bylo 11 let, ale znalosti z matematiky odpovídaly 3. ročníku,
- udržení motivace dětí, veliká rozmanitost národností (Albánie, Čína, Thajsko, Rusko, Ukrajina, Estonsko, Uganda, Rwanda aj.),

- „problémové chování“ velké věkové rozmezí 6–13 let,
- některé z dětí měly problémy s učením (1 chlapec bude ve třídě zůstat i příští rok).

Role třídního učitele v procesu inkluze žáků s OMJ

Učitelé mohou vnímat přítomnost žáků s OMJ z hlediska náročnosti práce, individuálního prospěchu a přínosu pro třídu jako **přínos** nebo jako **zátěž** (Muhič 2004 in Hájková, Strnadová 2010). Pokud se učitel setká ve třídě s žákem s OMJ, který má vysokou motivaci pro učení a také dostatečnou podporu v rodině, vnímají tohoto jedince jako snaživého a přizpůsobivého a jeho jazykové obtíže jako přechodné. Snaží se žákovi přizpůsobit vlastní přístup k učení i hodnocení. Učitelé jsou častěji přesvědčeni že se jedná o „problémového žáka,“ pokud je ze sociálně-kulturně znevýhodněného prostředí se slabou podporou rodiny, a tudíž s tím často spojenou nižší motivací ke vzdělání.

Tyto zmíněné postoje mohou být ovlivněny kulturními stereotypy a předchozími zkušenostmi s žáky s OMJ. Velice důležitou shledáváme připravenost učitele, např. svou kulturní zakotveností, jazykovou kulturou, znalostí dalších jazyků na vlastní vnímání žáka s odlišným mateřským jazykem. Svým přístupem k žákovi s OMJ ovlivňuje, jak žák vnímá sám sebe a také ostatní žáky ve třídě. Měl by si uvědomovat svou zodpovědnost a snažit se „jít dobrým příkladem“. Způsobem, jakým se chová k žákům s OMJ, dává najevo svůj respekt, toleranci, zájem. Svým postojem reaguje na projevy bezpráví, diskriminaci, což má vliv na žáky ve třídě, kteří často ke svému učiteli „vzhlížejí“. V školách je kladen důraz na respektování práv dítěte, na jeho individuální rozvoj (prožívání, hledání, objevování, chybování aj.), kde se učitel snaží „*na základě poznání individuálních předpokladů dotáhnout každé dítě ke stropu jeho možností, k osobnímu maximu*“ (Spilková 2005). Při těchto snahách pedagogové na základních školách identifikovali čtyři vzájemně propojené okruhy problémů ve vzdělávání žáků s OMJ, tj. (1) jazykový handicap, (2) komunikaci s rodiči, (3) nesouvislá školní docházka, (4) nedostatek metodické opory (Kocourek 2006 in Hájková, Strnadová 2010, s. 47).

U většiny učitelů dochází k problémům v komunikaci s rodiči, kteří jsou příslušníky jiných národností a neovládají český jazyk. Častým nástrojem k dorozumívání je jejich dítě, které na počátku školní docházky umí pouze o několik slov více než jeho rodiče. V současnosti je možné využít v případě jazykové bariéry tlumočníka (nejlépe již při prvním setkání mezi rodinou a školou) či seznamovací materiály, které jsou přeloženy do různých jazyků. Tyto možnosti pomohou rodině pochopit jak fungují, např. český

vzdělávací systém, pravidla školní docházky, a následně tak předcházet nedorozumění. Dobrá komunikace s rodiči je pro žáka nezbytná, neboť mohou nastat pro něj matoucí situace, dostává-li rozdílné signály z rodiny a ze školy. Přínosné je také zapojení těchto rodin do života školy (budování vstřícného vztahu mezi oběma stranami).

Košťálová (2005) popisuje znaky „interkulturně přátelské školy“, která umožňuje a podporuje, např. návštěvu rodičů ve vyučování (seznámení se způsoby práce učitele, jaké metody a materiály využívá, jak s žáky jedná atd.) Partnerství a kooperaci mezi rodinou a školou je důležité neustále rozvíjet. Rodiče by si měli být vědomi, že škola respektuje jejich kulturu a tradice, že jejich dítě vzděláním neztrácí sounáležitosti se svou rodinou nebo kulturou (Černá 2007). Úkolem školy je zprostředkovat jejich dítěti další zkušenosti a vzdělání, které mu zajistí lepší budoucnost v multikulturní společnosti.

Učitel by si měl osvojit jak teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy, tak by měl být vybaven didaktickými dovednostmi určenými pro práci ve třídě jejíž součástí jsou také žáci s OMJ. Měl by se zajímat o kulturu a prostředí, ze kterého přicházejí jeho žáci (odlišné způsoby chování a reakcí, tradice, výchova, hodnoty aj.), a tak předcházet zbytečným nedorozuměním, aby zároveň mohl žákům s OMJ lépe pomoci ve vzdělávání.

Stereotypy a předsudky

Na učitele jsou kladeny jak jsme již zmínili výše vysoké nároky, musí na sobě neustále pracovat, neboť je jako každý jedinec ovlivněn postoji, předsudky³² a stereotypy. Podle Průchy (2006) jsou stereotypy „*představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy).*“ Bývají silně zakořeněné, předávají se z generace na generaci a jsou jen velmi těžko odstranitelné. Psychologický slovník (2004) definuje předsudek jako „*předpojatost, názorovou strnulost; emočně nabitý, kritický nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou.*“ Na vznik předsudku má vliv nedostatečná objektivní znalost předmětu (osoby nebo skupiny lidí), ta je nahrazena zobecňujícím názorem či představou, která není ověřená, často je přejímaná od ostatních lidí. Základním faktorem vzniku předsudků je rodinná výchova, ta bývá často spojovaná s náboženskou, politickou nebo jinou ideologií,

³² Předsudek je v Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová 2000) definován jako „*předpojatost, názorová strnulost: emočně nabitý, kritický nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou.*“

jež je snadno zneužitelná. Má-li někdo předsudky a stereotypy vůči občanům jiného státu, nedopouští se tím ještě diskriminace, ta se projevuje až faktickým jednáním. Janoušek, Hoskovec a Štikar (1993) uvádí, že se diskriminace týká „*negativních akcí, které vyplývají z předsudku. Někdo, kdo je pod vlivem předsudku, se může za určitých situací dopouštět diskriminace. Když se předsudky daří držet pod kontrolou společnosti, pak se neproměňují v diskriminační akty. Jestliže se však předsudkům ve společnosti nekladou dostatečné překážky, pak se předsudky projeví diskriminačním jednáním, které se podle intenzity liší od prostého sociálního vyhnutí se až k činům extrémně agresivním*“ (Janoušek, Hoskovec, Štikar, 1993, s. 223–224 in Černá 2007).

Snahou každého pedagoga je uvědomit si své předsudky a následně pracovat na jejich odstranění. Stejně tak důležitá je všímavost k předsudkům žáků, se kterými se učitel setkává v diskusích, incidentech ve třídě i mimo ni. Úkolem každého, kdo předává informace dalším generacím je podle Šiškové (2008) objasnění stereotypů a předsudků. Učitel by měl vysvětlit, jakým způsobem vznikají a také jejich nebezpečí. Měl by být schopen žákům poskytnout různé pohledy na svět, kde není pouze „jeden názor správný“.

Dětství je nejsenzitivnějším obdobím, děti se s předsudky nerodí, ale získávají je během života. Odlišnost druhých si podle psychologických výzkumů začínají uvědomovat již kolem tří až čtyř let. Předškolní věk je podle Trpišovské (1998) obdobím, ve kterém se projevují intenzivní poznávací procesy, díky nimž děti důkladně poznávají svět kolem sebe (již se zaměřují na detaily), pamatují si věci a situace, které jsou spojeny s citovými podněty a prožitky. Ovlivňuje je prostředí (rodiny, školy), hodnoty a postoje rodičů a také začínají kopírovat chování svých rodičů.

Vznik a vývoj předsudků je zásadně spojen s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá (přejímá jak pozitivní hodnoty, tradice, tak i předsudky a stereotypy dané kultury).

3. METODOLOGIE A STRUKTURA VÝZKUMU

3.1 Základní východiska a cíle výzkumu

Metodologie výzkumu se opírá zejména o publikace Gavory (2010), Chrásky (2006, 2007), Hendla (2008) a dále o metodické materiály, které vznikly v projektu Radky Wildové „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, CZ.1.07/1.1.00/08.0061, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta (2012).

K naplnění určených cílů dizertační práce byla využita kombinace kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod. Kvalitativně byly analyzovány rozhovory žáků s OMJ v 1. ročníku základní školy, jejich pozorování a testy, které se zaměřovaly na úkoly zjišťující jazykový cit a porozumění čtenému textu u těchto žáků. Získané informace byly u vybraných žáků zapracovány do případové studie. Pomocí kvantitativních metod byla analyzována a statisticky zpracovávána shromážděná data žáků 4. ročníku, záměrem bylo zjistit úroveň žáků v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti (vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, aplikace).

Díky potřebě hledání (nových) možností řešení otázek začlenění žáků s OMJ do povinné školní docházky v českých školách, rozvoje počátečního čtení prostřednictvím českého jazyka a úrovně čtenářské gramotnosti u těchto žáků, byl naplánován předkládaný výzkum. Veškeré fáze výzkumu byly uskutečněny ve třech vybraných fakultních základních školách. Vzhledem k rozsáhlosti sledované problematiky byly stanoveny konkrétní cíle, zjišťované v průběhu výzkumných fází prostřednictvím širokého spektra výzkumných metod. V jednotlivých fázích výzkumného šetření byly stanoveny tyto cíle:

1. fáze

- a) Zjistit a popsat současný stav doslovného porozumění a jazykového citu³³ u žáků s OMJ ve vybraných třídách 1. ročníků pomocí testu (kombinace cvičení jazykového citu podle Z. Žlaba a vlastních cvičení na doslovné porozumění).
- b) Pomocí případové studie zaznamenat proces začlenění žáka s OMJ a uchopování češtiny.

2. fáze

- a) Prakticky ověřit didaktické materiály ve 4. ročníku na vybraných základních školách u českých žáků (kontrolní skupina) a u žáků s OMJ (experimentální skupina).
- b) Zjistit a popsat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ (tj. kvalitu sledovaných rovin), jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ.

Na 2. fázi výzkumu navázal studijní pobyt ve Finsku, kde bylo cílem zmapovat **příklady dobré praxe** a tím presentovat vybrané možnosti práce s žáky s OMJ.

První fáze výzkumu probíhala v 1. ročnících a na začátku 2. ročníku (rozvoj počátečního čtení). Vstup žáka do nového a neznámého prostředí je velice důležitým mezníkem v životě. Děti, pro které je mateřským jazykem čeština, mají tento vstup do povinného vzdělávání o něco snazší než děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ), např. mají jednodušší komunikaci s vrstevníky (okolím), zkušenosti z předškolního vzdělávání (MŠ), předané zkušenosti od rodičů (kulturní tradice). U dětí s OMJ se výše uvedená východiska mohou lišit podle délky pobytu dítěte v České republice či podle jeho docházky do předškolního zařízení. Žák s OMJ se na základní škole nesetkává s českým jazykem jen jako s komunikačním prostředkem, ale již také jako s předmětem cílené výuky prostřednictvím čtení a psaní. Na základě publikovaného výzkumu (Hájková a Strnadová 2010) byly odhaleny čtyři vzájemně propojené okruhy problémů ve vzdělávání žáků jiné národnosti než české:

- 1) jazykový handicap,
- 2) komunikace s rodiči,
- 3) nesouvislá školní docházka a
- 4) nedostatek metodické opory.

Tyto problematické okruhy mají vliv na žakovu úspěšnost ve vzdělávání. Jako klíčovou podmínkou začlenění se je schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti. (Kostecká 2013, s. 7; Hájková 2014). Pokud má žák omezené komunikační dovednosti v českém jazyce, mívá následně obtíže i v mnoha dalších předmětech, což může vést ke snížení šancí na dosažení dobrého vzdělání (Kostecká 2013, s. 7). S nedostatečným

³³ Jazykový cit chápe Zdeněk Žlab jako schopnost dítěte více či méně zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení. Utváří se vlivem zkušeností, kdy se rozvíjí schopnost přenášet zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka z jednoho slova či skupiny slov na další (Zelinková 2003).

ovládáním jazyka nejsou spojeny pouze školní úspěchy (výsledky), ale tato skutečnost má vliv také na sociální oblast.

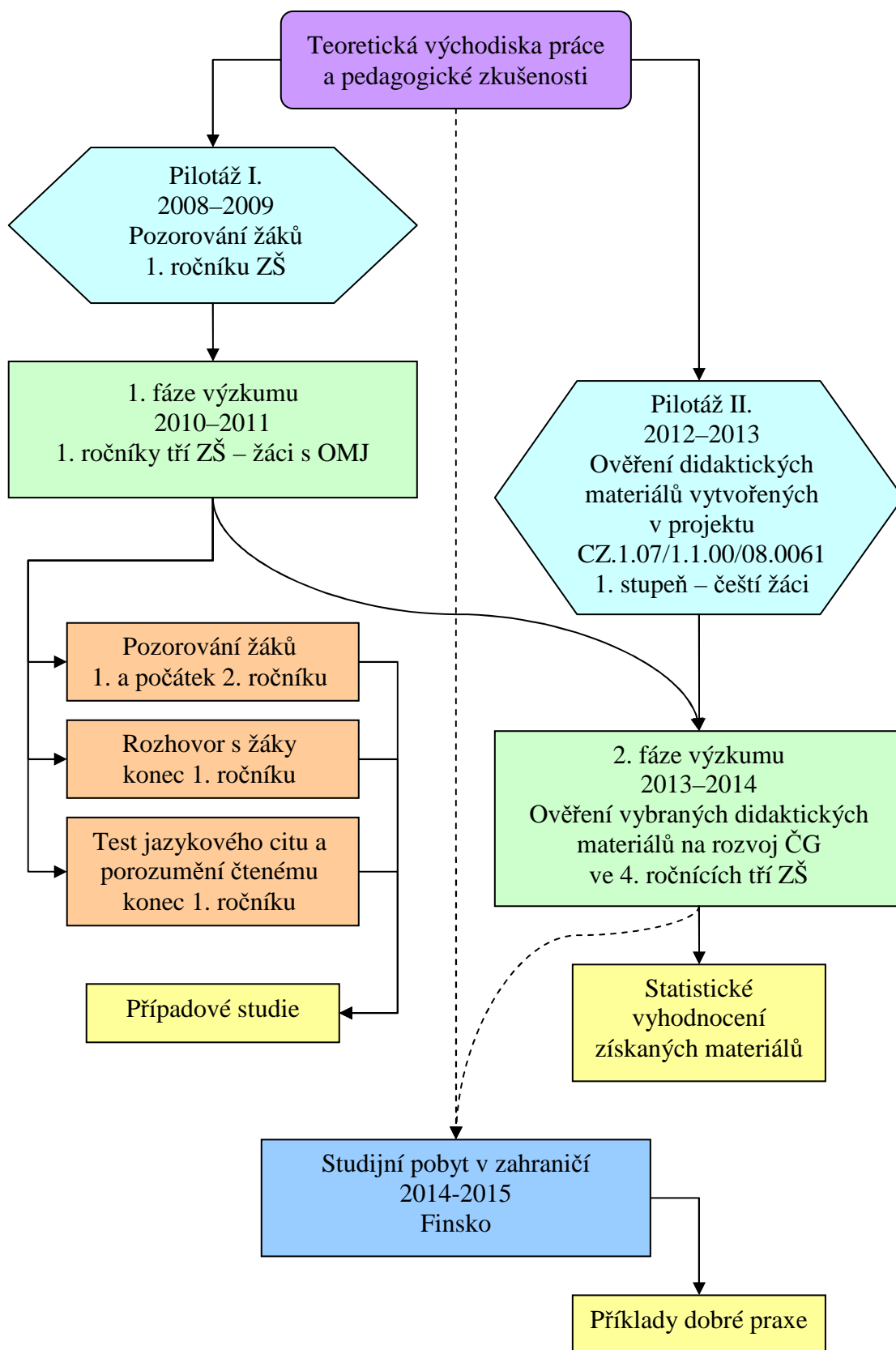
3.1.1 Popis realizace výzkumného šetření

Realizace vlastního výzkumného šetření byla rozdělena do dvou fází, první probíhala v letech 2010/2011 a navazující v letech 2013/2014. Výzkum se uskutečnil ve třech fakultních základních školách v 1. ročnících (1. fáze) a ve 4. ročnících (2. fáze) ve shodných třídách.

Před 1. fází šetření byla provedena Pilotáž I, jejíž výsledky byly důležité pro specifikaci výzkumného vzorku potřebného pro další šetření v následující fázi. Popis Pilotáže I a výsledky výzkumného šetření první fáze jsou uvedeny v kapitole 3.2.1 a 3.2.2, výsledky šetření následující fáze a Pilotáže II jsou pak prezentovány v samostatné kapitole 3.3 práce.

Ve výzkumném šetření byla úroveň počáteční čtenářské gramotnosti u žáků v 1. a na začátku 2. ročníku zjišťována metodami kvalitativního výzkumu (pozorování, rozhovor, test – cvičení zaměřená na doslovné porozumění a na jazykový cit), ze kterých byly vytvořeny případové studie vybraných žáků s OMJ. Uvědomujeme si, že procesy čtení a psaní jsou velmi úzce provázány a že vědomosti a dovednosti, které s nimi souvisí, tvoří komplex počáteční čtenářské gramotnosti. Jsou to však samostatné kvality počáteční čtenářské gramotnosti a právě pro jejich složitost a specifičnost, která byla sledována u žáků s OMJ, byly při zjišťování její úrovně vyhodnocovány pouze dovednosti týkající se čtení.

V následujících kapitolách této práce je popsán průběh a metodologie jednotlivých etap výzkumu. Pro přehlednější strukturu výzkumu disertační práce poslouží Obrázek 4.



Obrázek 4: Výzkumné schéma disertační práce

3.2 Kvalitativní výzkum

3.2.1 Pilotáž I

Předvýzkumná fáze probíhala v 1. ročnících během oborových praxí studentů metodou pozorování. Tato etapa byla významná pro ujasnění výzkumného vzorku, který se specifikoval na žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ) na 1. stupni základní školy.

Pilotáž I probíhala ve fakultních školách v předmětu čtení-psaní. Výzkumným vzorkem bylo ve školních letech 2008/2009 a 2009/2010 ve čtyřech fakultních školách vždy osm 1. tříd.

V tomto období probíhalo pozorování žáků ve fakultních ZŠ prostřednictvím oborových praxí – Didaktiky počátečního čtení a psaní – se studenty 3. a 4. ročníků oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ (s cizím jazykem). Pozorování probíhalo vždy jednu vyučovací hodinu čtení-psaní a poté následoval rozbor zhlédnuté vyučovací hodiny se studenty za účasti třídního učitele (komentář). Studenti byli rozděleni do čtyř skupin, každá skupina navštěvovala jinou fakultní školu.

Během rozborů bylo upozorněno na přítomnost žáků s OMJ, kteří byli při výuce pozorování (jakým způsobem komunikují, pracují a spolupracují s ostatními), a na to, jaké didaktické metody učitel při práci s těmito žáky volí, jak s nimi jedná. Zajímavé bylo sledovat způsoby komunikace, již si žáci ve třídě navazují vztahy, a také, jestli již ve třídě jsou vybudované vzájemné sociální vazby. Bylo možné pozorovat, jak se děti od začátku školního roku adaptují a postupně si ukotvují nový jazyk. Během těchto pozorování, rozborů, rozhovorů se studenty i učiteli bylo zjištěno, že na učitele jsou kladeny vysoké nároky v oblasti začlenění žáků s OMJ. Pozorované třídy navštěvovalo různé množství žáků, v rozmezí 22 až 27. Učitelé v procesu začleňování převážně čerpali ze zkušeností svých či svých kolegů a často zkoušeli jít cestou pokus–omyl. V roce 2010 nebyla dostatečná metodická, didaktická ani technická (asistenti, upravený počet žáků ve třídě, tlumočnická) podpora vzdělávání těchto dětí. Některé školy a jejich učitelé se zapojili do začínajících kurzů pro učitele (volitelných programů)³⁴, stupeň připravenosti škol na vysoké množství žáků s OMJ je různá.

³⁴ Program volných seminářů *Čeština – jazyk cizí* na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze (pregraduální i postgraduální formě studia), následně byl koncipován pod vedením E. Hájkové prohlubující modul magisterského studia pro 1. st. základní školy (2002/2003)

U žáků s OMJ bylo vyzorováno:

- důležitá je osobnost učitele jako podpory žáků a mediátora při začleňování žáků s OMJ do kolektivu,
- žáci s OMJ byli k sobě (mezi sebou) více ohleduplní a nápomocní, např. k nově přichozím žákům, kteří třídu začali navštěvovat,
- motivace a úspěšnost žáků byla ve velké míře ovlivněna rodinným prostředím žáka (např. pokud rodiče shledávali vzdělání jako důležitou hodnotu, sociálně-ekonomické podmínky apod.),
- vliv na žáky z hlediska jazykového a komunikačního měla příbuznost jazyka s češtinou; pokud šlo o žáky, kteří mluvili jedním ze slovanských jazyků, byla komunikace v češtině a uchopování tohoto jazyka pro žáky v mnoha ohledech jednodušší než pro ostatní žáky s OMJ.

Tato zjištění a nové otázky, na které jsme chtěli nalézt odpověď, nás přivedly k tématu rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí s OMJ. Již při Pilotáži I (2008–2010) bylo toto téma považováno za vysoce aktuální a důležité, proto jsme se v tomto výzkumu rozhodli zabývat se (počáteční) čtenářskou gramotností u dětí s OMJ. Během první fáze výzkumu se nám otevíralo mnoho dalších otázek a oblastí ke zkoumání, avšak všechny tyto otázky nebylo možné v této práci do hloubky prozkoumat.

3.2.2 1. fáze výzkumu

V této fázi byly navštěvovány tři fakultní základní školy, se kterými pobíhala spolupráce již během Pilotáže I. pro první fázi výzkumu byly použity tyto metody:

- 1) **pozorování** v 1. ročníku a na počátku 2. ročníku (během praxe i mimo ni), sociální začlenění a vztahy,
- 2) **úkoly zaměřené na jazykový cit** (použit modifikovaný Žlabův test) a **porozumění** (žáci s OMJ) a
- 3) **případové studie** – jejich součástí je **strukturovaný rozhovor** s žákem s OMJ (národnosti: francouzská, ukrajinská, pakistánská).

Protože tento výzkum (1. fáze) má vzhledem k (novosti) tématu spíše explorativní charakter, byl v něm uplatňován kvantitativní přístup. Z výzkumných metod byl použit test, který se zaměřil na zjištění jazykového citu a doslovného porozumění, a případové studie, jejichž součástí bylo pozorování a rozhovor. V testu zaměřeném na porozumění čtenému a jazykový cit u žáků s OMJ byly použity upravené Žlabovy testy (jazykový cit) a úkoly vytvořené pro sledování porozumění (čtenářská gramotnost). Charakter poznatků, které nás zajímají, nevyžaduje, abychom v rámci analýzy a publikace jejich výsledků pracovali se jmény dotazovaných a pozorovaných dětí a učitelů. Před zahájením pozorování a testování byl rodičům žáků s OMJ zaslán informační list s popisem výzkumu a žádostí o souhlas se zařazením jejich dítěte do výzkumu.

3.2.2.1 Pozorování (2010/2011)

Pro pozorování byly vybrány tři školy v centru Prahy, kde byl předpokládán větší počet dětí s OMJ. Z předvýzkumného pozorování (Pilotáž I) bylo zřejmé, že výběr fakultních základních škol bude pro spolupráci dobrou volbou, protože školy jsou zvyklé a ochotné spolupracovat se studenty a učiteli z pedagogické fakulty. Díky dvouleté přínosné spolupráci během oborových praxí kurzu (Didaktika počátečního čtení a psaní) byly zvoleny fakultní školy v centru Prahy. Snahou bylo do výzkumu zahrnout školy, které se liší výukovou metodou čtení a liší se zaměřením nebo zřizovatelem:

- církevní škola s rozšířeným vyučováním jazyků – spolupráce s křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou, kaplan, speciální pedagog, skupinový program pro nadané děti, programy primární prevence, zřizovatelem je katolická církev;
- fakultní škola – výuka analyticko-syntetickou metodou, cizí jazyk od 3. ročníku, součástí školní psycholog, zřizovatelem je stát (Městská část Praha 2);
- fakultní škola – výuka genetickou metodou, angličtina již v 1. ročníku, školní psycholog i speciální pedagog, zřizovatelem je stát (Městská část Praha 2).

Pozorování probíhalo ve třech 1. ročnících ve všech zmíněných školách. Navštěvovány byly tyto třídy i během oborových praxí již zmíněného kurzu jednou za 14 dní a zároveň probíhalo individuální pozorování výzkumníkem jednou cca 14 dní.

Pro pozorování byla použita tabulka, ve které byly shrnuty body pozorování (možno nalézt v příloze 10.1). Při jedné návštěvě 1. ročníku bylo možné sledovat nejvýše dva žáky s OMJ, žáci byli vybráni tak, aby se lišili svou národností. Žáci, kteří byli zapojeni do výzkumu, pocházeli z Pákistánu, Indie, Vietnamu, Ukrajiny, Ruska, Francie, Bosny a Hercegoviny. Pozorování probíhalo během celého roku. V tomto ročníku byl proveden s žáky rozhovor a test jazykového citu. Výsledky pozorování jsou uvedeny v kapitole 4 a zároveň byly zahrnuty do případových studií vybraných žáků s OMJ.

3.2.2.2 Zjištění „úrovně“ (stavu) jazykového citu a porozumění u žáků s OMJ

V rámci výzkumu byly vytvořeny testy s úkoly zaměřenými na porozumění čtenému a také na jazykový cit. Pro ilustraci byl vybrán test žákyně ukrajinské národnosti, který odhaluje úskalí a potíže dítěte při plnění zadaných úkolů. Tento test zahrnuje kombinaci hlasitého přečtení zadání úkolu s následným plněním tohoto úkolu.

Úkoly č. 1, 4 a 5 jsou zaměřeny na porozumění čtenému, jež je součástí čtenářské gramotnosti a u dětí s OMJ nezbytným předpokladem k rozvíjení tohoto typu gramotnosti a ukotvování českého jazyka. Úkoly č. 2 a 3 sledují jazykový cit u dětí jiné národnosti. Tato cvičení byla inspirována Žlabovým testem. Testování probíhalo individuálně během vyučování v hodinách čtení–psaní a pro testování byla využita samostatná místnost. Veškerá komunikace byla zaznamenána na diktafon a posléze byly vytvořeny poznámky z tohoto testování a rozhovoru. Spolupráce s dětmi probíhala dobře, zejména díky pravidelným návštěvám třídy (Bártová, Wildová in Wildová 2012, s. 44–53). Příklad vyplněného testu od žáka s OMJ je uveden níže.

VKRSLESA ZELKAVI ŠKOLA KOP ŽAK C 1. ročník
 ŽAK C

Kombinace Žlabova testu jazykového citu a vlastních cvičení na rozvoj čt. gram.

1) Přečti si větu a podle věty se dozvíš, jak obrázek za větou vybarvit či dokreslit.

NA ZEMI SEDÍ HNĚDÝ PES.



Nad květinou poletuje motýl.



TOMÁŠ MÁ NA HLAVĚ ČEPICI.



Domeček má komín a červenou střechu.



2) Budu ti říkat slova a ty na ně ukážeš vždy slovíčkem ten, ta to nebo ty. Např. řeknu „maminka“ a ty řekneš „ta maminka“. „dveře“- ty

Zkus to: pero – ty řekneš?.....
 teta - ty řekneš?.....

míč..... kolo..... panenka..... hodiny.....
 kniha..... Vánoce..... strom..... pondělí.....

3) Řeknu ti slovo, které označuje, čím se někdo zaměstnává, zabývá. Jestli to bude chlapec, bude tvým úkolem říci, jak se nazývá dívka, která se zabývá touto činností. Řeknu ti například „učitel“, ty řekneš „učitelka“.

Zkusíme to: Lékař....., kuchařka

řidič....., plavkyně....., kadeřník....., běžec.....
 dělník....., prodavačka.....

Obrázek 5: Test zaměřený na doslovné porozumění a na jazykový cit (1. část)

4) Podle návodu vybarvuj a dokresluj obrázek.

Kohout na obrázku má na hlavě červený hřebínek.

Zobáček je žlutý.

Bříško má oranžové.

Péra na ocase má červená a zelená.

Vedle kohouta namaluj slepičku.

Na zemi je zelená tráva.



5) Napiš do okének slovo, které se k obrázku hodí. Pokud si nevíš rady, pomohou ti vypsána slova na konci cvičení.



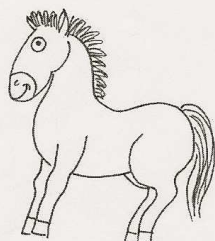
LES



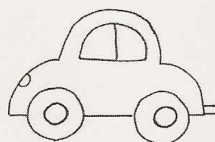
MOTYL



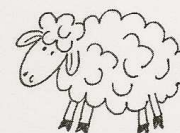
ŽIDLE



KUŇ



AUTO



KOZA

OVCE, MOTÝL, ŽIDLE, LES, KUŇ, AUTO

Obrázek 6: Test zaměřený na doslovné porozumění a na jazykový cit (2. část)

Výsledky testů zaměřeného na doslovné porozumění a na jazykový cit

Úkoly na porozumění čtenému všichni testovaní splnili bez závažnějších obtíží. Děti během plnění úkolů komentovaly cvičení – např. „doplňování mám ráda, rád maluju,..“. Žáci často uváděli doplňující informace, asociace, které se týkaly zadaného úkolu – např. „takového motýla jsem viděla v zoologické zahradě“.

Cvičení 1

Věty, podle kterých měli žáci dokreslovat nebo vybarvovat obrázky, byly zadány velkým i malým tiskacím písmem. Některé děti, které byly zapojeny do pozorování, se učí genetickou metodou, malé tiskací písmo v době testování již při výuce používaly (viz podkapitola 2.3.1.2). U těchto žáků bylo během čtení patrné, že věty psané velkým tiskacím písmem se jim četly lépe. Většina žáků se cvičením neměla problémy. Nejtěžší věta byla ta, při které se děti musely zaměřit na dotvoření dvou věcí (vybarvit střechu, domalovat komín).

Cvičení 2

Toto a následující cvičení bylo zaměřeno na zjišťování jazykového citu. Jazykový cit v českém jazyce je pro děti s OMJ obtížný. Při vyhodnocování cvičení se ukázal veliký rozdíl v národnosti dětí (mateřském jazyce) a také, jestli dítě navštěvovalo mateřskou školu. Ve cvičení měl největší obtíže chlapec původem z Vietnamu (z 8 příkladů měl jen 3 správně). Vysvětlení zadání cvičení muselo být pro tohoto chlapce podrobnější s větší škálou příkladů. Ukázka chyby: ten pondělí, ten Vánoce, ta míč, ta/ten kolo.

Cvičení 3

Cvičení bylo zaměřené na rozdíl mezi mužským a ženským rodem. Děti měly za úkol vytvořit ženské/mužské povolání, činnost (např. plavec/plavkyně). Toto cvičení bylo nejobtížnější, žákům déle trvalo pochopení zadání a muselo jim být zadání vysvětleno na více příkladech. Pokud se slovo měnilo pouze v koncovce učitel/učitelka, žáci s řešením neměli větší obtíže. V případě, že se měnila i přípona, činilo to žákům značné problémy. Příklady: běžec – běžkyně (chyby: běžečka, běžička, běhačka, běženice), plavkyně – plavec (chyby: plavčík, plavkyň, plavník, plavař) nebo kadeřník – kadeřnice (chyby: stříhačka, kadeřnic, kadeřnička).

Cvičení 4

Cvičení bylo zaměřeno na doslovné porozumění, žáci je zvládli bez větších obtíží. Nejvíce dotazů bylo, jestli je jistá pastelka oranžová nebo červená. Strategie a tempo při čtení či vybarvování obrázků dle zadání bylo rozdílné. Během práce na tomto úkolu byly patrné rozdíly ve slovní zásobě pozorovaných. Někteří žáci se ptali na význam slov (např. bříško, hřebínek) nebo zjišťovali, jak se jmenuje to, co má kohout pod zobákem (podbradní lalok). Žáci četli text nahlas. U dvou pozorovaných se vyskytly obtíže ve čtení. Zaměňovali při čtení písmena „a“ za „e“ a „é“ za „í“. Jedna žákyně komentovala úkol slovním doprovodem: „Tohle miluju. Takovou slepičku jsem viděla v knize, jak ji zaskočilo semínko. Taky mám na chalupě kohoutka.“

Cvičení 5

Úkol byl zaměřen na slovní zásobu a patřil pro žáky s OMJ mezi náročnější, především pro holčičku z Ukrajiny (kon – kůň, řidle – židle). Další chyby, které se v řešení vyskytly, byly v i/y (motíl, motil). Žáci mohli využít nápovědy pod cvičením – některé z dětí nápovědu využívaly jako kontrolu, aby slova napsaly gramaticky správně, nebo jako strategii pro vylučovací metodu. Děti ve většině případů nápovědu využily.

3.2.2.3 Případové studie vybraných žáků

Během organizace výzkumu byli do výzkumného vzorku vybráni tři žáci s OMJ z jiných tříd (škol), kteří splňovali všechna tato kritéria:

- 1) žák se nenarodil v ČR,
- 2) žákova národnost není česká,
- 3) žák navštěvuje českou základní školu a
- 4) žák se přistěhoval do ČR (pamatuje si na to).

Žáci byli pro potřeby výzkumu označeni písmeny A, B, C. Studie proběhly ve školním roce 2010/2011 v 1. ročníku ve třech fakultních základních školách v centru Prahy (Praha 1 a 2). Tyto základní školy jsou plně organizované (1.–9. ročník). Školy a jejich třídy byly nazvány pro snazší a anonymní identifikaci podle barev. Žák A byl součástí červené třídy, žák B navštěvoval zelenou třídu a žák C modrou. Pro individuální zkoumání žáků s OMJ byla zvolena kvalitativní metoda, interview, které se uskutečnilo v červnu 2011. Na základě získaných informací z rozhovoru a pozorování v 1. ročníku byly sepsány případové studie zmíněných žáků A, B, C. Důvodem výběru metody

interview byla možnost hlouběji proniknout do motivů a postojů žáka a zároveň získání bezprostředních a osobních odpovědí na kladené otázky. Dalším neméně důležitým hlediskem byla skutečnost, že respondenti mohou mít, vzhledem k odlišnému mateřskému jazyku, obtíže s českým jazykem. Současně nám koncepce rozhovoru umožnila pružnost a volnost v pokládání otázek. Tato metoda je založena na interpersonálním kontaktu, tudíž vyžaduje navození pozitivní atmosféry a přátelského vztahu mezi tazatelem a respondentem, což se během rozhovoru dařilo bez větších problémů. Na začátku se výzkumník žákům představil a s ohledem na věk byl žákům vysvětlen záměr výzkumné práce a jakou „rolí“ v ní hraje samotný žák (co to je rozhovor; jak bude probíhat; důvody, pro které byli právě oni vybráni; jestli by byli ochotni pomoci nám učitelům pochopit, co prožívali, když museli opustit své důvěrně známé prostředí a přestěhovat se do jiné země; pomohli usnadnit cestu dalším žákům, kteří se ocitnou ve stejné situaci jako oni).

Během rozhovorů byla nabídnuta pomoc s nacházením „správných“ slov prostřednictvím doprovodných otázek, avšak s obezřetností – záměrem bylo vyvarovat se ovlivňování a zkreslování odpovědí. Tempo rozhovoru bylo přizpůsobeno žákovi, postupně rostla i žákova uvolněnost a důvěra. Po ukončení rozhovoru se stávalo, že dítě získalo pocit výjimečnosti a větší sebedůvěry. Spolužáci na něj po návratu do třídy reagovali zvýšenou pozorností. Po rozhovoru se vztah a kontakt mezi dotazovanými žáky s OMJ a tazatelem také prohloubil. Žáci projevovali při dalších setkáních pozitivní náladu, pokud tazatele spatřili, a často si přicházeli povídat.

Snahou bylo najít pro rozhovory takové prostředí, kde by dotazovaný nebyl rušen okolím. Díky spolupráci s učiteli se většinou podařilo takové místo nalézt. V modré škole nalezení prázdného místa bylo velice obtížné, protože měli všechny učebny obsazené žáky. Někteří žáci se do místnosti určené pro rozhovor podívali poprvé (kabinet, hudebna), tato skutečnost mnohé z nich znervózňovala. Proto byl věnován na začátku rozhovoru prostor k uklidnění žáka a kladení otázek pro navození pozitivní a bezpečné atmosféry (např. „Už jsi někdy navštívil tuto místnost?“, „Líbí se ti tato hudebna?“). Snahou bylo otázky pokládat plynule, jako při běžném rozhovoru. Odpovědi byly nahrávány na diktafon a poznámky byly zapisovány ručně.

Otázky byly zaměřeny na život před příchodem a po příchodu do ČR. Tázán byl, jestli měl žák „něco“, co mu pomáhalo s adaptací a s výukou českého jazyka, nebo jestli se „něčeho“ obával, s jakými reakcemi se setkával v novém prostředí, jak vnímá Čechy a příslušníky své národnosti, co by poradil kamarádům (kdyby se stěhovali do jiné země)

aj. (viz přílohy, 10.3). Všechny rozhovory měly stejnou strukturu otázek, avšak každý z rozhovorů se lišil hloubkou vyjádření (obšírností) dotazovaných k jednotlivým otázkám.

Struktura případové studie:

- základní údaje o věku, pohlaví, třídě a škole, o národnosti a rodinném zázemí (otec, matka, popř. sourozenci, vzdělání a zaměstnání rodičů – pokud jsou známy, národnost rodičů – pokud je odlišná od národnosti dítěte)
- výpověď žáka, jehož náplní je záznam rozhovoru z června 2011, pozorování (2010/2011), vlastní komentář (v případě potřeby komentář třídního učitele)

Žákyně A

Základní údaje:

- věk: 7 let
- pohlaví: ženské
- třída: 1. (červen 2011, červená)
- národnost: pákistánská
- rodinné zázemí: otec má vysokoškolské vzdělání (zaměstnání neznámé), matka je v domácnosti, bratrovi je 5 let a navštěvuje MŠ

Výpověď žákyně A:

Přistěhovali se v jejich 6 letech. Důvodem změny bydliště bylo zaměstnání otce, za kterým následně přijel zbytek rodiny. Doma je komunikačním jazykem urdština. Žákyně je schopná používat i anglický jazyk (základy, spíše rozumí). Česky komunikuje pouze ve škole a v kroužcích, rodiče nemluví česky, používají angličtinu. Na dotaz, zda si pamatuje na život v Pákistánu, odpověděla: „Je tam více dětí, rodiny. Rozumí tam všem.“ Mateřskou školu nenavštěvovala, po příjezdu v roce 2010 začala navštěvovat 1. ročník (květen a červen), následně od září začala povinnou školní docházku do 1. třídy ve stejné škole. Ohledně příjezdu do ČR si žákyně pamatuje na dlouhou cestu a že se těšila na otce. Nevzpomíná si, jestli se něčeho bála. Ohledně českého jazyka: „Mám v knize obrázky.“ Byl tím míněn slabikář se slovy v angličtině a češtině (pojmenování obrázků). „Pomohla mi paní učitelka i D, a K.“ „D“ je žákyně s OMJ a „K“ česká spolužačka s otcem americké národnosti. Zatím se ve vyučování nebavili o její rodné zemi. Se spolužáky si povídala nejvíce se spolužačkou K, se kterou seděla v lavici. Většinou spolužákům rozuměla. Na dotaz, zda se jí líbí ve škole, žákyně odpověděla: „Ano, moc.“ Měla ráda výtvarnou výchovu („Ráda maluji.“), o matematice prohlásila, že „2. díl byl lehký, ale 3. díl je těžký“.

ve volném čase četla knihu „Pan sova“. Bylo pro ni těžké zdůvodnit proč četla právě tuto knihu. Občas se jí nelíbilo, že na ni jeden spolužák pokřikuje. Po škole navštěvovala družinu a kroužky keramiky a dramatické výchovy. Rozdílnost Čechů od Pákistánců vidí, že (v Čechách) „tady jsou hodnější děti“. Kdyby měla poradit dětem, kteří se budou stěhovat do jiné země odpověděla: „udělat si kamarády, číst knihu“. Přátelí se se spolužačkou K – byla na oslavě jejích narozenin. Dále k nim do Čech mají přijet známí z Pákistánu. Na otázku, kde by chtěla žít, raději odpověděla, že asi tady – v Čechách, ale nebyla schopna popsat důvody. V budoucnu by se chtěla stát doktorkou.

Komentář:

Žákyně byla zpočátku velice nervózní. Rozhovor a test probíhal v jiné třídě, než na kterou byla zvyklá. Byly jsme o samotě, což v ní vzbuzovalo nejistotu a nepříjemný pocit, ačkoliv jsme se během roku pravidelně potkávaly. Během vyprávění bylo znát, že se uvolnila a že se jí cvičení v testu daří – začala se usmívat. Ve čtení občas vynechávala písmena, např. hřebík – hřebínek. Lépe se jí četlo velké tiskací písmo. Pokud se na ni nespěchalo, cvičení plnila bez větších obtíží. Ve cvičení č. 1 v poslední větě – „Domeček má komín a červenou střechu.“ – zapoměla namalovat komín. Věta byla složená ze dvou částí – jednu měla vybarvit a druhou namalovat (složitější zadání). Žákyně byla schopná postřehnout jen jednu z věcí. Nejnáročnější pro ni bylo cvičení č. 3 (zaměstnání), což koresponduje s malou slovní zásobou a zkušenostmi z této oblasti.

Žákyně A v interview (rozhovoru) často odpovídala jednoslovně, chyběla jí slovní zásoba. Pokud si nemohla vzpomenout na slovo, snažila jsem se jí pomoci např. dořící slovo. Po rozhovoru jsme se vracely do třídy a žákyně A byla sama se sebou spokojená, získala větší sebevědomí. Spolužáci ji přivítali dotazy a zájmem o ni (kde byla a co tam dělala). Nejvíce se ve třídě kamarádila se spolužačkou K, občas s D (žák s OMJ). S žákem D spolupracovala v některých předmětech ve dvojici a oběma těmito žákům s OMJ se snažila učitelka věnovat při hodinách češtiny. Žákyně A byla velice aktivní a snaživá: hlásila se, ptala se učitelky i spolusedící, komunikovala ve skupině i při skupinové práci. Snažila se rychle naučit češtinu a zapojit se do kolektivu. Snažila se odpovědět na otázky, upotřebit všechna slova, která znala. Český jazyk se učila přes angličtinu. Rodiče sice nemluvili česky, ale matka se snažila jazyk naučit. Občas na žákyni A i na její spolužačku D (také s OMJ, původem z Indie) v hodině pokřikuje jejich spolužák (učitelka vždy reaguje).

Komentář třídního učitele žáka A (1.–3. ročník) – červená třída:

- pohlaví: žena
- praxe v oboru: do 10 let

Paní učitelka uvedla, že se s žákyní již setkala na konci roku 2010, kdy žákyně docházela do 1. třídy. V červené škole je běžné, že v 1. ročnících je menší počet dětí (kolem dvaceti). Když žákyně A začala navštěvovat školu, uměla poznat větší množství písmen (ve škole je využívána analyticko-syntetická metoda čtení). Písmena se žákyně naučila od rodičů, kteří latinku používali v anglickém jazyce (jeden z úředních jazyků Pákistánu). Učitelka komunikovala s rodiči v angličtině, i když tvrdila, že tento jazyk neovládá na takové úrovni jakou by si představovala. Ve třídě se sešlo více dětí s OMJ (různé národnosti, bilingvní žáci). Učitelka se snažila těmto žákům individuálně věnovat. Pokud se žákyně A hlásila, snažila se ji vyvolávat. Učitelka sdělila, že zatím neměla mnoho příležitostí pracovat s žáky s OMJ. Zpočátku měla obavy o dvě žákyně z důvodu odlišného odstínu pleti (jak „to“ bude probíhat, jestli děti či rodiče nebudou mít předsudky).

Podle učitelky se žákyně A adaptovala velice dobře a byla pilná a snaživá. Bylo podle ní znát, že je pro rodiče této žákyně vzdělání důležité – snažili se svou dceru podpořit a spolupracovat s učiteli. Učitelka shledávala žákyni jako bezproblémovou, tolerantní a vnitřně motivovanou. Obtíže nastávaly, když na žákyně s OMJ (A a D) pokřikoval jeden spolužák – např. „že smrdí“ (odlišné stravovací návyky – druh koření). Tyto situace vždy řešila učitelka ihned za pomoci vysvětlování. Učitelka považovala za důležité seznámit se s kulturou, tradicemi a chováním dětí cizinců, aby předešla konfliktním situacím, např. když se žákyně nechtěly držet za ruku ve dvojici s chlapcem (důvodem bylo náboženství – kastovní systém v rodné zemi žáků s OMJ).

Žákyně B

Základní údaje:

- věk: 6 let, červen 2011
- pohlaví: ženské
- třída: 1. (červen 2011, modrá)
- národnost: francouzská
- rodinné zázemí: matka Francouzka a otec Čech, sestra (z otcovy strany) a bratr dvouletý (z matčiny strany) rodiče jsou rozvedení, žákyně bydlí s matkou, toho času na rodičovské dovolené

Výpověď žákyně B:

Žákyně sdělila, že po jejím narození bydlela rodina u „francouzské babičky“ (ve Francii), pak se přestěhovali do Prahy, důvody nevěděla. Navštěvovala mateřskou školu (MŠ), šest dětí z této školy s ní bylo v 1. ročníku. Kamarádila se však jen s děvčaty z MŠ, a to s M (Češka) a trochu taky s L (žákyně s OMJ – otec z USA, matka z Německa), ale „s N se nekamarádila“ (žákyně s OMJ – oba rodiče jsou ukrajinské národnosti). Komunikačním jazykem žákyně B byla převážně francouzština, česky mluvila s vlastním otcem a babičkou (z otcovy strany), a to jen o víkendu jednou za 14 dní a samozřejmě ve škole. Matka česky nemluvila vůbec. Na příjezd do ČR si „moc“ nepamatovala, „byla malá“, potom začala chodit do „školky“ (MŠ).

V učení českého jazyka se jí nejvíce věnoval otec a babička, která jí četla pohádky, v době rozhovoru už si je četla sama. Občas ji s češtinou pomáhala spolužačka M nebo paní učitelka. V době rozhovoru jí pomáhaly také, protože měla zlomenou ruku. Na otázku, jestli si o své rodné zemi povídali ve škole, odpověděla, že si o Francii povídali jen ve školce i o tom, jak a jaké tam slavili svátky. Mimoškolní kontakty udržovala hlavně s M. Jeden ze spolužáků si ji občas dobíral, „že jsem pomalá nebo pletu slova, někdy se mi plete francouzština s češtinou“. S porozuměním neměla problémy, občas neznala významy slov v češtině (menší slovní zásoba). Ve škole se jí líbilo, nejraději měla přestávky a příklady v matematice. Nebavila ji písanka a nelíbilo se jí, když kluci „řvali“ (bolely ji z toho uši). Paní učitelka byla podle ní hodná a pomáhala jí.

Prázdniny trávila v Česku nebo ve Francii u babičky. Navštěvovala družinu. Ve volném čase hrála na piano, chodila do baletu a na divadelní představení. Na dotaz, zda a v čem se liší Češi od Francouzů, odpověděla: „Jsou stejní, hodní.“ Kamarádům, kteří by se chystali do jiné země, by poradila, aby „si s tátou četli knížky a našli si kamarády“. S českými rodinami se přátelili, někdy navštěvovala českou babičku, sestřenicu a bratrance. Chtěla by žít v Česku i ve Francii, obě země má ráda. Se svým budoucím povoláním si není jistá, zmínila povolání lékařky.

Komentář:

Žákyně B byla na začátku setkání velice zvědavá. Rozhovor s žákyní proběhl jako třetí, až kolem 11 hodiny. Ujistřovala se, že cvičení vypracovávaly také předešlé žákyně s OMJ – Mi a N. Chtěla vidět, jak spolužačky vybarvily cvičení. Domluvily jsme se, že jejich cvičení uvidí, až je sama bude mít hotové. Rozhovor a test probíhal ve volné vedlejší

třídě, kterou znala. Žákyně B měla problémy s pozorností, pokud začala přestávka (hluk, ruch, hlasy). Průběh šetření probíhal zdlouhavě s pomalým pracovním tempem. Na začátku byla žákyně vyzvána, aby si přečetla první úkol. Začala být velmi nervózní, chvíli bylo ticho, následně jsem ji vyzvala, že si zadání může přečíst nahlas jako všichni ostatní. Poté začala opatrně číst, když viděla, že ji nechávám čas na přečtení, uklidnila se a četla vyrovnaněji, pomalejším tempem pomocí hláskování (některá známá, krátká slova plynule). Nejplynuleji přečetla věty psané velkým tiskacím písmem (nejjednodušší, toto písmo ovládá). Žákyně při čtení zaměňovala „é“ za „a“, některá slova si domýšlela. Potřebovala často ujistit, že text přečetla správně nebo „to“ dělá správně. Žákyně se učila číst genetickou metodou. Ve cvičení č. 1 si správně přečetla větu (Domeček má komín a červenou střechu), avšak namalovala pouze jednu zadanou věc – komín – a na červenou střechu zapoměla.

Výzkumník si uvědomuje, že čas testování nebyl vhodný pro koncentraci žákyně 1. ročníku. Žákyně B se soustředila na správné čtení a porozumění ji uniklo (pokud tam byly dvě části). Ve cvičení č. 3, které bylo zaměřeno na zaměstnání, žákyně chybně odpověděla plavař (mužský rod od plavkyně), běženice (ženský rod od běžce); v jiných spojeních chybu neudělala. Pravděpodobně tak odpověděla kvůli nedostatečné zkušenosti s těmito slovy – menší slovní zásobě (mohla je slyšet poprvé) – a to i přes to, že s otcem komunikovala v češtině. Cvičení č. 4 komentovala tak, že „neumí nakreslit slepičku“ (byla z toho zaražená), což jsme vyřešily tím způsobem, že ji může namalovat podobně jako kohoutka, ale bez ocasu.

Při rozhovoru se žákyně občas neuměla vyjádřit. Měla nízkou sebedůvěru, čekala na odezvu (pochvalu). Z rozhovoru vyplynulo, že matka i otec na ni neměli mnoho času (měli své druhé rodiny). Žákyně B se snažila najít si místo – začlenit se do třídního kolektivu – a vyrovnat se tak se svou rodinnou situací. Žákyně by potřebovala podporu spojenou s přípravou do školy, pravidelným čtením (což je obtížné pokud matka, se kterou tráví většinu času, češtinu neovládá), díky které by získala větší sebedůvěru, aby mohla sama říci: „Umím to!“ Během přestávek žákyně komunikovala převážně se spolužačkami (některé znala již z MŠ). Žákyně bývala často nerozhodná a nejistá (skupinové práce, komunikace, odpovědi na otázky). Snažila se dělat věci (či říkat věci) při komunikaci s kamarádkami tak, aby byly „správné“.

Na otázku, čím by chtěla být, žákyně váhala, nakonec řekla „doktorkou“ (všechny žákyně z modré třídy, které se mnou dělaly rozhovor uvedly stejné povolání).

Komentář třídního učitele žáka B (1.–3. ročník) – modrá třída:

- pohlaví: žena
- praxe v oboru: do 5 let

V modré škole je v 1. ročníku čtení vyučováno genetickou metodou, paní učitelka uvedla, že tak čtení učí poprvé. Když žákyně B začala navštěvovat školu, uměla poznat některá písmena. Nastoupila zároveň se skupinou dětí, které znala z MŠ. Učitelka se snažila komunikovat s matkou v angličtině a s otcem česky. Ve třídě bylo málo prostoru, interaktivní tabule (jediná tabule ve třídě) neměla dostatek místa na psaní (což učitelka shledávala v 1. ročníku značně nevýhodné). Třídu navštěvoval z důvodu omezeného prostoru a většího množství dětí s OMJ (2 bilingvní žáci a 2 žáci s OMJ) celkově menší počet žáků.

Učitelka se snažila individuálně věnovat těmto žákům, ale potřebovala by další podporu školy. Modrá třída byla zapojena do projektu na podporu žáků-cizinců. Žáci s OMJ měli více hodin českého jazyka. Součástí školy jsou psycholog a speciální pedagog, kteří žákyni B testovali a následně konstatovali specifickou poruchu učení – dyslexii. Učitelka se snažila žákyni individuálně pomoci a motivovat ji k aktivitě v hodinách (cíleně ji vyvolávala). Tato pedagožka si byla vědoma pomalého tempa žákyně (způsobeného čtenářskými obtížemi) a nedostatečné podpory v domácí přípravě ze strany rodiny. Třída se zatím nevěnovala povídání o zemích, odkud žáci s OMJ přicházejí. Učitelka se snažila diferencovat výuku, měnit organizační formy, avšak občas narážela na obtíže – např. vytváření skupin v třídním kolektivu, specifické selekci žáků, ne vždy vstřícné klima třídy.

Žákyně C

Základní údaje:

- věk: 7, červen 2011
- pohlaví: ženské
- třída: 1. (červen 2011, zelená)
- národnost: ukrajinská
- rodinné zázemí: matka i otec z Ukrajiny, otec pracuje na počítači, matka uklízí v hotelu

Výpověď žákyně C:

Žákyně C se narodila na Ukrajině, kde v době rozhovoru měla většinu rodiny. V 5 letech se přestěhovali do Prahy z důvodu otcova zaměstnání. Babička nechtěla, aby se stěhovali. Mateřskou školu navštěvovala jen chvíli. Doma mluví ukrajinsky, rodiče česky

trochu rozumí (více otec). Když přijela, neuměla moc česky, jen „dobrý den“. Bála se, že nebude rozumět a že nebude mít kamarády.

S češtinou jí pomáhal otec, četl jí a ona po něm opakovala slova. Ve škole zpočátku neměla kamaráda, seděla v rohu (stoly jsou rozestavěné do čtverce), pak se skamarádila s žákyní z Ruska a následně s jednou Češkou. Pomáhala jí hlavně paní učitelka (vysvětlovala). O Ukrajině a o Rusku si jednou povídali, již si nepamatuje kdy. S některými spolužáky si povídala, rozuměla jim, co říkají. Často pracovali ve skupině, svůj postoj ke škole vyjádřila slovy: „Líbí se mi ve škole, strašně moc.“ Nejvíce žákyni bavila výtvarná výchova a prvouka. „Nebaví mě matematika, neumím příklady“.

Ve volném čase si ráda malovala. Na prázdniny jezdila k babičce na Ukrajinu, kde „trochu zapomíná na češtinu“. Na otázku, zda doma udržují nějaké tradice (něco dělají jinak) odpověděla: „Doma vaříme jinak než tady ve škole.“ Podle žákyně se ČR od Ukrajiny liší: „Na Ukrajině je hezká příroda, hodně lesů a v České republice jsou hrady.“ Na otázku, zda se liší také lidé, odpověděla: „Tady jsou hodnější paní učitelky.“ Kamarádům, kteří se budou stěhovat do jiné země, by poradila: „Já pomáhám dětem, jsou důležití. Najít si kamarády a číst knížky.“ Rodina žákyně moc neudržovala vztahy s ostatními lidmi z jejich země – rodiče byli pracovně vytiženi. Kde by chtěla bydlet, zatím nevěděla. Ráda by se v budoucnu stala paní učitelkou nebo kuchařkou.

Komentář

Žákyně C neprojevovala obavy z toho, že si půjdeme povídat do jiné třídy. Pamatuje si mne z praxí, na které jsem chodila se studenty. Českým jazykem komunikuje bez větších obtíží, občas nezná české slovo pro danou věc (malá slovní zásoba). Doma se dorozumívají pomocí ukrajinštiny. Čtení zadání prvního úkolu bylo slabikované s porozuměním. Žákyně C projevila radost, že bude moci vybarvovat obrázky. Sdělila mi také, že moc ráda maluje. Když domalovala motýla nad květinu, svůj obrázek komentovala: „Takového motýla jsem viděla v zoologické zahradě.“

Žákyně C měla problémy s pochopením zadání úkolu č. 2 a 3 – opakovaně jí byl úkol vysvětlen a ukázán na větším množství příkladů. Ve druhém cvičení žákyně váhala nad ukazovacím zájmenem u slov kolo (ten) a pondělí (ten) a ve třetím cvičení zkoušela přiřadit povolání, avšak z výrazu tváře bylo zřejmé, že některá povolání slyší poprvé – plavník (rod m. od plavkyně), kadeřníka (rod ž. od kadeřníka), běžka (rod ž. od běžce), dělník, dělnická (rod ž. od dělníka). Cvičení č. 4 splnila bez problémů, ve větách byla

použita srozumitelná a známá slova. Ve cvičení č. 5 žákyně spěchala, byla přesvědčená, že je to jednoduchý úkol (nevyužila náповědu, ve které byla všechny slova vypsána). Tři slova z šesti napsala špatně (motíl, řídle, kon).

Během rozhovoru byla žákyně sdílná. Snažila se na všechny otázky odpovědět. Během rozhovoru vyplynulo, že žákyně neměla mnoho kamarádů (a chtěla by je mít), snažila se do kolektivu začlenit. K tomu jí napomáhala paní učitelka, která do vyučování často zařazovala skupinovou práci. Zasedací pořádek ve třídě byl neobvyklý, lavice měli uspořádány do čtverce se dvěma vchody v rozích, katedra stojí opodál tohoto čtverce a tabuli má jedná strana lavic za zády. Pozorování ukázalo, že paní učitelka tabuli takřka nevyužívá. Většina aktivit se odehrávala uprostřed čtverce na zemi, ve skupinách či individuálně.

Rodiče na žákyni neměli dostatek času, byli pracovně vytíženi. Občas se stalo že žákyně zapoměla přinést nějakou pomůcku nebo úkol. Paní učitelku měla velice ráda (žákyně seděla v rohu kousek od katedry), byla pro ni autoritou a podporou.

Komentář třídního učitele žáka C (1.–3. ročník) – zelená třída

- pohlaví: žena
- praxe v oboru: do 30 let

Paní učitelka měla za sebou dlouhou pedagogickou praxi. Metoda čtení, kterou vyučovala, byla analyticko-syntetická. Snažila se prosadit u vedení školy genetickou metodu výuky čtení, kterou by chtěla učit, ale zatím se jí to nepodařilo. Učitelka kladla důraz na mezilidské vztahy a soudružnost kolektivu ve třídě. Často zařazovala skupinovou práci již od počátku 1. ročníku. Žáci si ve skupině určovali role a na konci skupinové aktivity hodnotili klady a zápory spolupráce. Učitelka se již během své praxe setkala s dětmi s OMJ. V této třídě měla více těchto žáků, ale zároveň její třídu navštěvovaly také děti z bilingvních rodin.

Žákyni C shledávala jako snaživou a kamarádkou. S jejími rodiči komunikovala převážně česky, ale protože ovládala ruštinu, také ji využívala. Jako nevýhodu vnímala nedostatečnou podporu (rodiny) žákyně v 1. ročníku – dohled na přípravu učebních pomůcek a potřeb, úkolů a také potřeba intenzivnějšího domácího procvičování učiva. Žákyně při vstupu do 1. ročníku neuměla takřka žádná písmena. Na Ukrajině začíná povinná školní docházka až v 7. letech. Učitelka se snažila žákyni motivovat a chválit. Při samostatné práci obcházela žáky a pracovala s nimi individuálně.

3.3 Kvantitativní výzkum

3.3.1 Pilotáž II.

V červené škole ve školním roce 2012/2013 proběhla pilotáž didaktických materiálů pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti (dětí české národnosti) pro 1. až 5. ročník ZŠ. Tyto materiály byly vytvořeny v projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*, CZ.1.07/1.1.00/08.0061, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2012.

Jednalo se o ověření didaktických materiálů a následné zapracování poznámek učitelů, kteří materiály testovali ve svých třídách. Po uzavření práce skupiny byly tyto didaktické materiály zpřístupněny veřejnosti na webových stránkách projektu³⁵. Ve 4. ročníku ZŠ byly u českých žáků vyzkoušeny didaktické materiály, které byly následně využity ve 2. fázi výzkumu také u žáků s OMJ. Důležité zkušenosti přinesla autorce možnost podílet se na projektu R. Wildové jako součást odborného týmu pod vedením A. Kucharské a J. Kargerové na klíčových aktivitách tříletého projektu PedF UK Praha³⁶.

Tyto klíčové aktivity se týkaly rozpracování obsahové náplně rovin čtenářské gramotnosti a následně vytváření evaluačních nástrojů pro hodnocení úrovně a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základních škol. Podle Vykoukalové (2013) se „*tyto evaluační nástroje se staly v rámci České republiky svojí propracovaností a vzájemnou provázaností prvními diagnostickými materiály svého druhu. Naplňují aktuální potřebu učitelů evaluovat aktuální stav a rozvoj čtenářské gramotnosti svých žáků na základě individuální vztahové normy a stávají se zároveň materiálem, který různými formami seznamuje učitele s obsahovou náplní pojmu čtenářská gramotnost jako celku i s obsahovou náplní jednotlivých rovin.*“

Mezi důležité součásti projektu patřila také příprava materiálů pro diagnostiku platných kurikulárních dokumentů v oblasti základních škol (ŠVP). Tyto diagnostické materiály pomáhají zajistit podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v kurikulech konkrétních základních škol. Díky spolupráci učitelů základních škol a výzkumného týmu vznikla dvě výuková DVD (Čtenářská gramotnost a možnosti její diagnostiky) (Vykoukalová 2013, s. 48).

³⁵Dostupné na: <http://www.cteme.eu/?link=41>

³⁶ Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, CZ.1.07/1.1.00/08.0061, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012

3.3.2 2. fáze výzkumu

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy. Tvůrci testování PIRLS 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 vzdělávání³⁷ (Kramplová; Potužníková 2005, s. 10). Díky tomuto zjištění jsme 2. fázi výzkumu zařadili právě do 4. ročníku základní školy 2014/2015.

Didaktické materiály vzniklé ve zmíněném projektu Radky Wildové byly pro potřeby dizertační práce upraveny tak, aby nám pomohly objasnit sledované výzkumné otázky. Materiály byly vytvořeny kolektivem odborníků a doktorandů UK pod odborným vedením Anny Kucharské v rámci 3. klíčové aktivity a jsou určeny pro přímé využití učitelem ve výuce. Tento soubor didaktických materiálů může pedagogovi poskytnout informaci o momentální úrovni čtenářské gramotnosti každého žáka (v rámci jednotlivých rovin), či na základě individuální vztahové normy pomáhá sledovat rozvoj schopností a dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti žáka během celého 1. stupně ZŠ. Pomocí těchto informací si může učitel vytvořit představu o žákově úrovni čtenářské gramotnosti, jak ho lze hodnotit, či dále podpořit v následném rozvoji čtenářské gramotnosti (Vykoukalová 2013, s. 46).

Zkoumanou skupinou byly tři třídy žáků 4. ročníků tří různých fakultních škol dlouhodobě spolupracujících s Univerzitou Karlovou. V 1. období se testování zúčastnilo 55 žáků, z čehož bylo 46 žáků s českým mateřským jazykem a 9 žáků s OMJ. Ve 2. období bylo takto otestováno 57 žáků – 47 bylo žáků s českým mateřským jazykem a 10 žáků s OMJ. Vybrané třídy navštěvovali žáci s OMJ (někteří se účastnili výzkumného šetření již v 1. ročníku a někteří žáci s OMJ začali třídu navštěvovat teprve ve 4. ročníku).

Čtenářská gramotnost je podle VÚP (2010): „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná. Pro výzkum byly

³⁷ <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-%28Progress-in-International-Reading-Literacy>

vybrány úlohy zaměřené na roviny: vztah ke čtení, doslovného porozumění, vysuzování, metakognice a aplikace. Zmíněný soubor didaktických materiálů může pedagogovi poskytnout informaci o momentální úrovni čtenářské gramotnosti každého žáka (v rámci jednotlivých rovin) či na základě individuální vztahové normy pomáhá sledovat rozvoj schopností a dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti žáka během celého 1. stupně ZŠ. Pomocí těchto informací si může učitel vytvořit představu o žákově úrovni čtenářské gramotnosti, jak ho lze hodnotit či dále podpořit v následném rozvoji čtenářské gramotnosti. (Vykoukalová 2013, s. 46)

3.3.2.1 Popis práce s materiálem a obecnými evaluačními škálami

Práce s pracovními sešity a evaluace stavu a rozvoje schopností a dovedností každého žáka 4. ročníku proběhla periodicky 2× ročně (v období říjen–listopad; květen–červen) ve školním roce 2014/2015. Testování probíhalo vždy první dvě vyučovací hodiny (1,5 hodiny, žáci měli přestávku) a počet úloh byl vybrán tak, aby žáci měli dostatek času se nad úkoly zamyslet a následně je vypracovat. Jednotlivé úlohy byly zaměřeny na zkoumané roviny čtenářské gramotnosti a byla zkoumána kvalita těchto rovin u žáků. Rovina sdílení nebyla do výzkumu zahrnuta z důvodu časové náročnosti a z důvodu následného vyhodnocování (neznalost dětí, subjektivní pohled) aj.

Testované roviny čtenářské gramotnosti:

1. Vztah ke čtení
2. Doslovné porozumění
3. Vysuzování
4. Metakognice
5. Aplikace

Pro každou rovinu byla vybrána jedna úloha a následně byl vytvořen pracovní sešit pro 1. a 2. období (viz příloha 7.3). Hodnocení proběhlo pomocí postupů vyhodnocení uvedených v metodickém sešitě určeného pedagogovi (metodické pokyny pro učitele³⁸ – v dalším textu jako metodika). Kvalitu vypracování úlohy určuje evaluační škála, která žákovi přiřadí jednu z úrovní A–E (evaluační škála), popřípadě 0, pokud úlohu žák

³⁸ Čtenářská gramotnost, Dostupné z: <http://www.cteme.eu/?link=41> [online 26.4.2016]

nevypracoval. Dosaženou kvalitu lze následně porovnat se zobecněnou škálou, charakterizující schopnosti a dovednosti žáka pracovat úspěšně v dané rovině. Přesné zadání úloh, dotazníku a záznamového listu četby naleznete pro 1. období (příloze 10.4) a 2. období (příloze 10.5)

Na konci každého úkolu měl žák možnost vlastního hodnocení, **autoevaluace**, která nám dává zpětnou vazbu, jak se žák při plnění úlohy cítil (jak si myslí, že úlohu vypracoval, a jak ho bavila). Žák nenáročným způsobem zkoušel posoudit svoji úspěšnost práce v zadaném úkolu (označováním pomocí „smajlíků“). Porovnání žákova předpokladu se skutečným výsledkem řešení úlohy odkrývá schopnost žáka reálně posoudit úspěšnost práce. „Smajlíkem“ ve následně žák zaznamenal svůj kladný, neutrální či záporný přístup k plnění dané úlohy. Porovnáním jednotlivých „odpovědí“ lze vyvodit např. žákovu preferenci určitých typů úloh a jeho celkový postoj k předkládanému typu práce s textem. V autoevaluaci byl dán prostor pro poznámky, postřehy a připomínky žáka, které jsou velmi cenným přínosem k dalšímu poznávání žákovy osobnosti (metodika).

Výsledná písmena škály byla zaznamenána do obrázků (grafů), jež nám ukazují celkovou momentální úroveň čtenářské gramotnosti žáků s OMJ a českých žáků ve třídě. Ty představují pomocí procent kolik žáků dosáhlo jaké evaluační škály, ke každé úloze se vztahuje obrázek (graf) a v úlohách 2 až 5 tabulka autoevaluace. V grafu jsou znázorněni všichni žáci s českým mateřským jazykem (oranžový a žlutý sloupec pro Čechy) a všichni žáci s OMJ (světle a tmavě zelený sloupec pro žáky s OMJ). S dosaženou úrovní žáků s OMJ a českých žáků v jednotlivých školách je možné se seznámit v příloze 10.6.

Autoevaluace žáků byla pro náš výzkum také důležitým faktorem, který doplňoval výsledky každé úlohy, a tudíž z těchto odpovědí byla sestavena tabulka. Pro vyhodnocení vlastní evaluace jsme se zaměřili na české žáky a žáky s OMJ, kde jsme využili procentuálního rozdělení odpovědí těchto dvou sledovaných skupin žáků. Žáci v 1. a 2. období hodnotili Úlohy 2, 3, 4 a 5 pomocí již zmíněného zaškrtnutí „smajlíků“ pro sebeidentifikaci s výrokem „Úloha se mi podařila vyřešit takto...“ a s výrokem „Úloha mě bavila takto...“. Úlohu 1 (rovina ČG – Vztah ke čtení) žáci vypracovávali postupně, podle vybarvení (šipek, rybek) bylo již patrné, jak žáky tato Úloha bavila. Záznamový list četby byl dobrovolnou aktivitou, a tudíž hodnocení autoevaluace nebylo objektivní – je pouze pro dokreslení této roviny. Z toho důvodu jsme usoudili, že bude rovina vztahu ke čtení zpracována do obrázku (grafu) pouze pomocí úrovní A–E.

Do pilotáže, která proběhla ve školním roce 2012/2013 v červené třídě, byly zahrnuty do testovacího šetření pouze čeští žáci. Na rozdíl od pilotáže tento výzkum postihuje také žáky s OMJ. Cíli této části výzkumu bylo (1) praktické ověření didaktických materiálů na vybraných základních školách u českých žáků (kontrolní skupina) a u žáků s OMJ (experimentální skupina); (2) zjištění a popis úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy (tj. kvalitu sledovaných rovin), jež se podílejí na kvalitě čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ.

3.3.2.2 Nástroje statistického vyhodnocení – Použité statistické vztahy

Statistické vyhodnocení testů zaměřených na zjištění úrovně žáků v jednotlivých rovinách i na porovnávání skupin žáků bylo počítáno pomocí Microsoft Office 2003 (program Excel) a kalkulátorů Texas Instruments – TI-89 (OS verze 2.09, Advanced Mathematics Software, Statistics with List Editor, verze 1.01) a TI-89 Titanium (OS verze 3.10, Advanced Mathematics Software, Statistics with List Editor, verze 1.03).

1) Porovnání výsledků jednotlivých kategorií

Výsledky jednotlivých kategorií skupin žáků byly mezi sebou porovnávány pomocí jednoduchého výpočtu poměru šancí na tyto výsledky (Odds Ratio, *OR*, vzorec 1). V tomto vzorci jsou poděleny dva poměry – pravděpodobnost kategorie u první skupiny žáků ku pravděpodobnosti jiného výsledku u stejné skupiny, a to celé vzhledem k témuž u druhé skupiny žáků. Tento výpočet poměru (dvou) šancí je jedním ze způsobů, jak hodnotit čtyřpolní tabulky. Vzorec 2 uvádí odhad standardní chyby (Standard Error, *SE*) a vzorec 3 konfidenční interval vypočteného *OR*. Pro výpočet Fisherovy přesné pravděpodobnosti, že ze všech možných kombinací při celkovém počtu hodnocených výskytů *n* nastane právě tento výsledek, byl použit vzorec 4.

$$OR = \frac{\frac{p_1}{1-p_1}}{\frac{p_2}{1-p_2}} = \frac{f_{11} \cdot f_{22}}{f_{12} \cdot f_{21}} \quad (1)$$

$$SE = \sqrt{\frac{1}{f_{11}} \cdot \frac{1}{f_{12}} \cdot \frac{1}{f_{21}} \cdot \frac{1}{f_{22}}} \quad (2)$$

$$CI_{\alpha} = \exp(\ln(OR) \pm k_{\alpha} \cdot SE) \quad (3)$$

$$p = \frac{(f_{11} + f_{12})! (f_{11} + f_{21})! (f_{22} + f_{21})! (f_{22} + f_{12})!}{n! f_{11}! f_{12}! f_{21}! f_{22}!} \quad (4)$$

$$n = f_{11} + f_{12} + f_{21} + f_{22} \quad (5)$$

- OR*..... poměr (dvou) šancí (Odds Ratio)
*p*_{1,2}..... pravděpodobnosti zvolených kategorií skupin (1 a 2)
f..... počet výskytů v kategoriích
SE..... standardní chyba přirozeného logaritmu *OR*
*CI*_α..... konfidenční interval
*k*_α..... koeficient rozšíření
α..... hladina významnosti
p..... Fisherova přesná pravděpodobnost právě tohoto výsledku
n..... celkový počet odpovědí

1) Porovnání výsledů všech kategorií jako celku

Při testování statistické významnosti rozdílů mezi odpověďmi žáků v jednotlivých úlohách bylo s jejich odpověďmi zacházeno jako s normálními (předpokládáno normální rozdělení). Pro výběr vhodného typu tzv. Studentova T-testu bylo však třeba ověřit, jestli mají také shodné rozptyly. To bylo vyhodnoceno pomocí F-testu, viz rovnice 6.

$$F = \frac{n_1 \cdot (n_2 - 1) \cdot s_1^2}{n_2 \cdot (n_1 - 1) \cdot s_2^2} \quad (6)$$

- F*..... výsledný parametr F-testu pro porovnání s kritickou hodnotou Fischer-Snedecorova rozdělení
*n*_{1,2}..... počet žáků v testovaných skupinách 1 a 2
*s*_{1,2}..... výběrová směrodatná odchylka testovaných skupin 1 a 2

Následně byly odpovědím A až E přiřazena hodnota 1 až 5 a byla otestována statistická významnost jejich průměrného výsledku v jednotlivých úlohách. U úloh, u kterých byla F-testem prokázána shoda rozptylů výsledků mezi testovanými skupinami žáků, byl použit pro výpočet hodnoty *T* vzorec 7, ve kterém je použita „sružená“ výběrová směrodatná odchylka (angl. pooled, viz vzorec 8). U úloh, u kterých nebyla F-testem prokázána shoda rozptylů výsledků mezi testovanými skupinami žáků, bylo nutné

použit pro výpočet hodnoty T vzorec 10, který je modifikací T-testu (podle Welche). Za zmínku stojí, že je oproti standardnímu počtu stupňů volnosti (Df , vzorec 9) v tomto druhém případě počet stupňů volnosti redukován (Welch–Satterthwaite, rovnice 11) a nenabývá celých hodnot.

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{s_p \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \quad (7)$$

$$s_p = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{Df}} \quad (8)$$

$$Df = n_1 + n_2 - 2 \quad (9)$$

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad (10)$$

$$Df = \frac{\left(\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}\right)^2}{\frac{\left(\frac{s_1^2}{n_1}\right)^2}{n_1 - 1} + \frac{\left(\frac{s_2^2}{n_2}\right)^2}{n_2 - 1}} \quad (11)$$

T výsledný parametr T-testu pro porovnání s kritickou hodnotou studentova T-rozdělení

\bar{x}, \bar{y} ...aritmetický průměr testovaných úrovní

s_p sdružená (pooled) výběrová směrodatná odchylka

Pro zkusmé otestování nezávislosti rozložení odpovědí v úrovních u dvou testovaných skupin byl také použit Pearsonův λ^2 test (vzorec 12) a pro vyjádření míry těsnosti vztahu v testované rovině mezi testovanými skupinami vypočten tzv. kontingenční koeficient (CC , vzorec 14). Ačkoliv jsou tyto dva posledně zmíněné statistické nástroje určené pro objemnější soubory dat se schopností zpracovat dotazníky s více možnostmi odpovědí respondentů i více dotazovanými skupinami, byly i v našem případě výsledky obdobné s těmi z výše uvedeného T-testu a potvrdily tak naše výsledky.

$$\lambda^2 = \sum_{i=1}^{i=r} \sum_{j=1}^{j=s} \frac{(f_{o,ij} - f_{e,ij})^2}{f_{e,ij}} \quad (12)$$

$$Df = (r - 1) \cdot (s - 1) \quad (13)$$

$$CC = \sqrt{\frac{\lambda^2}{\lambda^2 + n}} \quad (14)$$

λ^2 výsledný parametr Pearsonova λ^2 testu pro porovnání s kritickou hodnotou λ^2 rozdělení

$f_{o,ij}$ počet pozorovaných výskytů v řádku i a sloupci j

$f_{e,ij}$ počet očekávaných výskytů v řádku i a sloupci j

r, s celkový počet řádků a sloupců odpovědí v kontingenční tabulce

CC kontingenční koeficient

3.3.3 Rovina čtenářské gramotnosti – Vztah ke čtení

Vztah ke čtení patří k jednomu ze základních předpokladů pro budování základů čtenářské gramotnosti a pro efektivní rozvíjení čtenářských dovedností a kladných postojů žáka. Pokud žák zažívá při četbě uspokojení, radost a potěšení, tyto pocity ho vedou k potřebě číst.

Záměrem této roviny je:

- 1) podpora rozvíjení čtenářských kompetencí (podpora čtení a čtenářství), okrajově rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí žáka;
- 2) mapování individuálního rozvoje čtenářských kompetencí žáka (budování a rozvíjení vztahu ke čtení, ke čtenářství, mapování žakových čtenářských postojů, čtenářských preferencí a strategií). (ČŠI³⁹, RWCT⁴⁰ s. 12–14, metodika pozn. 37)

Všechny tyto záměry jsou ve svých obsazích vzájemně propojeny, vzájemně se ovlivňují a podporují. Při hodnocení úrovně žáku v rovině vztahu ke čtení vycházíme z dotazníku, záznamových listů četby a Úlohy 1. Při vyhodnocování bylo postupováno podle metodiky pro učitele, která byla vytvořena ve výše zmíněném projektu.

³⁹ Dostupné z: http://www.cteme.eu/data/ka3/C_PodnetyCSI.pdf

⁴⁰ Šlapal, Košťálová, Hausenblas - *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

A) **Dotazník** vytvořený pro žáka byl zacílen na zjištění zájmu o četbu a zároveň sledoval vývoj čtenářského chování žáka. Dotazník byl zaměřen na vztah ke čtení knih a dalším aktivitám se čtením spojenými (návštěva knihovny, psaní vlastní beletrie). Z odpovědí jsme se dozvěděli cenné informace o sledovaném žákovi jako čtenáři. Otázky zjišťovaly také, zda žák vnímá autora knihy, její název, téma, která témata preferuje, a zda je pro něj kniha i vítaným dárkem. Opět zde platí přímá úměra: čím více kladných (přesnějších) odpovědí, tím lze předpokládat kladnější postoj žáka ke čtení a s ním spojeným čtenářským aktivitám. Z vyhodnoceného dotazníku se následně může pedagog zaměřit na podporu na žáka a vést jej cíleněji a konkrétněji k četbě.

B) Žáci si pomocí **Záznamových listů** mohli od prvního setkání (testování 1. období) zapisovat vlastní četbu. Záznamové listy byly žákům volně přístupné (dobrovolné) a nám poskytly informace o žákově „úrovni“ čtenářství (jak často se žák věnuje četbě, kolik knih přečetl, čte-li sám, nebo s rodiči atd.), ale také o preferencích žáka (témata, žánry). Otázky zjišťovaly také to, zda žák vnímá autora knihy, její název, ilustrátora, jestli by po přečtení knihy mohl někomu tuto knihu doporučit, co ho v ní zaujalo nebo překvapilo. Hodnotí se co nejvíce vyplněných položek, žák si mohl knihu vybrat – nemusela to být zrovna ta současná, kterou čte. Na některé žáky působil tento způsob evidování vlastní četby motivačně – např. přehled o množství přečtených knih, možnost se k záznamům vrátit či sdílení obsahu (pocitu, zážitku, nových informací) se spolužáky.

C) Pro žáka je **Úloha 1** ukazatelem (indikátorem), které úlohy má již vypracované a pomocí barev žák ukazuje svůj postoj k danému úkolu (aktivitám práce s textem v dalších úlohách).

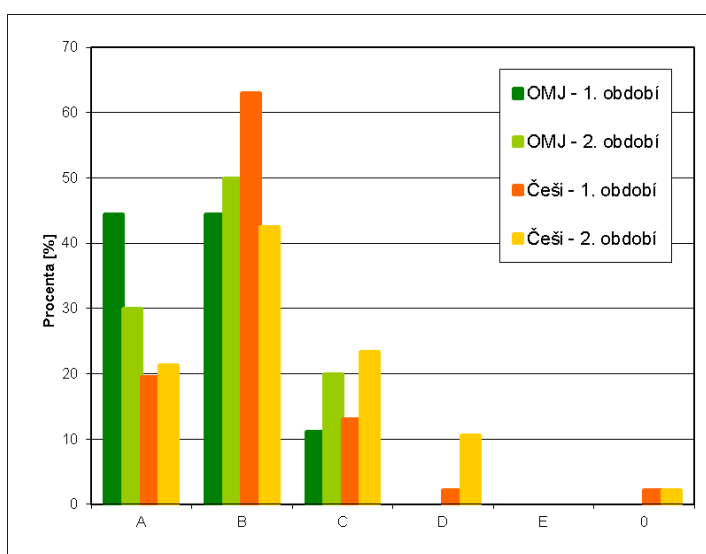
Hodnocení roviny vztah ke čtení probíhalo pomocí přiřazování vztahu žáka k písmenu škály. Písmeno A značí nejkladnější možnou hodnotu a vyjadřuje pozitivní postoj žáka ke čtení – např. vlastní čtenářské aktivity, čtení v různých situacích ve škole i mimo školu, přinášení nových knih do školy, podílení se o zážitky a informace z přečteného, navštěvování knihovny aj. Žák tedy chápe účelnost čtení jako zdroj vnitřních zážitků a pro život důležitých informací. Záporná krajní hodnota E je protipólem, tj. žák dává najevo svým postojem negativní vztah, který se pojí se čtenářskými aktivitami i samotným čtením (nevyvíjí vlastní dobrovolné čtenářské aktivity ani nevyjadřuje kladný vztah ke čtení).

Tabulka č. 2 – Evaluační škála roviny ČG – Vztah ke čtení

A	Žák projevuje kladný postoj ke čtení a s ním spojeným čtenářským aktivitám
B	Žák projevuje spíše kladný postoj ke čtení a s ním spojeným čtenářským aktivitám
C	Žák projevuje neutrální postoj ke čtení a s ním spojeným čtenářským aktivitám
D	Žák projevuje spíše záporný postoj ke čtení a s ním spojeným čtenářským aktivitám
E	Žák projevuje zcela záporný postoj ke čtení a s ním spojeným čtenářským aktivitám
0	Žák úlohu neplnil, či nelze vztah ke čtení posoudit

3.3.3.1 Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Vztah ke čtení (Úloha 1)

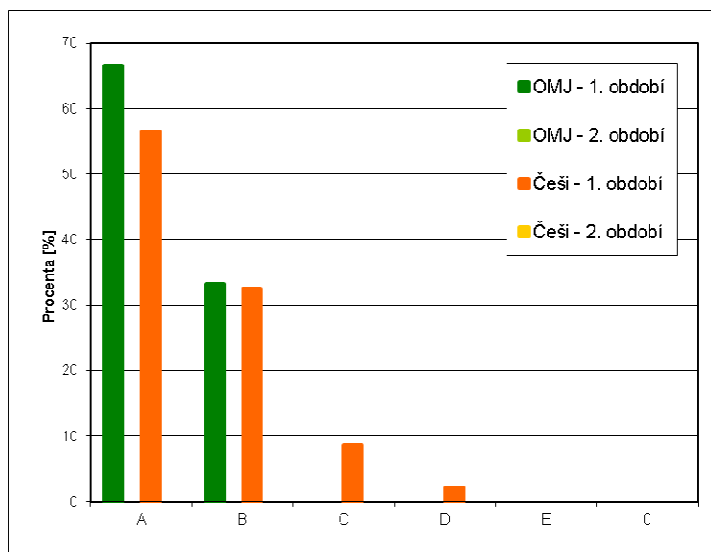
Zadání Úlohy č.1 se v první a druhém období liší pouze minimálně. Žák plní tuto úlohu průběžně, vždy po splnění některé z ostatních úloh.



Obrázek 7: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 1

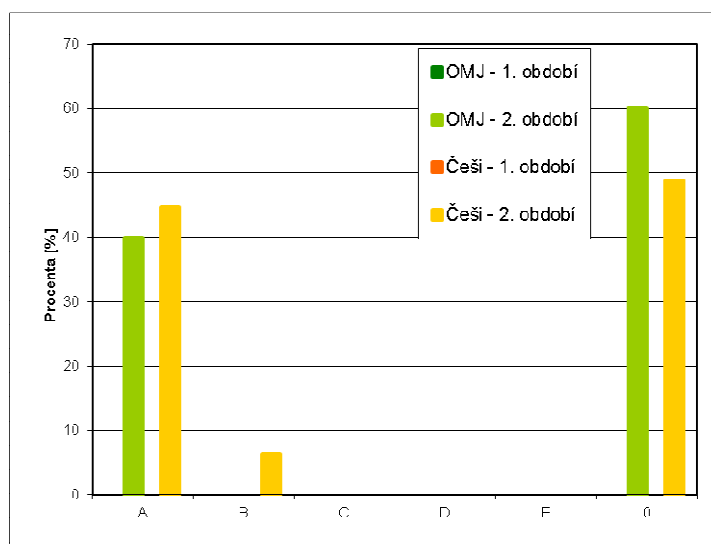
Obrázek 7 ukazuje rozdělení odpovědí žáků s českým mateřským jazykem (Češi) a žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ze všech testovaných tříd dohromady v 1. a ve 2. období. Je z něj patrné, že v 1. období byla nejčastější odpověď českých žáků hodnotitelná úroveň B, a to jak v 1., tak ve 2. období.

U žáků s OMJ dopadla v této úloze, co se relativní četnosti týče, shodně úroveň A a B, (45 %). Ve 2. období je u těchto žáků častější úroveň B. U českých i OMJ žáků došlo k posunu z 1. do 2. období na nižší úroveň.



Obrázek 8: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Dotazník

Z Obrázku 8 je patrné, že u žáků českých i s OMJ byla nejčastější odpověď shodně hodnotitelná úrovní A. Dotazník byl součástí pouze 1. období. U žáků s OMJ četnost úrovně A dosáhla přes 67 %, českých žáků 57 %, následně ostatní žáci s OMJ byli hodnoceni úrovní B (33 %) a nižší úroveň se (na rozdíl od českých žáků) u těchto žáků nevyskytla.



Obrázek 9: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Záznamový list o četbě

Záznamový list o četbě žáci vyplňovali dobrovolně během určitého období (od testování 1. období po 2. období) následně byl vyhodnocen jako součást testu v 2. období.

Z obrázku je zřejmé, že pokud si žáci tento záznamový list vybrali, byla nejčastější odpověď hodnotitelná úrovní A. Avšak musíme podotknout, že čeští žáci se v 49 % a žáci s OMJ ve více než 60 % vypracování této aktivity nezúčastnili.

3.3.4 Rovina čtenářské gramotnosti – Doslovné porozumění

Jednou ze základních dovedností čtenářské gramotnosti je dekodování psaných textů a zapojení dosavadních znalostí a zkušeností, které pomáhají budovat porozumění na doslovné úrovni (viz metodika pozn.).

Jako odraz vyspělosti „čtenáře“ a zároveň odraz jeho intelektových schopností může být chápána kvalita roviny porozumění. Na počátku školní docházky je porozumění textu přímo úměrně závislé na zautomatizování techniky čtení. Tento proces „základního“ dekodování textu neprobíhá odděleně od porozumění obsahu. Oba tyto procesy tvoří integritu (jednotu), aby žák porozuměl obsahu čteného textu, musí zapojit také neautomatizované procesy, které vyžadují značné psychické předpoklady jedince (např. cílenou pozornost, uvědomělé úsilí, maximální kapacitu krátkodobé paměti aj.).

Můžeme říci, že k tomu, abychom porozuměli čtenému textu, potřebujeme řadu intelektových schopností a dovedností, které jsou opřeny o jeho vědomosti.

„Porozumění čtenému je psychickou činností, při které dochází ke spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují, ke spojení mezi jednotlivými prvky textu (slovy, větami, větnými celky) a zároveň ke spojení mezi prvky textu a prvky žákovy vědomostní struktury“ (ČŠI).

Záměrem této roviny je:

- a. Snaha vést žáka různorodými a častými aktivitami k dovednosti porozumění čtenému textu, který by měl být adekvátní věku a schopnostem žáků. Aktivity zaměřené na porozumění čtenému by měly být smysluplné a být součástí všech předmětů.
- b. Skrze čtený text a komunikativní činnosti by se u žáků měla rozšiřovat slovní zásoba a pochopení obsahu slov a pojmů.

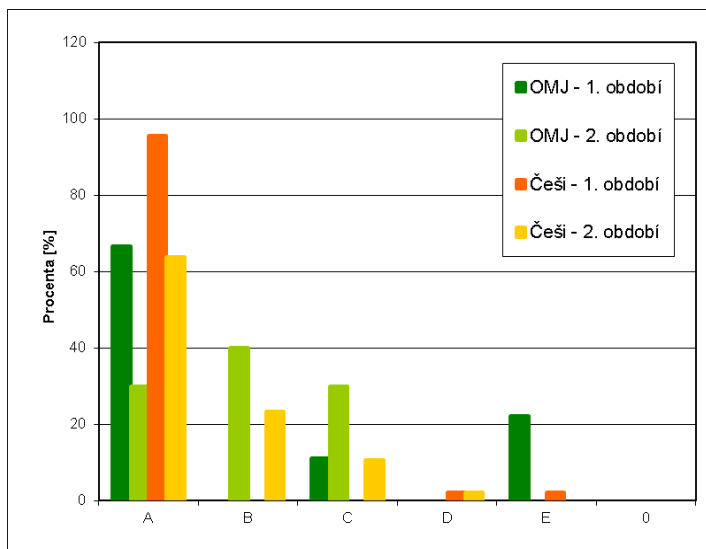
Tabulka č. 3 – Evaluační škála roviny ČG – Doslovné porozumění

A	B	C	D	E
1.období				
Žák je schopen kompletovat text doplněním sémanticky vhodných slov, chápe významové souvislosti, přirozeně vnímá i formální slovní vazby.	Žák je v zásadě schopen vnímat významové souvislosti a přirozené formální slovní vazby a na základě tohoto kompletovat text.	Orientace v textu a pochopení celkového obsahu je nedokonalé, žák nevnímá jasně sémantické a formální vazby slov.	Žák má potíže pochopit sémantické i formální vazby slov a na jejich základě kompletovat text.	Žák není schopen kompletovat text doplněním sémanticky vhodných slov, nechápe významové souvislosti a nevnímá přirozené formální slovní vazby.
2. období				
Žák je schopen vyhledat přímo uvedené informace. Na základě informací z textu je schopen vybrat správnou možnost z nabídky.	Žák je v zásadě schopen na základě textu s menšími obtížemi vyhledat přímo uvedené informace a vybrat správnou odpověď.	Orientace v textu je nedokonalá, žák má problémy vyhledat přímo uvedené informace, chybí celkové pochopení textu.(V některých odpovědích žák váhá.)	Žák má velké obtíže vyhledat přímo uvedené informace v textu, není schopen celkově se v textu orientovat a vybrat správné odpovědi.	Žák není schopen orientace v textu, odpovědět na otázku je pro něj těžké.

3.3.4.1 Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Doslovné porozumění (Úloha 2)

Obrázek 10 zobrazuje rozdělení odpovědí žáků s českým mateřským jazykem (Češi) a žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ze všech testovaných tříd v 1. a ve 2. období. Obrázek 10 ukazuje, že v 1. období je 96 % odpovědí českých žáků hodnotitelné úrovní A. Oproti tomu ve 2. období došlo k poklesu dosažené úrovně v této rovině. U českých žáků byla nejčastěji hodnotitelnou úrovní odpovědí úroveň A (64 %), následně B (23 %) a C (11 %).

U žáků s OMJ bylo zjištěno, že v úloze 2 v 1. období byla, co se týče četnosti odpovědí, nejpočetněji zastoupena úroveň A (67 %), druhou nejčetnější úrovní, kterou žáci s OMJ dosáhli, byla úroveň E (22 %). Z grafu je patrné, že se struktura odpovědí u těchto žáků (OMJ) změnila ve prospěch úrovně B (40 %), shodně pak byly zastoupeny odpovědi v úrovních A a C (po 30 %) a úroveň E již se nevyskytla.



Obrázek 10: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 2

V Úloze 2 v **1. období** z výpočtů **Odds Ratio** (poměr šancí, OR) vyplynulo, že čeští žáci mají **11×** vyšší šanci na dosažení úrovně A než OMJ na stejný výsledek. Tento rozdíl byl shledán statisticky významným, jak při uvážení konfidenčního intervalu (**CI90 = (2,10; 58,1); SE = 1,01**), tak při výpočtu Fisherovy přesné pravděpodobnosti (**p = 0,025**). Zároveň výpočet OR prokázal téměř **13×** vyšší šanci u žáků s OMJ na dosažení úrovně E než je šance českých žáků na shodný výsledek. Statistická významnost tohoto rozdílu je (**CI90 = (1,50; 107); SE = 1,29**) a Fisherova přesná pravděpodobnost **p = 0,063**.

V **2. období** z výpočtů v poměru šancí **OR** je patrné, že čeští žáci mají **4,1×** vyšší šanci na dosažení úrovně A než žáci s OMJ. Statistickou významnost tohoto rozdílu mezi sledovanými skupinami je opět jak vysoká hodnota minima konfidenčního intervalu (**CI90 = (1,19; 14,2); SE = 0,75**), tak nízká vypočtená hodnota Fisherovy přesné pravděpodobnosti (**p = 0,044**).

Při statistickém testování průměrného výsledku českých žáků a žáků s OMJ ve 2. období v úloze 2 (rovina doslovného porozumění) byl rozdíl mezi těmito žáky pomocí studentova **T-testu** shledán statisticky významným na hladině významnosti $\alpha = 0,1$ (**T = 1,826; p = 0,073**). Zároveň z obdobných výpočtů vyplynulo, že rozdíl průměrného výsledku u českých žáků mezi 1. a 2. obdobím byl také na stejné hladině významnosti statisticky významný (**T = 2,323; p = 0,022**).

Tabulka č. 4 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 2

AUTOEVALUACE							
Úloha 2	Odpověď	Češi		OMJ		Všichni	
		1. období	2. období	1. období	2. období	1. období	2. období
Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺	80	56	56	60	76	56
	☹	20	42	44	40	24	42
	☹	0	2	0	0	0	2
Úloha mě bavila takto:	☺	71	39	78	70	72	45*
	☹	27	48	22	30	26	45*
	☹	2	13	0	0	2	11*

*...někteří žáci bez určení národnosti zaškrtnuli více možností (součet vyšší než 100 %)

- Z tabulky č. 1 – **Úloha se mi povedla takto...** (dále jen „povedla se, vlastní úspěšnost“) – je patrné, že 80 % českých žáků ohodnotilo ☺ tento úkol v 1. období (1. ob.) oproti 2. období (2. ob.), ve kterém ☺ zahrlo pouze 56 % žáků. U žáků s OMJ byla Úloha 1 v 1. ob. hodnocená ☺ v 56 %, ve 2. období vzrostlo toto hodnocení na 60 %. Při celkovém hodnocení všech žáků je v autoevaluačním hodnocení ☺ („povedlo se“) patrný klesající trend. Pokud bychom porovnali Tabulku č. 1 s Grafem č. 4, můžeme říci, že sebehodnocení žáků v povedenosti úlohy výsledkem ☺ je vzhledem k procentuálnímu výsledku úrovně žáků v dané rovině mírně podhodnocené.
- U konstatování – **Úloha mě bavila takto...** (dále jen „zábavnost“) – můžeme z tabulky č. 1 vyčíst, že v 1. ob. byla pro obě skupiny žáků zábavnost ☺ tohoto úkolu přes 70 %, oproti tomu ve 2. období čeští žáci shledali Úlohu 2 zábavnou ☺ pouze v 39 %, ☹ ve 48 % a nezábavnou v 13 %. Žáci s OMJ tuto úlohu shledali zábavnou v 70 %. Z tabulky lze spatřit klesající tendenci v zábavnosti úlohy mezi 1. a 2. obdobími pro všechny žáky. Hodnocení autoevaluace (obou otázek) se nezúčastnilo 2 až 4 % žáků.

3.3.5 Rovina čtenářské gramotnosti – Vysuzování

Rovina Vysuzování by měla prokázat čtenářovu schopnost pracovat s textem na základě různých myšlenkových operací (analýza, syntéza, komparace atd.). Vysuzování vyžaduje schopnost propojit nové informace získané čtením textu a zároveň osobní čtenářskou či životní zkušenost. Rovina Vysuzování zahrnuje několik klíčových schopností a dovedností, jako například stručné shrnutí základní myšlenky textu, nalezení informací vyjádřených v textu pouze implicitně, dovednost formulovat otázky ke zjištění implicitně

vyjádřených informací, objektivní i subjektivní posouzení situací navozených obsahem textu aj. (ČŠI⁴¹)

Záměrem je, aby jedinec zvládl text kriticky zhodnotit pomocí různých hledisek.⁴² V učebním procesu můžeme sledovat rozvíjení dovednosti vyvozování jednoduchých závěrů z přečteného textu, ve kterých žák využívá vlastní názory, postoje a zkušenosti.

Úloha 3 je „zaměřená na vysuzování, vyžaduje zapojení myšlenkových operací, při kterých dochází k integraci doslovného porozumění přečteného textu s předchozími zkušenostmi žáka. Žák prokazuje schopnost posoudit informace vzhledem k určitým kritériím a na základě toho posoudit a porovnat informace získané textem s již nabytými informacemi, svoji volbu zdůvodnit, obhájit svůj názor a oponovat mylnému či nesprávnému názoru“ (metodika).

Tabulka č. 5 – Evaluační škála roviny ČG – Vysuzování

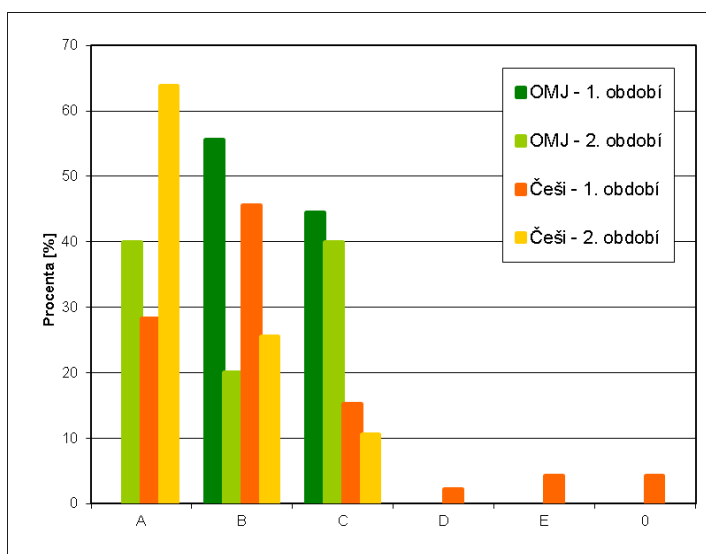
A	B	C	D	E
1. období				
Žák přesně chápe kladné a záporné postoje vyjádřené textem, komparace postojů je vyjádřena jasně a v logických protipólech.	Žák dobře rozlišuje kladné a záporné postoje vyjádřené textem, komparace postojů je někdy vyjádřena nepřesně či nahodile.	Žák nepřesně chápe kladné a záporné postoje vyjádřené textem, komparace je z hlediska logiky nahodilá.	Žák má potíže nalézt a vyjádřit kladné a záporné postoje, komparace je z hlediska logiky nahodilá.	Žák nerozlišuje polaritu postojů v textu a není schopen jejich komparace.
2. období				
Žák dokáže logicky a správně propojit obrázkový příběh s rozhovory. Díky porozumění a zkušenostem vybere správnou možnost z nabídky.	Žák je v zásadě schopen propojit obrázkový příběh s rozhovory. Ve složitějších volbách odpovědí nevyužívá svých zkušeností a logicky je nezapojí do příběhu.	Propojení obrázkového příběhu s rozhovory a vlastní zkušeností je nedokonalé, žák má problémy na základě vlastní zkušenosti logicky propojit obrázky se správnými rozhovory.	Žák má potíže propojit komiks (obrázky) s rozhovory a vlastní předchozí zkušeností.	Žák není schopen vytvořit z obrázku a rozhovorů (vět) děj. Nevyužívá předchozí zkušenosti, které nespojuje se svými úvahami a vyvozováním z komiksu.

⁴¹ Čtenářská gramotnost -C_PodnetyCSI.pdf. Dostupné z: http://www.cteme.eu/data/ka3/C_PodnetyCSI.pdf

⁴² Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV: Výzkumným ústavem pedagogickým v rámci úkolu „Podpora gramotnosti žáků“. In: [online]. 2010 [cit. 2012-07-10]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=423&t=4479&sid=43ac794ca36774203ee33043087e5fe0>

3.3.5.1 Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Vysuzování (Úloha 3)

Obrázek 11 vyjadřuje rozdělení odpovědí žáků s českým mateřským jazykem (Češi) a žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ze všech testovaných tříd v 1. a ve 2. období. Je patrné, že v 1. období jsou odpovědi českých žáků zastoupené ve všech úrovních, nejpočetněji v úrovni B (46 %) a A (28 %). Oproti tomu ve 2. období odpovědi českých žáků dosáhly nejčastěji úrovně A (64 %), následně B (26 %) a C (11 %); ostatní úrovně nebyly zastoupeny.



Obrázek 11: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 3

U žáků s OMJ byly odpovědi v 1. období co se týče četnosti nejčastěji hodnoceny na úrovni B (56 %), druhou nejčetnější úrovní byla C (44 %). Ve 2. období bylo ze získaných odpovědí u těchto žáků dosaženo úrovně A i C shodně 40 % žáků a úrovně B 20 % žáků.

V Úloze 3 z výpočtů **OR** vyplynulo, že žáci s OMJ mají v **1. období 4,2×** a ve **2. období 5,6×** vyšší šanci na dosažení úrovně C v poměru šancí k českým žákům na stejný výsledek. Tyto rozdíly byly shledány statisticky významnými, což opět shodně potvrzuje konfidenční interval (pro **1. ob. (CI90 = (1,16; 15,4); SE = 0,79)**, pro **2. ob. (CI90 = (1,50; 20,9); SE = 0,80)**), i výpočet Fisherovy přesné pravděpodobnosti (v **1. ob. (p = 0,063)**, ve **2. ob. (p = 0,036)**).

Při statistickém testování výsledků pomocí studentova **T-testu** byl rozdíl výsledků průměru českých žáků a žáků s OMJ v 1. období v Úloze 3 (rovina Vysuzování) mezi těmito žáky shledán statisticky významným na hladině významnosti $\alpha = 0,1$ (**T = 1,801**;

$p = 0,085$). Další statisticky významný rozdíl na stejných hladinách významnosti je mezi českými žáky a žáky s OMJ ve 2. období ($T = 2,124$; $p = 0,038$) a rozdíl u českých žáků mezi 1. a 2. obdobím ($T = 3,252$; $p = 0,002$).

Tabulka č. 6 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 3

AUTOEVALUACE							
		Češi		OMJ		Všichni	
Úloha 3	Odpověď'	1. období	2. období	1. období	2. období	1. období	2. období
Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺	26	65	33	90	27	70
	☹	59	35	67	10	60	30
	⊗	15	0	0	0	13	0
Úloha mě bavila takto:	☺	31	62	78	80	39	65
	☹	49	27	22	20	44	25
	⊗	20	11	0	0	17	9

- Z tabulky č. 3 v prvním konstatování („povedlo se, vlastní úspěšnost“) v 1. období vidíme, že čeští žáci i žáci s OMJ vyznačili „smajlíkem“ ☺ úspěšnost vypracovaného úkolu v 26 % (čeští žáci) a žáci s OMJ ve 33 %. Nejvíce žáků odhadlo svou úspěšnost „smajlíkem“ ☹ – u českých žáků 59 % a u žáků s OMJ 67 %. Pokud srovnáme hodnotu 26 % ☺ u českých žáků s dosaženou úrovní těchto žáků v Úloze 3, můžeme vidět, že žáci svou úspěšnost v této úloze dobře odhadli (obrázek 11, úroveň A 28 %). Nejvíce žáků s OMJ usoudilo, že jejich úspěšnost v úloze bude průměrná, ☹, což odpovídá také hodnoceným odpovědím v obrázku 11. Ve 2. období čeští žáci odhadli svou úspěšnost na 65 % ☺ a z obrázku 11 je patrné, že nejvyšší úrovně A dosáhli v 64 %, což je možné považovat za takřka shodné. Ve 2. ob. většina žáků s OMJ v sebehodnocení usoudila, že se jim podařilo splnit Úlohu 3 na 90 % ☺, což ale nekoresponduje s obrázkem 11. Obecně je v sebehodnocení obou skupin žáků patrný mezi 1. a 2. obdobím posun k větší spokojenosti s vlastní prací – hodnocení ☺, „povedlo se“.
- Z autoevaluačního hodnocení zábavnosti Úlohy 3 vyplývá, že je přímo úměrná odhadu úspěšnosti českých žáků, tj. pokud si žák myslí, že se mu úloha nepodařila, tak ji ani nepovažuje za zábavnou. Z výsledků sebehodnocení žáků s OMJ tato skutečnost nevyplývá. Tito žáci shledávali Úlohu 3 zábavnou (usměvavý „smajlík“) v 1. ob ze 78 % a ve 2. ob. z 80 %. Těchto hodnocení (u obou otázek) se nezúčastnilo 1 až 2 % žáků.

3.3.6 Rovina čtenářské gramotnosti – Metakognice

Rovinu metakognice považujeme za zcela specifickou kvalitu čtenářské gramotnosti žáka. Její význam spatřujeme především ve vývoji „učení“ žáka, jež je důležité pro rozvoj čtenářské kompetence. Metakognice je v obecném povědomí poznáním toho, tak jedinec poznává.

Je to také 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. „*Procesy metakognice jsou vědomou psychickou činností žáka zahrnující dovednosti reflexe, srovnání, nápravu chyb, vedoucí k nalezení cesty od neporozumění k porozumění. Tato kategorie souvisí jak se schopností žáka pracovat s významovým kontextem čteného textu, tak s dovedností zhodnotit výsledek vlastní práce a dále pak s vyhodnocením úspěšnosti postupu, který dovedl žáka k výsledku.*“ ČŠI

Záměrem je, aby byl jedinec:

- 1) podporován v rozvoji schopnosti uvědoměle si zvolit takový přístup (různé možnosti) dekodování textu a odlišnosti v přístupu ke čtení, který je nejvhodnější pro daný text a zároveň individuálně vyhovující,
- 2) podněcován k práci s významovým kontextem, který pomáhá v dekodování a porozumění čtenému textu,
- 3) veden k autoevaluaci a evaluaci výsledků práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly (metodika).

Tabulka č. 7 – Evaluační škála roviny ČG – Metakognice

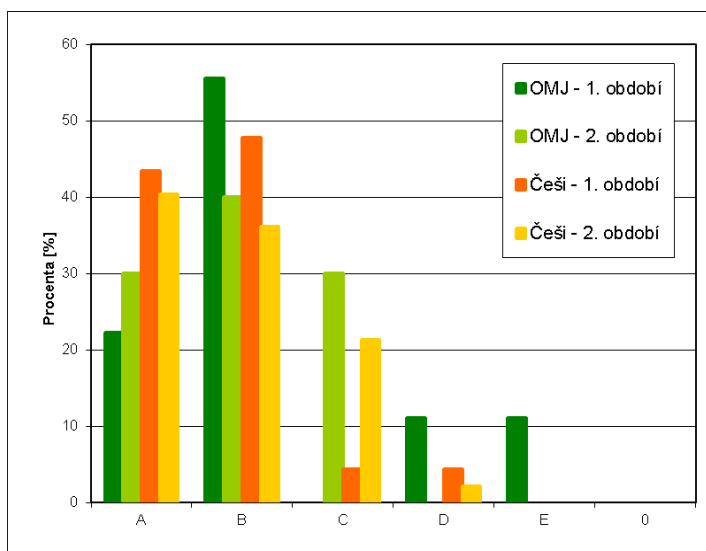
A	B	C	D	E
1. období				
Žák je schopen formálně správně a jasně obsahově vyjádřit obecně přijímané různé důvody čtení náležící do různých typů čtení (zážitkové, praktické, věcné čtení).	Žák je schopen formálně správně a jasně obsahově vyjádřit obecně přijímané různé důvody čtení, náležících však do jednoho a téhož z typů čtení (zážitkové, praktické, věcné čtení).	Žák je v zásadě schopen vyjádřit některé obecně přijímané důvody čtení, jejich výčet je však malý, nebo je nejasně formulován, popř. jsou důvody synonymní.	Žák není zcela schopen formálně správně a jasně obsahově vyjádřit více obecně přijímaných důvodů čtení.	Žák není schopen formálně správně a jasně obsahově vyjádřit žádný obecně přijímaný důvod čtení, význam čtení nechápe.

2. období				
Žák je schopen orientace v textu (grafu, tabulce, piktogramech). Pracuje s informacemi (údaji), použitými v textu, díky nim je schopen odpovědět na otázku a také sestavit chybějící předpovědi. Je schopen zvolit čtenářskou strategii vhodnou pro úspěšnou práci s textem.	Žák je schopen bez obtíží orientace v textu (grafu, tabulce, piktogramech). Pracuje s informacemi (údaji), použitými v textu, díky nim je ve většině otázek schopen odpovědi. S minimálními chybami sestaví chybějící předpovědi. Je schopen zvolit čtenářskou strategii vhodnou pro úspěšnou práci s textem	Žák je schopen s obtížemi a v orientace v textu. Problémy mu dělá sestavení předpovědí. Zvolená čtenářská strategie je jen částečně úspěšná.	Žákovi způsobuje potíže orientace v textu (graf, obrázek). čtenářská strategie není zvolená tak, aby žák úkol úspěšně plnil. Problémy se vyskytují také ve vytváření předpovědí	Žák není schopen orientace v předloženém textu. Ztrácí se v grafech i předpovědích.

3.3.6.1 Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Metakognice (Úloha 4)

Obrázek 12 ukazuje rozdělení v dotazníku získaných odpovědí žáků s českým mateřským jazykem (Češi) od žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ze všech testovaných tříd v 1. a ve 2. období. Je možné pozorovat, že čeští žáci v 1. období dosáhli nejčastěji odpovědi hodnocené jako úroveň B (48 %) a A (43 %), četnost odpovědí v úrovni C a D byla shodně nízká (po 4 %). Ve 2. období je patrné, že nejvíce získaných odpovědí českých žáků je v úrovni A (40 %) a pak B (36 %). Zastoupení odpovědí v úrovni C oproti 1. období výrazně vzrostla (o 16 %) až na výsledných 21 %.

Žáci s OMJ v 1. období dosahovali svými odpověďmi nejčastěji úrovně B (56 %), druhá nejčastější odpověď byla na úrovni A (22 %). Dále tyto žáci obsáhli svými odpověďmi také úroveň D a E se shodnými 11 %, úroveň hodnotitelná jako C nebyla ve výsledcích nalezena. Ve 2. období byla u žáků s OMJ nejčastější vyhodnocená úroveň B (40 %), úrovně A a C dosáhlo shodně 30 % získaných odpovědí. Oproti 1. období nebyly úrovně hodnotitelné jako D a E ve výsledcích nalezeny.



Obrázek 12: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 4

Tabulka č. 8 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 4

AUTOEVALUACE		Češi		OMJ		Všichni	
Úloha 4	Odpověď	1. období	2. období	1. období	2. období	1. období	2. období
Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺	51	23	67	60	54	30
	☹	42	55	33	40	41	53
	☹	7	21	0	0	6	18
Úloha mě bavila takto:	☺	61	30	100	60	68	35
	☹	25	47	0	40	21	46
	☹	14	23	0	0	11	19

- Tabulka č. 4 v prvním konstatování („povedlo se, vlastní úspěšnost“) v 1. období uvádí, že u obou pozorovaných skupin žáků je odhadnutá úspěšnost ☺ zastoupená nejvyššími procenty (Češi 51 %, OMJ 67 %), avšak 42 % českých žáků si vybralo také možnost ☹ (u žáků s OMJ to bylo 33 %). Ve 2. období je odhad žáků vlastní úspěšnosti ☺ v Úloze 4 nižší než v 1. období (Češi 23 %, OMJ 60 %). Pokud srovnáme odhad úspěšnosti českých žáků s Obrázkem 12, vidíme, že žáci ve 2. období podhodnotili svou úspěšnost ☺. Naproti tomu u žáků s OMJ se odhad jejich úspěšnosti ☺ výrazně liší od úrovně dosažené v této úloze.
- Z autoevaluačního hodnocení Úlohy 4 vyplývá, že u českých žáků je jejich hodnocení zábavnosti vyšší (v porovnání s odhadem vlastní úspěšnosti) – v kategorii ☺ v 1. období o 10 % a ve 2. ob. o 7 % a v kategorii ☹ o 7 % a o 2 %. Žáci s OMJ považovali Úlohu 4 v 1. období za zábavnou ☺ ve 100 %, což je o $\frac{1}{3}$ více než jejich pocit úspěšnosti ve

stejně kategorii z této úlohy (67 %). Ve 2. období byla struktura jejich pocitů ohledně zábavnosti i úspěšnosti shodná (60 % odpovědí v kategorii ☺, 0 % v kategorii ☹). Hodnocení autoevaluace „vlastní úspěšnosti“ se nezúčastnila 2 % a „zábavnosti“ 4 % českých žáků.

- Z tabulky je zřejmé, že u všech testovaných žáků došlo mezi obdobími k posunu – odpovědi v otázkách autoevaluace ve 2. období se klonily k menší zábavnosti i vlastní úspěšnosti.

3.3.7 Rovina čtenářské gramotnosti – Aplikace

Rovinu aplikace můžeme chápat jako dovednost využívat čtení pro osobní rozvoj a další vzdělávání každého jedince. Dovednost čtení ovlivňuje naše názory, postoje i emocionalitu, což ovlivňuje celkový osobnostní rozvoj. Jedinec využívá informace a myšlenky z četby (různé typy textů) k rozšíření či upřesnění prozatímních vědomostí, názorů a zkušeností⁴³.

Čtení praktické, věcné i zážitkové člověk uplatňuje při získávání informací z četby v běžné životní realitě. Samozřejmou součástí roviny Aplikace je jak získávat informace z různých typů textů, tak i dovednost různé typy textů vytvářet. Úspěšnost člověka v této rovině je kromě jeho dosažené osobní zkušenosti velmi ovlivňována také jeho představivostí, tvořivostí a zručností. *„Dovednost aplikace je tedy dovedností správně vyhodnotit a prakticky používat informace podané různými formami textů, se kterými se člověk v konkrétním osobním i pracovním konání setkává (návody, jízdní řády, grafy, tabulky, mapy, plánky aj.), a také dovedností v potřebné míře tyto texty pro praktické účely na určité kvalitativní úrovni vytvářet.“* (ČŠI)

Záměry této roviny jsou, aby žák:

- 1) byl schopen přenést své znalosti a zkušenosti získané četbou do situací v běžném životě,
- 2) byl schopen rozpoznat hodnotu četby a její přínos pro něj samotného a byl je dále schopen využít ve škole i mimo ni,

⁴³ Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC) Nový Jičín, příspěvková organizace, Štefánikova 7, 741 11 Nový Jičín, IČO: 62330403, DIČ: CZ62330403
Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy, registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

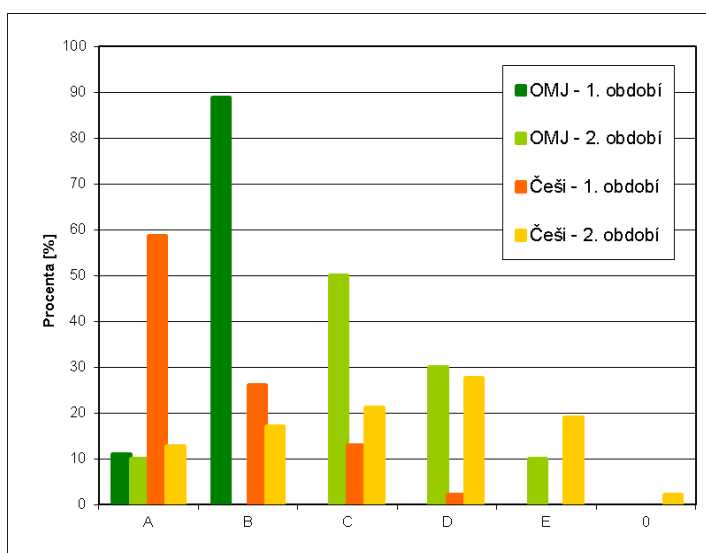
- 3) rozvíjel své schopnosti využívat informace (postoje) pomocí četby a byl je schopen sdílet se svým okolím jako prostředek k vlastnímu seberozvoji, a
- 4) uvědomoval si formální stránky textu a využíval je jako „pomocníka“ k získávání informací a rozvoji porozumění čtenému (nadpisy, textové úseky, typu a velikosti písma, interpunkčních znamének, značek a symbolů).

Tabulka č. 9 – Evaluační škála roviny ČG – Aplikace

A	B	C	D	E
1. období				
Žák dovede na základě vlastní zkušenosti přesně posoudit (ne)úplnost informace, chybějící údaje identifikovat a formulovat otázky zjišťující k jejich doplnění.	Žák je schopen identifikovat většinu důležitých chybějících základních informací a formálně správně se vyjádřit. Může uvést také některé fakultativní.	Žák je schopen identifikovat některé chybějící základní informace, vyjádřit se v zásadě formálně správně, popř. uvádí některé fakultativní informace.	Žák má potíže posoudit neúplnost informace, vyjádření je irelevantní k dané situaci, žák chápe formu formulací	Žák nevnímá neúplnost základní informace, případné vyjádření je irelevantní k dané situaci, slovní vyjádření je slabé.
2. období				
Žák je schopen využívat informace z textu (tabulek) v reálném životě. Bez problémů se orientuje a porovnává tabulky s údaji. Je schopen zvolit čtenářskou strategii vhodnou pro úspěšnou práci s textem a údaji.	Žák je schopen využívat informace v tabulkách. Údaje porovná s menšími obtížemi. Je schopen zvolit čtenářskou strategii vhodnou pro úspěšnou práci s textem a údaji.	Žák se částečně orientuje v textu a údajích. Porovnávání údajů v tabulkách je pro něj náročnější.	Žák má obtíže v orientaci v textu a údajích v tabulkách. Má problémy si zvolit správnou strategii k úspěšnému vyhodnocení úkolu.	Žák není schopen orientace v textu a tabulkách. Není schopen vyhledat vhodné termíny. Porovnávání většího množství informací je pro něj obtížné.

3.3.7.1 Výsledky roviny čtenářské gramotnosti – Aplikace (Úloha 5)

Obrázek 13 ukazuje rozdělení odpovědí žáků s českým mateřským jazykem (Češi) a žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ze všech testovaných tříd v 1. a ve 2. období. Čeští žáci v 1. období dosáhli nejčastějších odpovědí v úrovni A, 59 %; v úrovni B pak dosáhli 26 % a v C 13 %. Ve 2. období je nečetnější odpověď českých žáků úroveň D (28 %), úrovně A, B, C a E měly velmi podobný počet odpovědí – (13, 17, 21 a 19) %. V tomto období můžeme dále pozorovat, že je oproti všem ostatním úlohám poměrně vysoké procento odpovědí českých žáků na úrovních D a E.



Obrázek 13: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 5

Nejčastěji dosaženou úrovní žáků s OMJ získanou v 1. období je B (89 %), ostatní část žáků s OMJ dosáhla odpověďmi úrovně A (11 %). Ve 2. období je patrný posun nejčastějších hodnocených odpovědí žáků s OMJ na úroveň C (50 %) a D (30 %). Žáci s OMJ se shodnými 10 % dospěli při hodnocení odpovědí i na krajní úrovně A a E. Úroveň B nebyla u těchto žáků v tomto období pozorována.

Z obrázku 13 je zřetelný posun odpovědí všech žáků mezi obdobími, přičemž u českých žáků je tento posun výraznější (z nejčastější odpovědi A na D, kdežto u žáků s OMJ z nejčastější odpovědi B na C).

V Úloze 5 vyplynulo v **1. období** z výpočtů **OR**, že čeští žáci mají více než **11x** vyšší šanci na dosažení úrovně A v poměru šancí s OMJ na stejný výsledek. Tento rozdíl byl shledán statisticky významným, jak při uvažování konfidenčního intervalu (**CI90 = (1,85;**

69,7); SE = 1,10), tak při výpočtu Fisherovy přesné pravděpodobnosti ($p = 0,010$). Zároveň OR test prokázal více než 22× vyšší šanci u žáků s OMJ na dosažení úrovně B poměru šancí českých žáků na stejný výsledek. Výrazná statistická významnost tohoto rozdílu je (CI90 = (3,64; 141); SE = 1,11), při Fisherově přesné pravděpodobnosti ($p = 0,001$).

Ve 2. období je z výpočtů OR patrné, že žáci s OMJ mají 3,6× vyšší šanci na dosažení úrovně C v poměru šancí s českými žáky na stejný výsledek. Rozdíl mezi sledovanými úrovněmi je statisticky významný, což prokazuje jak konfidenční interval (CI90 = (1,09; 11,9); SE = 0,73), tak ($p = 0,063$).

Rozdíl výsledků T-testu při statistickém testování mezi českými žáky a žáky s OMJ v 1. období v úloze 5 (rovina aplikace) je statisticky významným na hladině významnosti 0,1 ($T = 1,920$; $p = 0,064$). Zároveň je z výpočtů patrné, že na stejné hladině významnosti byl rozdíl výsledků statistického testování žáků s OMJ mezi obdobími statisticky významný ($T = 4,217$; $p = 0,001$), stejně jako rozdíl výsledků českých žáků ($T = 7,330$; $p = 1 \cdot 10^{-10}$).

Tabulka č. 10 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 5

AUTOEVALUACE							
Úloha 5	Odpověď	Češi		OMJ		Všichni	
		1. období	2. období	1. období	2. období	1. období	2. období
Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺	76	43	56	70	73	48
	☹	22	43	44	30	25	41
	☹☹	2	13	0	0	2	11
Úloha mě bavila takto:	☺	64	52	89	90	69	59
	☹	31	31	11	0	28	26
	☹☹	4	17	0	10	4	16

- Z tabulky č. 5 v hodnocení „vlastní úspěšnost“ je patrné, že 76 % českých žáků hodnotilo ☺ tento úkol v 1. období oproti 2. období, ve kterém „smajlík“ ☺ i ☹ zahrlo shodně 43 % žáků. U žáků s OMJ byla Úloha 5 v 1 ob. hodnocená z 56 % „smajlíkem“ ☺, ve 2. období vzrostlo toto hodnocení na 70 %.
- V celkovém hodnocení všech žáků je patrný klesající posun v autoevaluačního hodnocení ☺ „povedlo se, úspěšnost“. Pokud bychom porovnali tabulku č.4 s grafem č.7, můžeme říci, že autoevaluační hodnocení povedenosti úlohy žáků (☺) se liší od procentuálního výsledku úrovně žáků v dané rovině.

- Konstatování **Úloha mě bavila takto...** (dále jen „zábavnost“) můžeme z tabulky č. 4 vyčíst, že v 1. i ve 2. období byla pro obě skupiny žáků zábavnost ☺ tohoto úkolu procentuálně nejvyšší. Avšak nelze opominout také vyšší procenta „smajlíku“ ☹ u obou skupin žáků (u Čechů 18 %, žáků s OMJ 10 %). Sebehodnocení českých žáků „vlastní úspěšnosti“ se nezúčastnila 2 % (v obou obdobích) a „zábavnosti“ 4 a 2 % (v 1. a ve 2. období).

3.3.8 Úroveň rovin čtenářské gramotnosti u vybraných žáků

K individuálnímu prozkoumání (posouzení) úrovně rovin čtenářské gramotnosti byli vybráni tři žáci s OMJ ze 4. ročníků. Již od počátku plánování výzkumu bylo záměrem postihnout individuálního procesu vybraných žáků s OMJ během testování didaktických materiálů. Žáci, kteří byli vybráni, se již účastnili 1. fáze výzkumu, jež pobíhala v 1. ročníku. V této podkapitole se zaměříme na žáky A, B, C, kteří byli součástí již zmíněných případových studií během 1. fáze výzkumu.

Během spolupráce s třídním učitelem červené třídy bylo zjištěno, že žák A se odstěhoval mimo Prahu, tudíž během druhého ročníku přestal červenou třídu navštěvovat. Zaměříme se na žáka B a C. Obraz o žákovi se bude skládat z jeho základních údajů, přehledové tabulky dosažené úrovně v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti a popisu úrovně každé roviny s přidaným komentářem výzkumníka.

Žák B

Základní údaje:

- věk: 10 let
- pohlaví: ženské
- třída: 4. ročník, modrá třída
- národnost: francouzská
- rodinné zázemí: matka Francouzka a otec Čech, sestra (z otcovy strany) a bratr dvouletý (z matčiny strany) rodiče jsou rozvedení, žákyně bydlí s matkou, která je na rodičovské dovolené

Žák C

Základní údaje:

- věk: 11 let
- pohlaví: ženské
- třída: 4. ročník, zelená třída
- národnost: ukrajinská
- rodinné zázemí: matka i otec z Ukrajiny, otec pracuje na počítači, matka uklízí v hotelu

Tabulka č. 11 – Výsledky žáka B

Žák B – dosažená úroveň v rovinách ČG						
	1. období		2. období			
	P	B	P	B	P	B
Ú 1	A	-	B	-	-	-
Ú 2	C	☺	A	☺	☺	☺
Ú 3	B	☺	A	☺	☺	☺
Ú 4	B	☺	B	☺	☺	☺
Ú 5	B	☺	C	☺	☺	☺
D	B	-	-	-	-	-
Z	-	-	0	-	-	-

Tabulka č. 12 – Výsledky žáka C

Žák C – dosažená úroveň v rovinách ČG						
	1. období		2. období			
	P	B	P	B	P	B
Ú 1	B	-	B	-	-	-
Ú 2	A	☺	C	☺	☺	☺
Ú 3	C	☺	C	☺	☺	☺
Ú 4	A	☺	C	☺	☺	☺
Ú 5	B	☺	C	☺	☺	☺
D	A	-	-	-	-	-
Z	-	-	A	-	-	-

Vztah ke čtení – součástí didaktického materiálu k rovině vztah ke čtení jsou Úloha 1, dotazník a záznamový list. První úloha se vypracovává postupně, vždy po ukončení každé z úloh.

Žák B v 1. období dosáhl úrovně A, což znamená, že projevuje kladný postoj ke čtení a s ním spojenými čtenářskými aktivitami. Toto zjištění je také podpořeno pozitivní žákovou autoevaluací, kde můžeme vidět převážně „smajlíky“ ☺. Dotazník byl vyplňován v 1. období a odráží se v něm spíše kladný postoj ke čtení a čtenářským aktivitám (úroveň B), pozitivní dále spatřujeme, že si žák B chodí do knihovny „docela často“ půjčovat knihy, „docela rád“ si knihy prohlíží a také je rád najde pod stromečkem. Mimo jiné žáka B baví psát vlastní básně i příběhy. V Úlohách 1 je mezi obdobími posun (zhoršení na

úroveň B), což koresponduje i s autoevaluacemi u dalších úloh, které žák B už nepovažoval za tolik zábavné. Záznamový list o četbě si žák B nevybral.

Žák C projevil v Úloze 1 spíše kladný postoj ke čtení a s ním spojenými aktivitami, dosáhl úrovně B v obou obdobích. V dotazníku žák C projevil kladný postoj ke čtení. Uvedl, že navštěvuje knihovnu, pamatoval si název poslední přečtené knihy i byl schopný definovat téma, o kterém ho baví číst (dobrodružství, strašidla). Stejně jako žák B by uvítal knihu jako dárek. Žák C dobrovolně vyplnil a také ilustroval záznamový list o četbě knihy Robinson Crusoe (četl ji na doporučení otce). Rád by ostatním žákům o této knize vyprávěl, což se ve třídě také uskutečnilo.

Doslovné porozumění – je zjišťováno v Úloze 2 pomocí textů, které jsou psány v odborném stylu. V 1. období by měl žák prokázat schopnost doplnit vhodná slova, která vybírá z nabídky.

Žák B doplnil správně tři slova, což odpovídá dosažené úrovni C, je patrné, že žák nesprávně porozuměl textu jako celku (využití strategie). Ve 2. období měl žák volit z dichotomických odpovědí (Ano/Ne) k větám pod textem. V této úloze žák B vybral všechny odpovědi správně, a tudíž dosáhl úrovně A. Žák obě úlohy na doslovné porozumění považuje za zábavné a v autoevaluaci odhadl své úspěšnosti v obou úlohách shodně, tj. „smajlíkem“ ☺.

Žák C úlohu v 1. období zvládl na úroveň A, byla podle něj jak zábavná, tak i úspěšně vyřešená. Za zábavnou a úspěšně splněnou ☺ považuje žák také tuto úlohu ve 2. období. Žák dosáhl úrovně C, z čehož je patrné, že zvolil dvě nesprávné odpovědi. Chyboval v těch otázkách, ve kterých měl určit ano/ne u vět ptajících se na informace ohledně textu jako celku nebo pokud byl v otázce zvolen odlišný termín než ten uvedený v textu (např. „mohl obchodovat“ vs. „jako obchodní surovinu“).

Vysuzování – vyžaduje zapojení myšlenkových operací žáka, u kterých dochází k integraci doslovného porozumění přečteného textu s předchozími zkušenostmi. V Úloze 3 v 1. období by měl žák najít shody a rozdíly (umět je identifikovat), které naznačují změnu postoje hlavního hrdiny k další osobě. Ve 2. období by měl žák s využitím vlastní zkušenosti prokázat schopnost porovnat informace zadané v obrázkovém příběhu s textem, a vytvořit tak logický celek (příběh). Schopnost vysuzovat informace z textu vyžaduje syntézu myšlenkových operací s předchozí zkušeností.

Žák B v 1. období dosáhl úrovně B, což znamená, že žák dobře rozlišuje kladné a záporné postoje vyjádřené textem, avšak srovnání postojů jsou někdy vyjádřena nepřesně či nahodile (viz Metodika). Ve 2. období žák dokázal logicky a správně propojit obrázkový příběh s rozhovory. Sebehodnocení žáka jsou v obou obdobích shodná, „smajlík“ ☺ značí vlastní spokojenost s vypracovanými úlohami, které přinesly žákovi i zábavu.

Žák C chápe kladné a záporné postoje vyjádřené v textu nepřesně (nejasně), v Úloze 3 v 1. období nachází pouze jeden příklad změny postoje hlavního hrdiny. Ve 2. období má žák obtíže s logickým propojením obrázkového příběhu s rozhovory. V této rovině žák dosáhl v obou obdobích úrovně C. Jeho autoevaluace třetích úloh v obou obdobích jsou shodné jak v odhadu vlastní úspěšnosti, tak i zábavnosti – žák vybral „smajlíky“ ☺.

Metakognice

V této rovině **žák B** dosáhl shodné úrovně B v obou obdobích. Až na menší obtíže byl žák schopen v 1. období vyjádřit důvody, proč čte (avšak náležely do stejného typu – praktického čtení). V druhém období byla pro tohoto žáka náročnější orientace v textu porozumění a propojení informací z textu (předpověď počasí, graf). Nebyl schopen s jistotou sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu. (metodika) Z autoevaluace se dozvídáme, že žák svou úspěšnost ohodnotil „smajlíky“ ☺ v obou obdobích. Zábavnost úloh takto ohodnotil pouze v 1. období, ve 2. období už jí nepovažoval za tolik zábavnou.

Žák C v 1. období popsal různé typy důvodů, proč je dobré, když lidé umí dobře číst, a dosáhl úrovně A. Ve 2. období se však již orientoval v textu jen obtížně, měl problémy také při sestavení předpovědi (zvolená čtenářská strategie byla jen částečně úspěšná). Dosáhl tak úrovně C. Vlastní hodnocení žáka (vlastní spokojenost i zábavnost) je v obou obdobích shodné – „smajlík“ ☺.

Aplikace – v této rovině by měl být žák schopen přenést své znalosti a zkušenosti získané četbou do situací v běžném životě.

Žák B dosáhl v 1. období úrovně B, tedy byl schopen identifikovat většinu důležitých chybějících základních informací v Úloze 5 a formálně je správně vyjádřit. Dále vyplývá z Tabulky č. 5 posun (zhoršení výsledku) mezi obdobími na úroveň C. Žák B se ve 2. období jen částečně orientoval v předložených údajích, porovnávání údajů

v tabulkách pro něj bylo náročnější (rozvrh hodin, ordinační hodiny). Autoevaluace žáka („smajlíky“ ☺) nám však ukazují jeho kladné hodnocení zábavnosti úloh i odhady vlastních úspěšností.

Žák C byl v úloze z 1. období schopen pojmenovat většinu důležitých údajů, které v úloze záměrně chyběly (nevyplnil jen jeden – „kde se koná oslava“), dosáhl tak úrovně B. Díky autoevaluaci vidíme, že žák nebyl úplně spokojen vyřešením této úlohy („smajlík“ ☺), přesto ji shledal zábavnou. Ve 2. období, dosáhl úrovně C, což značí pouze částečnou orientaci v údajích, které byly zaznamenány v tabulkách. Autoevaluační hodnocení těchto úloh je také shodné – v odhadu vlastní úspěšnosti i zábavnosti žák vybral „smajlíka“ ☺. U tohoto žáka je z Tabulky č. 6 mezi obdobími patrný pokles jeho úrovní ve většině úloh. Domníváme se, že toto zhoršení jeho výsledků je způsobeno nedostatečným porozuměním zadání (pojmutím) a také větší náročností úloh ve 2. období.

3.4 Poznámky k realizaci výzkumu a jeho omezením

A) Kvalitativní výzkum

1. fáze výzkumu se skládala z dílčích částí: pozorování, testu a případových studií (jejich součástí byly rozhovory). Pozorování probíhala intenzivně během studentských praxí a dále také při individuálních návštěvách zkoumaných tříd. Případové studie byly tvořeny pomocí několika zdrojů informací – shromážděné osobní údaje žáků, test jazykového citu a porozumění čtenému a informace získané prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Test i rozhovor probíhal v červnu jak z důvodu lepšího porozumění žáků s OMJ českému jazyku, tak žáci již dosáhli určité úrovně čtení. Zadání si žáci četli sami hlasitým čtením (byla patrná správnost, plynulost a porozumění čtenému).

Testy byly vytvořeny kombinací úkolů pro porozumění čtenému a úkolů pro zjištění jazykového citu. Výhodou 1. fáze výzkumu byl zkoumaný vzorek žáků, kteří byli součástí spolupracujících fakultních škol. Žáci znali výzkumníka, a tudíž bylo jednodušší navodit pozitivní atmosféru při rozhovoru a testování. Bylo snahou sestavit o žákovi komplexní výpověď (výzkum v 1. a 4. třídě). Pozitivní zpětnou vazbou shledáváme fakt, že žáci s OMJ získali během individuální práce s výzkumníkem sebedůvěru – pocitu vlastní úspěšnosti a důležitosti, které následně indukovaly zájem ze strany ostatních spolužáků.

Jako omezení kvalitativního výzkumu shledáváme nedostatečné komentáře dalších aktérů (učitelů), kteří významně ovlivňují proces vzdělávání a život žáka ve školním vzdělávacím systému (např. vychovatel v družině, učitel MŠ, vedoucí mimoškolních aktivit). Přínosným zjištěním by byl také dotazník pro ostatní žáky ve třídě (kontrolní skupina) ohledně sociálních vztahů ve třídě, inkluze žáků s OMJ. Během testování žáků a v následném rozhovoru si výzkumník uvědomil náročnost kladenou na koncentraci individuální práce žáka a celkovou délku zkoumání (za vhodnější považuje rozdělení testování na dvě části). Testování, které proběhlo v červnu, nebylo možné uskutečnit u všech žáků s OMJ – někteří žáci např. byli na návštěvě vlasti v délce trvání 1 až 2 měsíce nebo ukončili ročník již v půli června (výhodnějším měsícem by byl květen).

Jako příklad uvádíme žákyni, která během školního roku odjela na měsíc do vlasti a vrátila se až za dva měsíce. Rodiče nenahlásili škole prodloužení pobytu v rodné zemi, třídní učitelka již neočekávala její návrat. Po ukončení prvního ročníku toto dítě nenastoupilo do druhého ročníku bez udání jakéhokoliv důvodu. Spolu s třídními učitelkami jsme se obecně potýkaly s nedostatkem informací o žácích s OMJ. Rodiče občas nedodali potřebné údaje, dokumentace o žákovi nebyla úplná. Komunikace mezi učiteli a rodiči byla v některých případech velice obtížná z důvodů jazykové bariéry a nezájmu o komunikaci za strany rodičů.

Pokud by výzkum byl dlouhodobý doporučili bychom k dalšímu zkoumání např. zopakování rozhovoru ve vyšším ročníku, testy, pomocí kterých můžeme zjistit úroveň čtenářské gramotnosti či jazykového citu.

Zjištění, která vyplynula z rozhovoru: – pokud rodina žáka při jeho cestě ke vzdělání dostatečně nepodporuje, nespolupracuje s učitelem nebo naopak klade na dítě často nepřekonatelné nároky, které samo není schopno zvládnout tak, aby bylo úspěšné a spokojené (samo se sebou), pak žák ve vzdělání selhává.

Z pozorování bylo zjištěno, že pokud třídy budou neadekvátně naplňovány žáky, ve třídách bude umístěn větší počet dětí s OMJ či z bilingvních rodin (s jiným znevýhodněním), nebude možné pro učitele v těchto podmínkách efektivně učit (nutno upravit počty žáků ve třídě). Pokud učitelé nedostanou metodickou a technickou podporu, budou zbytečně přetěžováni (fyzicky i psychicky). Studenti učitelských oborů by měli být cíleně připravováni na výuku dětí s OMJ.

B) Kvantitativní výzkum

Pomocí kvantitativního výzkumu bylo snahou navázat na spolupráci během předchozích let a zmapovat úroveň čtenářské gramotnosti u českých žáků a taktéž u žáků s OMJ.

Rovina sdílení nebyla do výzkumu zahrnuta z důvodu náročnosti objektivního vyhodnocení a nedostatečné znalosti žáků ve třídách. Druhé období výzkumu bylo ověřováno v praxi v polovině června, kdy někteří žáci s OMJ již nebyli přítomní. Měsíc červen byl vybrán záměrně po domluvě s třídními učiteli. Žáci měli již závěrečné písemné zkoušky za sebou a také nebyli na škole v přírodě. I přes tento výběr termínu někteří z žáků chyběli. V některých případech rodiče žáka s OMJ uvolní ze školního vyučování i několik týdnů (i měsíc) před začátkem letních prázdnin. Pokud by se měl výzkum opakovat, doporučili bychom provést test ve 2. období v měsíci květnu.

Během testů se ukázalo, že některé z úloh jsou pro žáky náročné (v 1. období Úloha 3, ve 2. období Úloha 4, a 5) jak z hlediska formulace zadání, tak z hlediska propojení informací z typově různých zdrojů (graf, tabulka, textová předpověď počasí). Někteří žáci postrádali zkušenosti s takovými informačními zdroji, měli tak problém v zorientování se v předložených informacích a vybrání vhodné strategie, která by je dovedla k úspěšnému vyřešení úlohy. Domníváme se však, že je důležité do testů zadávat náročnější úlohy, protože nám tyto úlohy mohou dát přínosnější zpětnou vazbu než pouze úspěšně vyřešené jednoduché úlohy – mají oproti jednoduchým úlohám schopnost diferencovat zkoumaný vzorek žáků.

Můžeme konstatovat, že čeští žáci dokázali pomocí autoevaluace v prvním konstatování („úloha se mi povedla takto...“) přesněji odhadnout svou úspěšnost v dané úloze než žáci s OMJ, což přikládáme delším zkušenostem v českém vzdělávacím systému (někteří žáci s OMJ nenavštěvovali základní školu od 1. ročníku, či postrádali předchozí vzdělávání v mateřské škole). Vliv na hloubku informací, které výzkumník získal od třídních učitelů, měla také skutečnost, že ve všech 4. třídách nastoupili noví třídní učitelé. Ti byli v procesu poznávání svých žáků, nejspíše proto postrádáme ve 2. fázi výzkumu jejich podrobné komentáře o žácích, kterých se týkala případová studie z 1. ročníku. Během 2. fáze výzkumu se nám otevíralo mnoho dalších otázek a možností, které by bylo možné dále prozkoumat, avšak z kapacitních a časových důvodů nebylo možné v této práci všechny otázky do hloubky prozkoumat.

4. ANALÝZA VÝSLEDKŮ A DISKUZE

V této samostatné kapitole práce prezentujeme výsledky 1. a 2. fáze výzkumného šetření. Získaná data byla zpracována kvantitativním i kvalitativním způsobem a sumarizována do tabulek, případně obrázků (grafů), jež jsou uvedeny v kapitolách 3.2 a 3.3. Vyhodnocenými výsledky pak odpovídáme na námi zadané výzkumné cíle v jednotlivých částech výzkumného šetření.

Zjištění 1. fáze výzkumného šetření

Během pozorování žáků s OMJ se projevil zásadní vliv vnějších faktorů, jež na žáka v prostředí školy a rodiny působily. V 1. ročníku byla ve školním prostředí shledána důležitou osobou třídní učitelka, která podporovala žáky jak při uchopování „nového“ jazyka (češtiny), tak jako mediátor při začleňování žáka s OMJ do kolektivu, popř. při budování třídního kolektivu (příprava třídy na příchod nového žáka, pokud se tak stalo během školního roku). Domníváme se, že podstatný je také přístup učitele jako osobnosti k inkluzi jako takové. Pokud je přístup pozitivní a učitel na začleňování žáků profesně připraven, vnímá žáky s OMJ jako přínos ve své třídě, je schopen svým postojem, chováním a „vzorem“ žáky ve třídě připravit na to, že každý z nás je „jiný“ a každý má ve třídě své místo.

Dalším zjištěným faktorem byl vliv žákovy motivace (vnější i vnitřní), která mu pomáhala v oblasti učení se češtině a zároveň v navazování vztahu s ostatními žáky ve třídě. Motivace byla přímo propojena s rodinným prostředím žáků. Neopominutelnou součástí byl postoj rodičů ke vzdělání, tj. kde se vzdělání nachází v hodnotovém žebříčku rodiny. Jak rodina vnímá Českou republiku, její kulturu, tradice, občany aj. Zda se rozhodla v této zemi zůstat, a tudíž je pro ni zásadní naučit se český jazyk (celá rodina, nejen děti) a porozumět majoritní společnosti.

Pokud se jednalo o uchopování jazyka, tak předpoklady pro jednodušší naučení a zvládnutí češtiny měli žáci, pro které byl jejich mateřský jazyk příbuzný s češtinou (Rusové, Ukrajinci). Avšak z odborné literatury se také dozvídáme, že pokud jsou jazyky příbuzné, mohou se jedinci domnívat, že ovládají „dokonale“ český jazyk (po všech stránkách). Tato domněnka může být mylná. Často jedinci výborně rozumí, ale v běžné konverzaci používají češtinu doplněnou cizími slovy, např. z ukrajinštiny či ruštiny.

Následně ztrácejí motivaci proniknout hlouběji do českého jazyka. Naproti tomu žáci původem z Vietnamu se na začátku český jazyk učí bez jakýchkoliv podobností s jejich mateřským jazykem, svou pílí a motivovaností (u asijských národů je vzdělání v hodnotovém žebříčku na předních místech) jsou však schopni zvládnout český jazyk často na excelentní úrovni.

Podle Průchy (2006) bylo zjištěno, že mnoho vietnamských žáků dosáhlo v přijímacích zkouškách na gymnázia lepších výsledků než čeští žáci. Nabízí se další otázky a náměty ke zkoumání v oblasti faktorů, které mají vliv na žáky s OMJ. Důkladná analýza těchto faktorů by mohla v budoucnu napomoci jednodušší inkluzi těchto žáků a také v komunikaci a prevenci případných nedorozumění všech zúčastněných aktérů (škola, rodina, žák, třídní kolektiv aj.). Při použití metod faktorové analýzy je však pro takový výzkum zapotřebí alespoň řádově větší rozsah (počet dotazovaných žáků).

Snahou bylo zjistit pomocí testu „úroveň“ (stav) doslovného porozumění a jazykového citu u žáků s OMJ v 1. ročníku (červen). Pro žáky byla náročnější cvičení na jazykový cit, jenž se utváří vlivem zkušeností, kdy se rozvíjí schopnost přenášet zkušenosti z gramatické stavby „mateřského jazyka“ z jednoho slova či skupiny slov na další. Někteří žáci s OMJ v 1. ročníku neměli dostatek zkušeností (dostatečnou slovní zásobu) v souvislosti s délkou pobytu žáků v ČR a navštěvováním předškolního zařízení.

Dostatečně rozvinutý jazykový cit umožňuje dítěti správně gramaticky mluvit ještě dříve, než si začne osvojovat gramatiku. Ve cvičení 2 se u žáků s OMJ se projevil rozdíl v jejich národnosti a zda navštěvovali mateřskou školu. Cvičení bylo nejobtížnější pro vietnamského chlapce, který potřeboval podrobněji vysvětlit zadání cvičení s větší škálou ukázek (z 8 příkladů 3 správně). Výsledků cvičení č. 3, které bylo zaměřené na rozdíl mezi mužským a ženským rodem (vytvořit mužské/ ženské zaměstnání) je patrné, že bylo pro žáky nejkomplicovanější a nejméně srozumitelné (zadání). Pokud se slovo mělo změnit pouze v koncovce, např. učitel/učitelka žáci neměli s vyřešením potíže. Avšak změnila-li se přípona, pro žáky bylo těžké slovo vymyslet (běžec/ běžkyně: chyby – běžečka, běžička, běhačka, běženice). Domníváme se, že s výrazem jako běžec, plavkyně se mnoho z testovaných žáků setkalo poprvé, a tudíž neměli zkušenost s tímto slovem.

Cvičení zjišťující porozumění čtenému zvládli žáci bez větších obtíží, nejasnosti se vyskytly převážně technického charakteru, jako např. zda je pastelka oranžová nebo červená. Bylo možné pozorovat rozdíly ve slovní zásobě a v hlasitém čtení (plynulost, chybovost aj.) u testovaných žáků. Lze se předpokládat, že volba slovní zásoby, která byla

při tvorbě cvičení na doslovné porozumění využita, byla dětem známá, a tudíž žáci narazili na neznámé slovo jen výjimečně. V této oblasti se nabízí náměty pro další zkoumání, a to například jaká by byla úroveň rovin čtenářské gramotnosti vysuzování či aplikace u žáků s OMJ na konci 1. ročníku, popř. zda je patrný vliv výukové metody čtení.

Prostřednictvím případových studií vybraných žáků bylo snahou zaznamenat proces začlenění žáka s OMJ do třídy a způsob, jakým uchopoval český jazyk. Byly vybrány tři žákyně, které splňovaly zvolená kritéria (narozen mimo ČR, jiná národnost než česká, navštěvuje českou ZŠ, pamatuje si na příchod do ČR). Pro individuální zkoumání žákyň s OMJ, jež proběhlo v červnu 2011, byla zvolena kvalitativní metoda interview. Případová studie byla následně doplněna o informace získané během pozorování žáků a o výsledky získané z testu jazykového citu a doslovného porozumění v 1. ročníku ZŠ.

Z rozhovorů vyplývá, že všechny dotazované žákyně měly nejméně jednu kamarádku ve třídě. Pro dotazované bylo kamarádství důležité, všechny chtěly být součástí třídy. Jako nejbližší kamarádku uvedly žákyně A a C spolužačky, které mají jinou národnost než českou (Ruskou, Americkou). Nejlepší kamarádky žákyně B byly Češka a Němka (otec z USA, matka z Německa). Toto zjištění nás vede k zamyšlení, že žáci s OMJ jsou více otevření dětem jiných národností. Mají vlastní zkušenost se začleněním do kolektivu, s neznalostí jazyka majority a často jsou nápomocny nově přichozím dětem s OMJ. U obou dotazovaných žákyň byla zjištěna shoda ve způsobu učení se českému jazyku prostřednictvím četby českých knih v domácím prostředí (rodiče, babička). Žákyně A pro rozšiřování slovní zásoby využívá angličtinu, která pro svůj zápis používá latinku na rozdíl od mateřského jazyka urdštiny (indoíránský jazyk příbuzný hindštině, varianta arabského písma).

Důležitou informací v rozhovorech byla míra podpory a pomoci ze strany rodiny. Ta měla u dotazovaných následně vliv na motivaci k učení a také na sebedůvěru žákyň. Žákyně A měla velikou podporu ze strany rodičů, matka se také snažila češtinu naučit a spolupráce se školou a třídním učitelem byla bezproblémová. U žákyně C byla z rozhovoru patrná pracovní vytíženost rodičů, tudíž nedostatek času a podpory žákyně. Žákyně C měla třídní učitelku (mluvící Rusky), která měla dlouholeté zkušenosti s žáky OMJ, což pro žákyni bylo výhodou. Na žákyni B byla pozorována největší nejistota (nízká sebedůvěra) při plnění cvičení a čtení (i přesto, že otec žákyně je Čech).

Domníváme se, že nízká sebedůvěra byla způsobená nejistotou, která vznikla po rozvodu rodičů, kteří na žákyni neměli dostatek času. Matka, se kterou žákyně bydlí,

nejeví zájem o to, aby se sama naučila česky, tudíž podpora v oblasti učení se českému jazyku není dostatečná (pouze pokud je žákyně u otce). U žákyně byla diagnostikovaná dyslexie. Důležitým zjištěním bylo, že pokud se ve třídním kolektivu vyskytne nežádoucí chování či posměch ze strany ostatních spolužáků k žákyním s OMJ, je vždy toto chování řešeno ihned.

Zjištění 2. fáze výzkumného šetření

Ve 2. fázi výzkumu byly ověřeny didaktické materiály u žáků s OMJ ve třech třídách různých ZŠ. Záměrem bylo popsat úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků (tj. kvalitu sledovaných rovin) a také zhodnotit rozdíl mezi žáky s OMJ a českými žáky. Zhodnocení rozdílů mezi základními školami bylo z původního plánu vyřazeno, neboť pro statistické zhodnocení celé školy nebylo sebráno reprezentativní množství testů žáků s OMJ. Rozdělení výsledků podle škol je však možné nalézt v příloze 10.6. Ze stejného důvodu byla proto pro statistické zpracování výsledků testů zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,1$.

Z výsledků roviny ČG – **Vztah ke čtení (Úloha 1)** je patrné, že nejčastější odpovědi českých žáků v obou obdobích byla hodnotitelná úroveň B (spíše kladný postoj ke čtení a s ním spojeným aktivitám). Žáci s OMJ dosáhli v 1. období díky svým odpovědím shodně úrovně A (kladný postoj ke čtení a s ním spojeným aktivitám) i B, v 2. období vzrostla četnost úrovně B. V rámci Dotazníků dosáhly obě sledované skupiny nejčastěji úrovně A, avšak někteří čeští žáci svými odpověďmi dosáhli úrovně C (neutrální postoj ke čtení...) i D (spíše záporný postoj ke čtení...), což se u žáků s OMJ nevyskytlo (pouze úroveň A, B). Pokud se blíže zaměříme na odpovědi z dotazníků, zjistíme, že žáci s OMJ navštěvují často knihovnu. Domníváme se, že je to z důvodu učení se češtině či z nedostatku českých knih v rodině. Dotazník se nezaměřoval na knihy v českém jazyce, ale knihy a vztah ke čtení v obecném smyslu, avšak podle odpovědí žáků (název knihy, kterou si chtějí přečíst či jaké knihy je baví) žáci vnímali dotazník hlavně v souvislosti s českým jazykem.

Z výsledků Úlohy 1 je možné se domnívat, že žáci této úloze nepřikládali dostatečnou pozornost – např. občas zapomínali vybarvit šipku po úkolu a vybarvovali vše úplně na konci před odevzdáním testu. Dále mohla mít vliv na žáky i klesající motivace na vypracování testů ve 2. období (červen). Vyplnění Záznamového listu o četbě byla

dobrovolná aktivita, žáci si ji mohli vybrat, jejich motivace k vyplnění nebyla vysoká (je těžké ji hodnotit). Žáci tyto listy měli k dispozici ve třídě, avšak nevíme, jestli jim vyučující tuto možnost připomínal, a tudíž jestli žáci na aktivitu nezapomněli. Pokud žáci záznam vyplnili, byl většinou hodnocen úrovní A. Během pozorování při práci žáků na testech bylo zjištěno, že pokud žáci úlohy vypracovali v předstihu, záznamový list si vybrali a vyplnili jej. Byla vyzorována také vyšší motivace mezi spolužáky, pokud jeden začal vyplňovat, přidali se i ostatní ve skupině přátelících se žáků.

Výsledky roviny ČG – **Doslovné porozumění (Úloha 2)** poukazují u českých žáků v obou obdobích na nejčtenější odpovědi hodnotitelné úrovní A (žák je schopen kompletovat text doplněním vhodných sémanticky slov, chápe významové souvislosti... či je schopen vyhledat přímo uvedené informace, na základě informací z textu vybere správnou odpověď...), i když v 2. období je patrný pokles četnosti odpovědí v úrovni A.

Naproti tomu žáci s OMJ v 1. období dosáhli nejčastěji obou krajních úrovní A a pak E (...obtíže vyhledat uvedené informace v textu, není schopen orientace v textu). Úrovně E dosáhli žáci vietnamské národnosti, z čehož je možné usuzovat, že žáci neporozuměli pojmům v textu nebo textu jako celku. Ve 2. období žáci s OMJ dosáhli nejčastěji úrovně B a následně shodně úrovně A a C. Rozdíl průměrných výsledků žáků s OMJ a českých žáků je statisticky významný. Díky výsledkům v této rovině je zřejmé, že čeští žáci jsou ve školách dobře připravováni na doslovné porozumění. Oproti tomu žáci s OMJ mohli být limitováni díky neznalosti pojmů uvedených v testu.

V této rovině proběhla také autoevaluace žáků. Považujeme za důležité zmínit, že při celkovém autoevaluačním hodnocení všech žáků (úloha se mi povedla...i úloha mě bavila...) je patrný klesající trend „☺“ mezi obdobími 1. a 2. Lze předpokládat, že tento pokles je spojen s vyšší náročností Úlohy 2 ve 2. období či s nižší motivací k vyplnění testu na konci školního roku. Z toho usuzujeme, že pro české žáky byla úloha v 1. období jednodušší, mohli použít vyřazovací strategii (nápomocná slova, která musela být všechna použita). Vliv na úroveň žáků ve 2. období mohla mít neznámá slova v textu (Starověký Egypt), popřípadě náročnost textu. Během pozorování žáků při práci bylo u českých žáků ve 2. období pozorováno rychlejší tempo při vypracovávání úlohy. Pravděpodobně tato situace nastala z důvodu podcenění náročnosti Úlohy 2 ve 2. období.

Výsledky roviny ČG – **Vysuzování (Úloha 3)** u českých žáků v 1. období se vyskutují ve všech úrovních, nejčteněji však úroveň B (žák dobře rozlišuje kladné a záporné postoje vyjádřené textem, komparace postojů je někdy vyjádřena nepřesně či

nahodile) a A. Také u žáků s OMJ je v tomto období nejčtenější úroveň B a hned poté C (žák nepřesně chápe kladné a záporné postoje vyjádřené textem, komparace je z hlediska logiky nahodilá). Ve 2. období byla u českých žáků zastoupena nejpočetněji úroveň A (žák dokáže logicky a správně propojit obrázkový příběh s rozhovory, díky porozumění a zkušenostem vybere správnou možnost z nabídky). Žáci s OMJ v tomto období dosáhli nejčastěji úrovně B a C, další úrovně nebyly zastoupeny.

Při statistickém testování výsledků (T-testem) byly rozdíly výsledků průměru českých žáků a žáků s OMJ v 1. období i ve 2. období statisticky významné. Z autoevaluace je zřejmé, že všichni žáci shledali svou „úspěšnost“ „☺“ v úloze ve 2. období výrazně vyšší. Zároveň se jejich pocit úspěšnosti ve 2. období odrazil také na hodnocení větší zábavnosti v tomto období. Z výsledků všech žáků v rovině vysuzování v obou obdobích je zřejmé, že úloha v 1. období byla pro žáky podstatně těžší. U žáků s OMJ vietnamské národnosti bylo dosaženo v obou obdobích shodné úrovně C. U ostatních žáků s OMJ byl patrný pokles dosažené úrovně mezi 1. a 2. období.

Lze předpokládat, že neúspěšnost žáků v 1. období je způsobena nedostatečným pochopením zadání úlohy (4 % českých žáků splnilo úlohu s velkými obtížemi (E), někteří žáci odmítli úlohu udělat – také 4 % českých žáků) a to i přes opětovné vysvětlování ze strany výzkumníka. Především žáci s OMJ se opakovaně ptali (dotazovali se i čeští žáci), co mají dělat, nepochopili zadání úlohy v 1. období. Snahou bylo Úlohu 3 všem dotazovaným žákům individuálně vysvětlit a pokud bylo shledáno velké množství dotazů, byla úloha opětovně vysvětlena celé třídě. Je tedy možné, že někteří žáci mohli být ovlivněni individuálním vysvětlováním úlohy či vliv mohl být způsoben také nedostatečným zařazováním cvičení (aktivit) zaměřených na rovinu vysuzování během školního roku.

Z výsledků roviny ČG – **Metakognice (Úloha 4)** je patrné, že u obou sledovaných skupin žáků v 1. období jsou nejčastější odpovědi hodnocené úrovní B (žák je schopen formálně správně a jasně obsahově vyjádřit obecně přijímané různé důvody čtení, náležitých však do jednoho a téhož z typů čtení: zážitkové, praktické, věcné čtení). Někteří z žáků s OMJ však dosáhli také úrovně D a E. Ve 2. období je nejvíce získaných odpovědí u českých žáků v úrovni A (žák je schopen orientace v textu, grafu, tabulce, piktogramech; pracuje s informacemi (údaji) použitými v textu, díky kterým je schopen odpovědět na otázku a sestavit chybějící předpověď počasí). Je schopen zvolit čtenářskou strategii vhodnou pro úspěšnou práci s textem) a následně v B. U žáků s OMJ je ve 2. období

nejčastěji vyhodnocená odpověď úroveň B a následně shodně A a C. Z autoevaluací úlohy všech žáků („úloha se mi povedla...“ a „úloha mě bavila...“ – vlastní úspěšnost a zábavnost) je zřejmé zhoršení výsledků sebehodnocení mezi obdobími.

Domníváme se, že v 1. období mohla ovlivnit dosaženou úroveň skutečnost, že u žáků nedocházelo k rozlišení důvodů „proč čtu“ (často vypsali stejný důvod, jen změnili žánr publikace). Pokles zábavnosti i odhadu vlastní úspěšnosti ve 2. období oproti 1. období shledáváme v náročnosti úlohy, žáci byli nuceni propojit větší množství informací z různých uvedených zdrojů (graf a piktogramy k předpovědi počasí). Bylo to patrné i z opakovaných dotazů žáků k zadání při vypracovávání Úlohy 4. Úloha byla ve 2. období náročná jak pro české žáky, tak pro žáky s OMJ – z důvodu délky, neznámé terminologie a nedostatku zkušeností s grafy. Pro lepší porozumění by bylo lepší změnit strukturu úkolu – otázky k textu zadat již na začátku úlohy místo na jejím konci.

Výsledky roviny ČG – **Aplikace (Úloha 5)** poukazují u českých žáků v 1. období prostřednictvím nejčastějších odpovědí na dosaženou úroveň A (žák dovede na základě vlastní zkušenosti přesně posoudit úplnost informace, chybějící údaje identifikovat a formulovat otázky zjišťující jejich doplnění). Pro žáky s OMJ byla v tomto období nejčastější odpovědí dosažená úroveň B (žák je schopen identifikovat většinu důležitých chybějících základních informací a formálně správně se vyjádřit...).

Překvapivého výsledku bylo dosaženo ve 2. období u obou sledovaných skupin. U českých žáků bylo nejčastějšími odpověďmi dosaženo úrovně D (žák má obtíže s orientací v textu a údajích v tabulkách, má problémy si zvolit správnou strategii k úspěšnému vyhodnocení úkolu), ostatní úrovně měly velmi podobný počet odpovědí. U žáků s OMJ je patrný posun nejčastějších odpovědí z úrovně B v 1. období až na úroveň C a D (2. období). Statistická významnost tohoto posunu mezi obdobími byla potvrzena studentovým T-testem. Při hodnocení rozdílu průměrných výsledků u českých žáků a žáků s OMJ bylo zjištěno, že je tento rozdíl v 1. období statisticky významný. Pokud bychom se zaměřili na autoevaluaci z výsledků zjistíme, že „vlastní úspěšnost i zábavnost“ je u českých žáků nižší ve 2. období než v 1. Naproti tomu u žáků s OMJ je tomu naopak („vlastní úspěšnost i zábavnost“ je podle výsledků vyšší ve 2. období).

Z výsledků roviny aplikace usuzujeme, že žáci mohou postrádat zkušenosti s pozvánkami na oslavu – např. co by mělo být ve sdělení, nezbytné údaje. Z Úlohy 5 ve 2. období je patrné rozložení odpovědí téměř do všech hodnocených úrovní u obou skupin žáků. Toto zjištění přičítáme malým zkušenostem v práci s informací ze dvou zdrojů

(ordinační hodiny, rozvrh hodin). Žáci byli nuceni se zorientovat v poskytnutých informacích a následně vybrat všechny možné termíny k návštěvě lékaře. Jako limitující považujeme také časové zadání testové úlohy (tuto poslední úlohu žáci plnili přibližně po 50 minutách práce s předchozím textem).

Dalším cílem 2. fáze výzkumného šetření bylo individuálně prozkoumat úrovně jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti u vybraných žáků, kteří se již účastnili 1. fáze výzkumného šetření a byli součástí případových studií. Tento individuální popis vybraných žáků je možné nalézt v kapitole 3.2.2.3. Snahou bylo popsat posun žáků, kteří byli součástí případových studií, avšak to se ukázalo jako téměř nemožné z důvodu odlišnosti výzkumných metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Domníváme se, že je možné zaměřit se pouze na test porozumění čtenému, který proběhl v 1. ročníku, a na rovinu doslovného porozumění ve 4. ročníku.

V testu zaměřeném na porozumění čtenému udělala **žákyně B** jednu chybu ve cvičení č. 1, kdy se soustředila na správné čtení a v porozumění ji uniklo, že má namalovat komín a vybarvit střechu – postihla pouze jednu zadanou věc. Ve cvičení č. 1. a 4. neměla žádné obtíže. Ve cvičení č. 4 nebyla zaznamenána žádná chyba, ale v průběhu celého testu měla žákyně pomalé pracovní tempo a nedostatek sebedůvěry. Ve cvičení č. 5 žákyně využila napsaných slov pod cvičením a správně slova k obrázkům zařadila. Chyba se vyskytla ve slově motýl, kdy žákyně B napsala „motil“. Během vyplňování Úlohy 2 (roviny ČG – doslovného porozumění) bylo upozorováno pomalejší tempo při vypracovávání úloh (žákyně pracovala do poslední chvíle) a zároveň přetrvávající nedostatek sebedůvěry (žákyni byla diagnostikována dyslexie). Žákyně B v 1. období dosáhla úrovně C a ve 2. období úrovně A. Domníváme se, že v prvním období žákyně neporozuměla textu jako celku, a tudíž nedokázala vybrat správná slova, která byla uvedena v nápovědě.

Z těchto zjištění je možné předpokládat, že pro žákyni B je těžké se při čtení soustředit na více věcí najednou, zejména porozumění čtenému, pak celému kontextu naučného článku a zároveň zvolit správný pojem.

U **žákyně C** se v 1. ročníku při testování porozumění čtenému vyskytly chyby pouze ve cvičení č. 5 z důvodu spěchu (nepozornosti). Žákyně C udělala tři chyby i přes možnost nápovědy (vypsaná slova, která se měla dopsat pod obrázky). Ve 4. ročníku v Úloze 2 v 1. období žákyně dosáhla úrovně A a v 2. období úrovně C (zvolila dvě nesprávné odpovědi). Chybovala v otázkách, které se týkaly informací ohledně textu jako

celku či ve kterých byl v otázce zvolen odlišný termín než uvedený v textu (např. „mohl obchodovat“ vs. „jako obchodní surovinu“). Domníváme se, že tyto chyby mohly být způsobeny nedostatečným porozuměním (jednotlivých pojmů či textu jako celku) nebo jako důsledek spěchu (podcenění náročnosti úlohy).

5. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE Z FINSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

Finský vzdělávací systém je veřejností vnímán jako jeden z nejlepších vzdělávacích systémů jak v Evropě, tak i ve světě. Finsko se umísťuje v mezinárodních srovnávacích testech na prvních příčkách a zároveň se snaží o maximální inkluzi žáků do hlavního proudu vzdělávání. Po dokončení výzkumu v českých školách bylo snahou výzkumnice získat na prostřednictvím ročního zahraničního studia (program Erasmus+) zkušenosti na finské Univerzitě v Jyväskylä v oblasti inkluzivního vzdělávání. Záměrem předem stanoveného studijního plánu bylo navštívit předškolní, školní a speciální zařízení.

Byla navázána spolupráce s mateřskou školou **Korteso** (Melukylä – předškoláci); základními školami **Norssi koulu – Teacher Training School** (1. ročník), **Pohjanlammen koulu** (1. ročník) a **Pupuhudan koulu**, kde se v jedné třídě vzdělávali žáci s OMJ. Výzkumnice navštívila speciální třídu základní školy. V předškolním zařízení Korteso absolvovala přímou pedagogickou činnost a náslechy. V základních školách pozorovala vyučování a zapojovala se při individuální práci s žáky. Během svých návštěv ve školách se setkala s množstvím příkladů dobré praxe. Z důvodu zaměření práce jsou vybrány dva příklady, které by mohly být inspirací také pro český vzdělávací systém: (1) zapojení metody CLIL⁴⁴ do vyučování a (2) zapojení studentů a nepedagogických „aktérů“, jako pomocníků žáků s OMJ.

1) Zapojení metody CLIL do vyučování

CLIL (Content and Language Integrated Learning) neboli integrovaná výuka cizího jazyka je podle Evropské komise vhodným prostředkem ke zkvalitnění výuky cizích jazyků, může také přispět k rozvoji „mnohojazyčnosti“ občanů EU. Benešová a Koukalová (2015) vymezují CLIL jako „*přístup ke vzdělání, v rámci kterého je vyučován obsah nejazykového předmětu a současně jsou rozvíjeny kompetence v cizím, případně druhém jazyce*⁴⁵“. V posledních letech se CLIL prosazuje ve stále více evropských zemích, které na tuto výuku mohou získat řadu dotací z EU. Touto cestou snaží EU zvýšit jazykové

⁴⁴ CLIL-tento akronym byl poprvé použit v roce 1994 na Univerzitě v Jyväskylä (Benešová ; Koukalová 2015).

⁴⁵ Druhý jazyk je podle autorek jazyk, který jedinec používá v každodenním životě spolu s jeho jazykem mateřským.

kompetence občanů. Podle Evropské komise (1995) by měl každý občan EU ovládat mateřský jazyk a dva cizí jazyky (in Benešová; Koukalová 2015, s. 15).

Při násleších a praxích ve finské mateřské škole Kortesus byla integrována jazyková výuka (CLIL) prostřednictvím tzv. jazykových sprch⁴⁶ (language showers). Kdy se jednalo o kratší aktivity v anglickém jazyce, které byly vloženy denně do programu (30–50 min). Sledování těchto aktivit a rituálů probíhalo v předškolní třídě.

Třídu navštěvovalo 21 žáků (6–7letých), z nichž většina trávila čas v MŠ od 7.00 do 17.00. Do MŠ docházeli dva žáci s OMJ (z Indie – rodiče studenti Univerzity v Jyväskylä – a ze Španělska – matka měla v tomto městě práci na 0,5 roku, otec zůstal ve Španělsku). Třídu vedly dvě finské kvalifikované učitelky (absolventky magisterského oboru Učitelství pro MŠ) a jedna chůva (nanny) původem z Velké Británie, jejíž kvalifikací bylo Učitelství pro 1. stupeň (specializace na výtvarnou výchovu).

Aktivity s integrací angličtiny (CLIL):

- ranní přivítání a snídaně v MŠ
- pokyny při oblékání a seznámení s programem venku
- dotazy ohledně oběda (suroviny, složení) a následný oběd
- čtení knihy – příběhu (asi jednou týdně, 30 min)
- během celého dne chůva komunikovala s dětmi převážně v angličtině
- pokud někdo slavil narozeniny či svátek, zpívalo se mu v angličtině
- aktivity VŠ studentů oboru Učitelství pro MŠ či studentů oboru Praktická sestra (VOŠ), kteří v MŠ absolvovali praxe (často studenti programu Erasmus+)

Vlastní komentář:

Když jsem začala navštěvovat předškolní třídu MŠ Kortesus, měla jsem obavy z komunikace mezi mnou a žáky. Na začátku svého studijního pobytu jsem cíleně absolvovala intenzivní kurz finštiny, ale i přesto jsem doufala, že se s dětmi domluví anglicky. Byla jsem překvapená, jak přirozeně většina žáků reagovala na angličtinu. Byly schopni krátkými větami odpovídat na otázky či porozumět jednoduchým úkolům a instrukcím. Byly znát rozdíly mezi dětmi, které dochází do MŠ již několikátým rokem. Pokud dítě začalo navštěvovat MŠ teprve v povinném předškolním ročníku, byla jeho komunikace v angličtině obtížnější a na žákovi byla vidět jeho nejistota. Velkým přínosem

⁴⁶ Jazykové sprchy - krátké aktivity v cizím jazyce zařazované do nejazykových předmětů (Benešová; Koukalová 2015)

pro navštěvovanou třídu byla rodilá mluvčí (chůva), která s žáky komunikovala v angličtině (byla v této MŠ jediná rodilá mluvčí). Ostatní třídy ji také zapojily do svého programu v angličtině (podílela se na tvorbě programu).

V celé MŠ byla pozitivní a inspirativní atmosféra, kdy učitelé spolupracovali i s ostatními třídami. Shledávám jako velice výhodné zařazovat angličtinu při stejné činnosti (opakující se každý den), např. oblékání, stolování a instrukce. Dalším přínosem bylo využívání jednoho jazyka (angličtiny), který byl společný a zároveň nový pro většinu dětí. Všichni žáci měli možnost komunikovat již od počátku s dětmi s OMJ, a zároveň tyto děti nebyly odkázané (ztracené) pouze na komunikaci ve finštině. Učitelky ve třídě používaly jako doplněk výuky obrázkový slovník (názorné symboly). Ten ukazoval činnosti (program) během celého dne. MŠ úzce spolupracovala s místní univerzitou. Do třídy přicházeli na praxe univerzitní studenti z oboru Učitelství pro MŠ, Speciální pedagogové pro MŠ, Erasmus+ a studenti oboru Praktická sestra (VOŠ). Součástí MŠ byl také školní speciální pedagog a asistent (k dispozici pro dvě mateřské školy), který byl schopen zastoupit pedagoga v jeho nepřítomnosti (nemoc, vzdělávání). Díky tomu, že se žáci setkávali se studenty ze zahraničního programu Erasmus+ a s chůvou, byli motivováni k používání anglického jazyka a vnímali jej jako nezbytnost.

2) Zapojení studentů a nepedagogických aktérů, jako pomocníků žáků s OMJ

Při násleších třídy s žáky s OMJ mne inspirovala zkušenost, při které byli využíváni jako pomocníci jak studenti pedagogických oborů, tak i lidé jiné národnosti než finské. Když jsem se poprvé snažila kontaktovat učitelku, která vyučovala ve třídě s žáky s OMJ, mne překvapila vstřícnost, s jakou mi byly umožněny návštěvy této třídy. Nebyla jsem vnímána jako nezvaný host, ale spíše jako někdo „nový“, kdo by mohl být obohacením pro ostatní. Jakmile jsem se poprvé objevila ve třídě, byla jsem požádána o krátké osobní představení (ve finštině i angličtině) a přestavení své země (v angličtině). Na oplátku se mi představili učitelé i žáci, kterých bylo ve třídě 15.

Překvapila mne národnostní a věková různorodost, která byla v této jazykové třídě. Žáci byli původem z Číny, Ukrajiny, Ruska, Albánie, Estonska, Ugandy, Rwandy, Thajska aj. Věkové složení žáků bylo 6–13 let (1. stupeň ZŠ). Třídní učitelka byla finské národnosti a její asistentka původem z Ruska, ale ovládající finštinu. Dále docházeli do třídy studenti univerzity, speciální pedagog (školní) a po dobu 6 týdnů také dva občané ruské národnosti, kteří ovládali finštinu. Všichni tito aktéři se podíleli na výuce žáků s OMJ a na jejich

podpoře. Žáci byli začleněni do této třídy na 1/2–1 rok a pokud zvládli finštinu na požadované úrovni mohli si zvolit základní školu v místě bydliště. Pokud se stalo, že žák měl obtíže s učením se novému jazyku nebo se u něj projevila specifická porucha učení, bylo možné žáka ponechat i následující období ve stejné třídě.

Průběh výuky v jazykové třídě

Vyučování bylo uspořádáno do 1,5 hodinových bloků (mezi bloky byly 30 min přestávky), ve kterých se střídaly předměty – např. finština, matematika, výtvarná výchova, přírodověda, angličtina, hudební výchova. Finština byl v této třídě hlavní komunikační jazyk. Každé ráno třída začínala otázkami: Jaký je dnes den, počasí, teplota, datum, měsíc a roční období? Žákům pomáhala názorná tabule, kde tyto informace mohli najít. Následně se žáci začali věnovat jednomu z předmětů. Finský jazyk se učili převážně frontálně s důrazem na názornost (obrázky, poslech). Žáci využívali knihu s pracovním sešitem určenou pro výuku cizinců. Během této hodiny seděli pomocníci ovládající ruštinu v blízkosti žáků ruské a ukrajinské národnosti a podle potřeby jim objasňovali probíranou finskou gramatiku v ruském jazyce.

Během náslechu jsem byla zapojena do vyučovacího procesu, kdy měla jsem na starost převážně dva žáky, kteří rozuměli anglicky (chlapci z Číny a Ugandy). Pomáhala jsem jim především v matematice a výtvarné výchově. Vzhledem ke skutečnosti, že žáci byli různého věku a měli odlišné znalosti v matematice, pracovali individuálně. Většina žáků proto měla učebnice různé náročnosti (různý ročník) a také často z odlišných nakladatelství. Např. jedno z dětí bylo 11leté, ale učebnici matematiky mělo pro 3. ročník. Tato heterogenita (např. učebních materiálů, úrovně znalostí žáků, motivace ke vzdělání, původního sociokulturního prostředí, začátek školní docházky do finské školy) měla vliv na každého žáka a také na práci učitele (pedagogů, studentů i dalších zúčastněných).

Přínosy:

- umístění třídy do státní základní školy, ve které všichni žáci sdílejí společné prostory a hřiště
- vysoká podpora ze stran pedagogů (speciálních, pomocníků, studentů)
- individuální práce žáků s pedagogem (dostatek času)
- rychlé pokroky v „novém“ jazyce (finštině)
- psychická podpora pro žáky – dostatek času na zlepšení se ve finštině před vstupem do běžné základní školy

- jednodušší inkluze do kolektivu a zároveň rychlejší aktivita a motivace těchto žáků v hodinách, pokud žáci znají finský jazyk
- zapojení různých aktérů, kteří se mohou podílet na výuce žáků

Rizika a obtíže:

- znalosti neodpovídající věku žáků
- udržení motivace dětí – veliká rozmanitost národností (kultura, tradice aj.)
- „problémové chování“ spojené s velkým věkovým rozmezím 6–13 let
- specifické poruchy učení (1 chlapec bude ve třídě zůstat i příští rok), náročnější diagnostika v souvislosti s učením se finského jazyka
- vzdálenost školy od místa bydliště (jazykové třídy byly v Jyväskylě tři a všechny byly umístěné do základních škol na okrajích města)
- náročnost pro vedoucího učitele (komunikace s rodinou, prestiž učitelské profese)
- časté střídání studentů na praxích – cca po 6 týdnech (změny, různé přístupy k učení aj.)

Když jsem přijela do Finska, měla jsem mnoho očekávání a kladla jsem si nemálo otázek v oblasti finského vzdělávání. Není vždy jednoduché na všechny otázky odpovědět, ale nyní mám určitou představu, jak finský vzdělávací systém funguje. Zjistila jsem, že máme mnoho společného. Pro mne je finský vzdělávací systém inspirací. Zkušenosti, které jsem získala, mi rozšířily obzory a přiměly mne zamyslet se nad novými možnostmi, které by mohly být českému vzdělávacímu systému prospěšné. Nyní je však otázkou zda, jakým způsobem a za jakých podmínek by bylo možné některé „nápady“, které jsou ve Finsku ověřené, a funkční implementovat do českého školství.

6. ZÁVĚR

Cílem předkládané disertační práce byla **analýza a popis soudobého stavu čtenářské gramotnosti v kontextu inkluzivního vzdělávání u dětí s OMJ v české primární škole.**

Snahou bylo navázat na projekt R. Wildové: Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy (CZ.1.07/1.1.00/08.0061), realizovaný v letech 2009/2012, taktéž bylo snahou vnést do řešené problematiky nový pohled na inkluzi dětí s OMJ a rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Během analýzy odborných publikací a realizace výzkumné části práce, jsme dospěli ke konstatování, že problematika předkládané disertační práce je značně obsáhlá. Přesto byly v práci postihnuty všechny základní prvky řešené problematiky, aby byl výsledný obraz komplexní.

Struktura práce byla rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Pro každou z těchto částí byly stanoveny samostatné cíle. **Teoretická část vychází z popisné analýzy odborné literatury, dostupných dokumentů a elektronických zdrojů včetně obsahového vymezení používané terminologie – gramotnost, (počáteční) čtenářská gramotnost a inkluze – a stavu současné legislativy. Dále bylo záměrem popsat a vymežit teoretická východiska vztahující se k faktorům, které ovlivňují čtenářskou gramotnost a inkluzi u dětí s OMJ. V teoretické části byla popsána současná situace dětí s OMJ a proces začleňování těchto žáků do vzdělávacího systému v České republice a ve Finsku.**

Výzkumná část práce byla rozdělena na následující části – 1. fázi a 2. fázi výzkumného šetření a na příklady dobré praxe ze zahraničí. Vzhledem k rozsáhlosti zkoumané problematiky, bylo toto členění výzkumné části práce zvoleno záměrně, z důvodu její přehlednosti a čitelnosti.

První fázi výzkumu předcházela **Pilotáž I.**, při které byly metodou pozorování zjištěny vysoké nároky kladené na učitele při začleňování žáků s OMJ, např. nedostatečná profesní připravenost na výuku češtiny jako druhého jazyka, vysoké počty žáků ve třídě, jazyková bariéra (angličtina či jiný cizí jazyk), didaktická, metodická a technická podpora (asistenti, speciální pedagogové, tlumočník aj.). Bylo potvrzeno, že třídní učitel (jeho kvalifikovanost, postoje, podpora aj.) má zásadní vliv na proces začleňování žáků s OMJ

do třídního kolektivu. Dále bylo vyzorováno, že úspěšnost žáků a jejich motivace k učení je zásadně ovlivněna rodinným prostředím, v němž žák vyrůstá.

V **1. fázi** výzkumu (kvalitativní) byly stanoveny tyto cíle: **zjistit a popsat stav doslovného porozumění a jazykového citu u žáků s OMJ ve vybraných třídách 1. ročníků** pomocí testu (kombinace cvičení jazykového citu podle Z. Žlaba a vlastních cvičení na doslovné porozumění) a **zaznamenat proces začlenění žáka s OMJ a jeho uchopování češtiny** pomocí případové studie.

Stav doslovného porozumění byl sledován u žáků s OMJ prostřednictvím tří testových cvičení. Žáci s OMJ tato cvičení splnili bez větších obtíží. Pro tyto žáky byla náročnější cvičení zaměřená na jazykový cit, který se utváří vlivem zkušeností. Toto zjištění potvrzuje domněnku, že ke správnému vyřešení cvičení neměli žáci na počátku školní docházky dostatek zkušeností s češtinou (nedostatečná slovní zásoba). Podrobné výsledky lze nalézt v kapitole 3.2.2.2 a jejich shrnutí v kapitole 4.

Případové studie vybraných žákyň A, B, C nám ukázaly, že míra podpory rodinného prostředí měla u dotazovaných značný vliv na motivaci k učení a také na vlastní sebedůvěru. Dále ze studií vyplývá, že žákyně chtějí být součástí kolektivu. Při rozhovorech s dotazovanými bylo opět potvrzeno, že třídní učitelé mají klíčovou roli v procesu začleňování. Všechny žákyně uvedly, že k prohlubování znalostí češtiny využívaly české knihy a že jim při domácí přípravě často pomáhal člen rodiny (otec, babička aj.). Případové studie jsou detailně popsány v kapitole 3.2.2.3.

V **Pilotáži II.** byly u českých žáků (v červené škole) ověřeny didaktické materiály pro 1.–5. ročník, které byly vytvořeny v projektu (CZ.1.07/1.1.00/08.0061). Cílem **2. fáze** výzkumu (kvantitativní) bylo **prakticky ověřit vybrané didaktické materiály z tohoto projektu ve zvolených základních školách u českých žáků i u žáků s OMJ ve 4. ročníku a zjistit a popsat úroveň rovin čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ.**

Ve školním roce 2013/2014 proběhlo ve dvou obdobích ověření vybraných didaktických materiálů ve třech třídách (v nichž byli přítomni žáci s OMJ).

Mezi zásadní zjištění 2. fáze výzkumného šetření patří kladný vztah ke čtení v obou skupinách (Češi i žáci s OMJ), vysoká úroveň doslovného porozumění u českých žáků i žáků s OMJ (vyskytly se však nerelevantní výsledky u nedávno příchozích žáků, podrobněji viz kap. 3.3.4.1). Tyto v zásadě kladné výsledky dokazují, že u žáků je tato rovina ČG ve vybraných školách aktivně rozvíjena.

Dalším výsledkem šetření je, že v rovině ČG – vysuzování – byl rozdíl výsledků průměrů českých žáků od žáků s OMJ v obou obdobích shledán statisticky významným (viz kap. 3.3.5.1). Úloha 3 v 1. období byla pro všechny žáky obtížná, což doložilo množství dotazů, které výzkumnice obdržela od žáků; také v autoevaluace „vlastní úspěšnosti“ většina žáků hodnotila tuto úlohu prostředním stupněm.

Výsledky roviny ČG – metakognice – v 1. období ukázaly, že většina žáků obou sledovaných skupin byla schopna jasně obsahově vyjádřit různé důvody čtení náležitých do jednoho a téhož typu čtení (zážitkové, praktické, věcné). Na rozdíl od českých žáků se ve 2. období žáci s OMJ v této rovině mírně zlepšili, tento výsledek však nebyl vyhodnocen jako statisticky významný.

V poslední sledované rovině ČG – aplikace – ukazují výsledky, že v 1. období čeští žáci dokázali za základě vlastní zkušenosti posoudit neúplnost informací, identifikovat je a pomocí otázek je doplnit. Žáci s OMJ dosáhli ve stejné úloze o úroveň horších výsledků. Rozdíl výsledků v této úloze mezi českými žáky a žáky s OMJ byl shledán statisticky významným. Ve 2. období je z výsledků patrná vyšší náročnost úlohy pro obě skupiny žáků, jejich dosažené výsledky byly rozprostřeny do všech úrovní (podrobnější popis výsledků kap. 3.3.7.1).

Na 2. fázi výzkumu navázal studijní pobyt ve Finsku, kde bylo cílem zmapovat **příklady dobré praxe** a následně představit vybrané možnosti práce s žáky s OMJ – „Zapojení metody CLIL do vyučování“ a „Zapojení studentů a nepedagogických aktérů jako pomocníků žáků s OMJ“. Tyto příklady dobré praxe jsou podrobně popsány v kapitole 5.

Při realizaci této disertační práce vyplynula následující doporučení rozdělitelná do tří skupin: **Pedagogové** by měli být již na univerzitách cíleně vzděláváni v oblasti výuky českého jazyka žáků s OMJ (didaktika), aby byli připraveni tyto žáky kvalitně a efektivně učit v praxi. Dále by měli pedagogové ovládat alespoň jeden mezinárodní jazyk, aby bylo začleňování žáků s OMJ a zároveň komunikace s jejich rodiči snazší. Pedagogové by se měli také seznámit se zvyky, tradicemi a hodnotami žáků s OMJ, aby předešli konfliktním situacím či nedorozuměním.

Školy by měly být připraveny na aktuální politickou situaci, která může vést k nárůstu počtů žáků s OMJ. Pro usnadnění komunikace by bylo vhodné vytvořit informační materiály v různých jazycích (stránky školy, pomocné rady – pro uchopování

českého jazyka), které by napomohly začlenění žáků s OMJ i jejich rodin do české společnosti. Snahou škol by mělo být další vzdělávání pedagogů v různých oblastech, např. v začleňování znevýhodněných žáků nebo v nových metodách výuky češtiny pro cizince. Zároveň by školy měly usilovat o materiální a finanční podporu (zdroje) na vzdělávání těchto žáků pomocí projektů či grantů.

Školní vzdělávací systém by měl být schopen reagovat na potřeby společnosti, ovšem za předpokladu, že jeho případné změny ŠVS budou posouzeny komplexně (hledisko didaktické, materiální, personální, finanční,...) a zaváděny postupně (z důvodu kontinuity s předchozím systémem). Český vzdělávací systém by se do určité míry mohl inspirovat v zahraničních zemích (např. Skandinávie), kde mají se začleňování žáků s OMJ dlouholeté zkušenosti. Je důležité se zamýšlet nad novými možnostmi, které by mohly být českému vzdělávacímu systému prospěšné. Avšak je otázkou, které nové myšlenky zahrnout do českého školství (jakým způsobem, za jakých podmínek).

K přemýšlení o změnách ŠVS mohou napomoci další výzkumy, které budou např. podrobně analyzovat vzdělávací systémy zahraničních států se zaměřením na vzdělávání žáků s OMJ. Přínosem této práce bylo i zjištění, že v zahraničí je běžná úzká spolupráce studentů pedagogických oborů (včetně zahraničních studentů) při vzdělávání těchto žáků, čehož zatím není v českém vzdělávacím prostředí ve větší míře využíváno a proto by bylo vhodné tento druh asistence vyzkoušet v praxi a následně vyhodnotit. Dalším benefitem této práce bylo ověření didaktických materiálů zjišťujících roviny čtenářské gramotnosti na základní škole. Tyto materiály byly shledány jako užitečný vyhodnocovací nástroj vhodný k dalšímu používání i na větším výzkumném vzorku.

7. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

AINCOW, M; BOOTH, T. *Ukazatel inkluze. : Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Překlad revidovaného vydání CSIE 2002. Praha : Rytmus, o.s., 2002. 107 s. ISBN 80-903598-5-X.

AINSCOW, M.; CÉSAR, M. *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. European Journal of Psychology of Education – ESPE. Sep 2006. s.231 – 238.

BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BENEŠOVÁ, B.; VALLIN, P. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-821-9.

BILLESOE, P. (Ed.) *Act on the Folkeskole*. Kopenhagen, Denmark : Mistry of Education, 1994 In: Švrčková - *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence (Disertační práce)*, Praha: 2011. Karlova Univerzita v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Školitel: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE VAUGHAN, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE, 2002. ISBN 18-720-0118-1.

BUFFALO, N.Y. *Multilingual Matters*, c2000. ISBN 18-535-9474-1.

CAMPBELL, J. R.; MULLIS, I. V. S. et al (2001) *Framework and Specifications for PIRLS Assesment 2001*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

CÍLKOVÁ, E.; BOREŠOVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

CUMMINS, J. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*.

ČERNÁ, B. *Multikulturní výchova na české základní škole*. Diplomová práce, Pedf Uk, 2007

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost (Rigorózní práce)*. Praha : UK Pedf, 2003.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1115-5.

- DOLEŽALOVÁ, J. *Jak spolu souvisí čtenářská gramotnost a čtení*. In: B. Kasáčová, E. Ďurošová, & M. Cabanová (Eds.), *Škola – edukácia – príprava učiteľa III*. (s. 76–81). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica (2006a).
- DOLEŽALOVÁ, J. *Model překrývajících se etap čtenářské gramotnosti*. In: B. Kasáčová, E. Ďurošová, & M. Cabanová (Eds.), *Škola – edukácia príprava učiteľa III*. (s. 82–87). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica (2006b).
- Education for all 2000-2015: revue littéraire mensuelle*. First edition. Paris: UNESCO Publishing, 2015. EFA global monitoring report. ISBN 978-92-3-100085-0.
- FELCMANOVÁ, L. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
- FELCMANOVÁ, L.; HABROVÁ, M. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
- GAVORA, P. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. Pedagogika, roč. 52, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815(2002).
- GAVORA, P.; ZÁPOTOČNÁ, O. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 8022318698.
- GAVORA, P.; KRČMÁRIKOVÁ, M. *Detske predstavy o gramotnosti*. In: MAREŠ, J; SVATOŠ, T. (ed). *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Asociace školní psychologie ČR a SR. Lingua(1998).
- GILLERNOVÁ, I.; MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8799-X.
- HABART, T. *Krok za krokem k inkluzi*. Praha: Člověk v tísni, c2010. ISBN 978-80-87456-00-2.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: [Univerzita J.E. Purkyně], 2008. ISBN 978-80-7414-100-3.
- HÁJKOVÁ, E. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.
- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, J. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVEL, J.; NAJVAROVÁ, V.. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- HAVLÍNOVÁ, M. (1978). *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros.

HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání (disertační práce)*. Olomouc: 2014. 245s. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury. Školitel doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

HELUS (2012) in *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 4, s. 488–509 STUDIE DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488 *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období-Jana Kropáčková, Radka Wildová, Anna Kucharská*

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, T.; PEŠKOVÁ, K. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6677-9.

JANOUSEK, J.; HOSKOVEC, J.; ŠTIKAR, J.: *Psychologický výkladový atlas*. Praha, Academia 1993.

JARCOVSKÁ, L.; LIŠKOVÁ, K.; OBROVSKÁ J.; SOURALOVÁ, A. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KENDÍKOVÁ, J. *Česká škola a žáci ze zahraničí: Průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-62-6.

KNECHT, P.; JANÍK, T. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

KOCOUREK, J. *Poznáváme svět dětí z Vietnamu: hledání společné řeči- : stručná příručka pro pedagogické pracovníky o podmínkách života dětí "nečeských" národností přijíždějících do ČR a o jejich vlasti*. 1. vyd. Plzeň: Foto, 2002. Hledání společné řeči--. ISBN 80-902-0179-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8585-7.

KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOŠTÁLOVÁ, H. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Sborník projektu Varianty. Praha, Kritické myšlení a Člověk v tísni 2005.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek: funkční systémy : norma a poruchy*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8632-2.

KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV(2005).

KROUPOVÁ, A. (ed.). *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy: Tolerance in multicultural society of Central Europe*. Praha: EIS SVLP UK, 2006. Člověk a jeho práva. ISBN 80-903-6231-1.

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-860-3955-2.

KUCHARSKÁ, A. *Porozumění čtenému*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-726-7.

KUCHARSKÁ, A. *Porozumění čtenému*. 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2.

LANG, G.; BERBERICH, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇOUROVÁ, Z. *Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti inovativních přístupů) (Disertační práce)*. Praha: 2015, Karlova Univerzita v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Školitel: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MERTIN, V. (2003). *Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku*. In: M. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřských škol* (s. 121–129). Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.; ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vydala ZŠ Integra 2002. 56s. ISBN 80-283-9885-X.

MUHIČ, J. (2004) *Interkulturní poradenství*. Praha, IPPP ČR, b. ISBN

- NAJVAROVÁ, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In: Knecht, P. a T. Janík. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.
- NES, K.; STROMSTAD, M. *Strengthened adapted education for all – no more special education?* International Journal of Inclusive Education. Jul-Sep 2006. s.363 – 378.
- NOSÁLOVÁ, B.; VÁVROVÁ, P., 2013. Čeština pro cizince jako inspirace v prostředí české (základní) školy. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005-. ISBN 978-80-7470-053-8.
- NUTBROWN, C.; CLOUGH, P. *Inclusion and exclusion in the early years: conversation with European educators*. European Journal of Special Needs Education. Oct 2004. s. 301 – 315.
- PANG, J. (2008). *Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China*. Reading in a Foreign Language, 20(1), 1-18.
- PARDO, L. S. (2004). *What every teacher needs to know about comprehension*. The Reading Teacher, 58(3), 272-280.
- PIAGET, J.; INHELDER, B.. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- POTUŽÍKOVÁ, E. In: *PIRLS: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, [200-]-. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4866-2.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8399-4.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6672-2.

- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 8086251144.
- RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3105-2.
- SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-734-2.
- SOTÁKOVÁ, H. *Porozumění čtenému*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-727-4.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- SVOBODA, Z.; MORVAYOVÁ, P. *Schola excludus*. Vyd. 1. V Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-704-2300-5.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S. *Čeština jako cílový jazyk I*. Praha : MŠMT, 2013. Monografie, 180 stran. ISBN 978-80-87601-20-4
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2005). *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou*. Ústí nad Labem: v rámci projektu MŠMT ČR č. 17 420/05-22.
- ŠKODOVÁ, S.; ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cílový jazyk II*. Praha: MŠMT, 2013. 184 s. ISBN 978-80-87601-18-1.
- ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠLAPAL, M.; KOŠTÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání

pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počítačnické čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Dyscentrum (2012).

TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

Velký sociologický slovník. Praha : Karolinum Praha, 1997. 598 s. Academia. ISBN 80-7184-164-1.

VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5071-9.

VODSLOŇ, P. *Cizinci v českých školách*. In: Škola jako kultura. Praha: Raabe, 2000, A 2.1.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

VYKOUKALOVÁ, V.; BÁRTOVÁ, M.. *Pracovní sešit k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 4. ročníků ZŠ*. 1. V Praze: PedF UK, c2012. ISBN 978-80-7290-571-3.

VYKOUKALOVÁ, V. *Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím specificky zaměřených úloh (Disertační práce)*. Praha: 2013, Karlova Univerzita v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Školitel: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

VYKOUKALOVÁ, V.; WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-723-5001-3.

WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7235-001-3.

WAGNEROVÁ, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd., upr. a dopl. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-708-2585-5.

WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 8072901036.

WILDOVÁ, R. (ed.). *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-863-2036-7.

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

WILDOVÁ, R. *Počáteční čtenářská gramotnost*. In: Spiloková, V. et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005b. Pedagogická praxe. ISBN 8071789429.

WILDOVÁ, R. (ed.). *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012a. ISBN 978-80-7290-580-5.

WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012b. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZÁPOTOČNÁ, O. (2001). *Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti*. In: Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271–305). Praha: Portál. ISBN 80-717-8585-7.

ZELINKOVÁ, O.. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

Statistická literatura:

BOLBOACĂ, S.;; ACHIMAȘ CADARIU, A.: Binomial Distribution Sample Confidence Intervals Estimation – 5. Odds Ratio, “Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, Romania (http://ljs.academicdirect.org/A04/26_43.htm) [online 13.3.2016]

ECKSCHLAGER, K. *Chemometrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6487-8.

Confidence Intervals of Odds Ratio and Relative Risk (Lesson 14), http://www.biostat.umn.edu/~susant/Fall10ph6414/Lesson14_complete.pdf [online 13.3.2016]

JULIAN P. T.; HIGGINS; GREEN S.: *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Version 5.1.0, March 2011), http://handbook.cochrane.org/front_page.htm [online 13.3.2016]

McHUGH, M. L. The odds ratio: calculation, usage, and interpretation. *Biochemia Medica* 2009;19(2):120-6. <http://dx.doi.org/10.11613/BM.2009.011> [online 12.3.2016]

Wikipedia [online 10.–12.3.2016]

(https://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio,
https://en.wikipedia.org/wiki/Confidence_interval,
https://en.wikipedia.org/wiki/Standard_error,
https://en.wikipedia.org/wiki/Fisher's_exact_test,
https://en.wikipedia.org/wiki/Pooled_variance, https://en.wikipedia.org/wiki/Student's_t-test, https://en.wikipedia.org/wiki/Welch's_t_test, https://cs.wikipedia.org/wiki/T_test)

Wikiskripta [online 10.–12.3.2016]

(http://www.wikiskripta.eu/index.php/Odds_ratio, http://www.wikiskripta.eu/index.php/Student%20AFv_t-test)

Szumilas, M.: Explaining Odds Ratios, *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2010 Aug; 19(3): 227–229. (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2938757/>) [online 5.3.2016]

Otipka, P.; Šmajstrla, V.: Pravděpodobnost a statistika, Operační program Rozvoj lidských zdrojů, CZ.04.1.03/3.2.15.1/0016 (<https://homen.vsb.cz/~oti73/cdpast1/>) [online 4.3.2016]

Šafr, J.: Analýza kvantitativních dat I., II., III.; Výuka kvantitativních metod výzkumu na oboru Historická sociologie, Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova (<http://metodykv.wz.cz/>) [online 29.2.–5.3.2016]

Internetové zdroje:

ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole, MŠMT*, 2012, dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach) [online 25.3.2016]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze, 18.5.2010*, dostupné na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavni> [online 22.3.2016]

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. Dostupné na http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [online 12.2.2008]

The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. [on-line]. Dostupné na http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml [online 12.2.2008]

Čtenářská gramotnost, Dostupné z: <http://www.cteme.eu/?link=41> [online 26.4.2016]

Čtenářská gramotnost -C_PodnetyCSI.pdf. Dostupné z: http://www.cteme.eu/data/ka3/C_PodnetyCSI.pdf

Co je inkluzivní vzdělávání - Inkluze.cz, Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani> [online 10.3. 2010].

Přehled výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013-2015) | SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR, Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/> [online 19.3.2016]

Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges | Global Education Monitoring Report, Dostupné z: <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.BC3lze4l.dpuf> [online 19.12.2015]

UIV Praha . Pro veřejnou správu : Mezinárodní aktivity -PIRLS-Koncepce výzkumu Praha: 2004 , 1.1.2003 [online 6.4.2009]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/324/312>. UIV Praha

Presslerová, P.; Rusnáková, K. (2015). *Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie*. E-psychologie, 9(1), 29-41. Dostupné z WWW: http://e-psycholog.eu/pdf/presslerova_rusnakova.pdf [online 19.12.2015]

GAMBREL, L. B. *Seven rules of engagement*. Dostupné z: http://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/final_pdf_of_ms_10.1002_trtr.01024.pdf [online 11.2.2016]

Legislativa a dokumenty v oblasti migrace a mezinárodní ochrany | ČSÚ. Dostupný z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/legislativa-a-dokumenty-v-oblasti-migrace-a-mezinarodni-ochrany> [online 7.3.2016]

Jagerčíková, Z.; Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. Počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 61(1–2), 150–163. Dostupný z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012_13_PO%C4%8C%C3%81TKY-GRAMOTNOSTI_Jager%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1.pdf [online 17.3.2016]

Rámcový vzdělávací - RVP_ZV_2016.pdf. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf [online 8.2.2016]

Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii.pdf . Dostupný z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf [online 4.1.2016]

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Dostupný z: <https://www.european-agency.org/> [online 4.1.2014]

Convention on the Rights of the Child (1989). Dostupné z: <http://www.cirp.org/library/ethics/UN-convention/>[online 7.1.2014]

Education for All | Education | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.html [online 12.2.2008]

The representative organisation of persons with disabilities in Europe. Dostupné z: www.edf-feph.org [online 12.2.2013]

HELUS, Z. (2012). Relexe nad problémy gramotnosti. Počáteční gramotnost. Pedagogika, 61 (1–2), 205–210. Dostupné z:
<http://www.psychologon.cz/component/search/?searchword=interkulturn%C3%AD%20kompet&searchphrase=all&Itemid=101>[online 28.3.2016]

Některé aktuálně platné právní normy a předpisy v České republice:

Listina základních práv a svobod.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

§20 Vzdělávání cizinců a zákonem č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., a některé další zákony,

Vyhlášky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR:

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky;

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních;

Pokyn č.j. 10 149/2002-22 k zajištění povinné školní docházky žadatelů o azyl a azylových zařízení;

Pokyn č.j. 21 15/2000-35 k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty

8. SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Žáci podle státního občanství v základním vzdělávání (MŠMT 2015/2016)

Tabulka č. 2 – Evaluační škála roviny ČG – Vztah ke čtení

Tabulka č. 3 – Evaluační škála roviny ČG – Doslovné porozumění

Tabulka č. 4 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 2

Tabulka č. 5 – Evaluační škála roviny ČG – Vysuzování

Tabulka č. 6 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 3

Tabulka č. 7 – Evaluační škála roviny ČG – Metakognice

Tabulka č. 8 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 4

Tabulka č. 9 – Evaluační škála roviny ČG – Aplikace

Tabulka č. 10 – Autoevaluace žáků v procentech – Úloha 5

Tabulka č. 11 – Výsledky žáka B

Tabulka č. 12 – Výsledky žáka C

9. SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti vůči funkční gramotnosti a dalším oblastem gramotnosti

Obrázek 2: Vývoj počtu cizinců v ČR (1993–2014) (ČSÚ)

Obrázek 3: Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol (ČSÚ 2016)

Obrázek 4: Výzkumné schéma disertační práce

Obrázek 5: Test zaměřený na doslovné porozumění a na jazykový cit (1. část)

Obrázek 6: Test zaměřený na doslovné porozumění a na jazykový cit (2. část)

Obrázek 7: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 1

Obrázek 8: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Dotazník

Obrázek 9: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Záznamový list o četbě

Obrázek 10: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 2

Obrázek 11: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 3

Obrázek 12: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 4

Obrázek 13: Procentuální histogram odpovědí žáků ze všech testovaných tříd – Úloha 5

10. PŘÍLOHY

Seznam příloh

10.1 – Příloha 1 – Záznamový list pozorování

10.2 – Příloha 2 – Test zaměřený doslovné porozumění a jazykový cit

10.3 – Příloha 3 – Otázky kladené v interview

10.4 – Příloha 4 – Didaktické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku –1. období

10.5 – Příloha 5 – Didaktické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku – 2. období

10.6 – Příloha 6 – Obrázky (grafy) – výsledky vybraných škol

10.7 – Příloha 7 – Seznam zkratk

10.1 Příloha 1 – Záznamový list pozorování

KRITÉRIA POZOROVÁNÍ - 1. TŘÍDA		Jméno:	Znalost ČJ:		Datum:
<input type="checkbox"/> chlapec	<input type="checkbox"/> dívka	Národnost:	Mateřský jazyk:		Hodina:
Žák sedí		s několika žáky	ve dvojici	sám	Poznámky
Žák sedí v řadě					
Pozornost					
Při učitel/ověřičině otázce se		hlásí	nehlásí	hraje si	
Při zadání úkolu		rozumí	nerozumí a hlásí se	nerozumí, ptá se souseda	nerozumí
Žák se v hodině (počet)		hlásí	je aktivní/pasivní	žák byl v hodině vyvolaný	
Žák odpovídal		správně	částečně správně	špatně	
Komunikace		ano	ne		
Baví se v lavici					
Komunikuje ve skupině					
Ptá se na význam slov					
Pláče v hodinách					
Poslouchuje spolužáky					
Ohrožuje spolužáky					
Spolupracuje s panem/paní učitelkou					
Navštěvuje družinu					
Přestávka					
Žák komunikuje		s více dětmi	se spolusedícím	je sám	
Žák má ve třídě kamaráda		více	jednoho	žádného	
Žák si hraje		s více dětmi	s jedním dítětem	sám	
Čtení a psaní					
Žákova mateřština je psaná		latinika	jiné písmo:		
Žák znal písmena před vstupem do školy		celou abecedu	částečně	neznal	
Rozeznává jednotlivá písmenka		ano	částečně	ne	
Skládá slabiky		ano	částečně	ne	
Vyslovuje správně slabiky		ano	částečně	ne	
Pojmenuje věci na obrázku		ano	částečně	ne	
Správně vybírá zadaná písmena		ano	částečně	ne	
Mluví neřetelně, ostatní mu nerozumí		ano	částečně	ne	
Zapojuje se do práce v hodině		ano	částečně	ne	
Žák nerozděluje slova		ano	částečně	ne	
Umí vyslovovat všechny hlásky		ano	částečně	ne	
Neumí vyslovovat tyto hlásky					

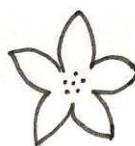
10.2 Příloha 2 – Test zaměřený doslovné porozumění a jazykový cit

1) Přečti si větu a podle věty se dozvíš, jak obrázek za větou vybarvit či dokreslit.

NA ZEMI SEDÍ HNĚDÝ PES.



Nad květinou poletuje motýl.



TOMÁŠ MÁ NA HLAVĚ ČEPICI.



Domeček má komín a červenou střechu.



2) Budu ti říkat slova a ty na ně ukážeš vždy slovíčkem ten, ta to nebo ty.
Např. řeknu „maminka“ a ty řekneš „ta maminka“. „dveře“- ty

Zkus to: pero – ty řekneš?.....

teta - ty řekneš?.....

míč.....kolo.....panenka..... hodiny.....

kniha.....Vánoce.....strom.....pondělí.....

3) Řeknu ti slovo, které označuje, čím se někdo zaměstnává, zabývá.
Jestli to bude chlapec, bude tvým úkolem říci, jak se nazývá dívka, která se zabývá touto činností. Řeknu ti například „učitel“, ty řekneš „učitelka“.

Zkusíme to: Lékař....., kuchařka

řidič....., plavkyně....., kadeřník.....,
běžec....., dělník....., prodavačka,.....

4) Podle návodu vybarvej a dokresluj obrázek.

Kohout na obrázku má na hlavě červený hřebínek.

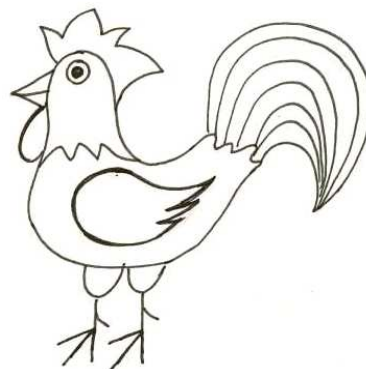
Zobáček je žlutý.

Bříško má oranžové.

Péra na ocase má červená a zelená.

Vedle kohouta namaluj slepičku.

Na zemi je zelená tráva.



5) Napiš do okének slovo, které se k obrázku hodí. Pokud i nevíš rady, pomohou ti vypsána slova na konci cvičení.



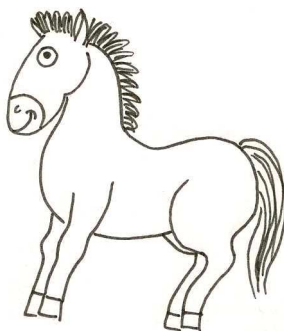
--	--	--



--	--	--	--	--



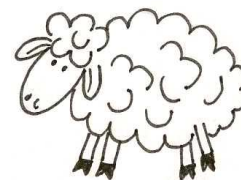
--	--	--	--	--



--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

OVCE, MOTÝL, ŽIDLE, LES, KŮŇ, AUTO

10.3 Příloha 3 – Otázky kladené v interview

ROZHOVOR S ŽÁKEM – otázky

- 1) Pamatuješ si na život ve tvé zemi? Věděl/a bys kdy a proč jsi přijel/a do ČR?
- 2) Navštěvoval/a jsi mateřskou školu v ČR?
- 3) Jaký pro tebe příjezd byl?
Čeho jsi se bál?
Co ti udělalo radost?
- 4) Jak jsi překonával/a jazykovou bariéru?
Co ti nejvíce pomohlo?
Kdo ti pomáhal?
Co by ti bývalo pomohlo?
- 5) Jak tě přijali spolužáci?
Jak na tebe reagovali?
Snažili se ti pomáhat?
- 6) Pomáhal/a ti pan/í učitel/ka?
Povídali jste si s panem/paní učitelkou o tvé zemi?
Seznamoval/a jsi třídu se svými tradicemi, kulturou, písněmi...?
Myslíš, že může učitel/ka nějak pomoci, aby se děti jako ty tady cítily lépe?
- 7) Povídáš si se spolužáky ve třídě? Rozumíš jejich vyprávění? Rozumí oni tobě?
- 8) Líbí se ti ve škole?
Co se ti nejvíce líbí? Můžeš uvést také předmět, který tě nejvíce baví a proč.
Je ve škole něco co ti dělá potíže a starosti?
- 9) Co děláš ve volném čase?
Kde trávíš prázdniny?
Navštívil jsi někdy svou zemi po té, co jsi přijel do ČR?
Dodržujete doma některé zvyky a tradice vaší země?
- 10) Jak vnímáš Čechy?
Jací jsou lidé odkud pocházíš?
V čem se Češi liší a v čem jsou podobní s obyvateli vaší země?
- 11) Co by si poradil kamarádům, kdyby se měli stěhovat do jiné země, aby se cítili co nejdříve dobře?
- 12) Přátelíte se s nějakou českou rodinou nebo se setkáváte s lidmi z vaší země (komunitní centra)?
- 13) Kde by si chtěl žít raději a proč?
- 14) Čím by si chtěl/a být? Co by sis přál/a?

10.4 Příloha 4 – Didaktické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku –1. období



Milý čtvrtáku,

Jak už jsi zjistil, písmenka, která ses naučil jako malý(á), tě provázejí po celý život. Jsou seskupená do slov, vět a různých textů.

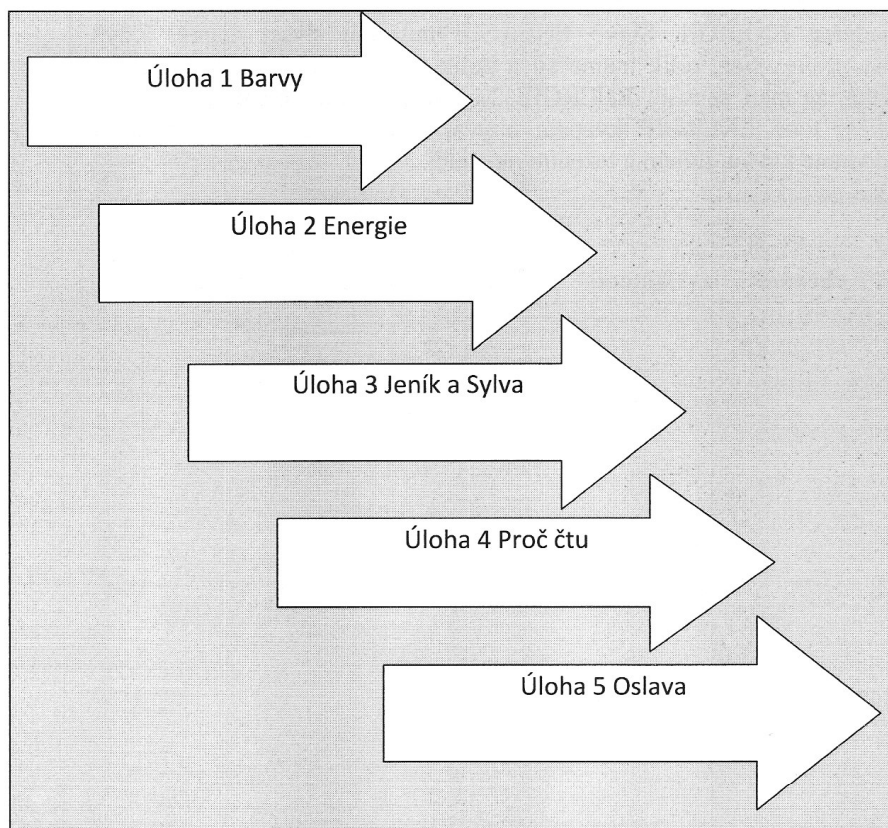
Není ale důležité pouze rychle a bez chyb číst, ale také textu rozumět a umět o něm přemýšlet.

V těchto pracovních listech si můžeš vyzkoušet, jak se ti práce s textem daří.

Tento sešit patří

Úloha 1 Barvy

První úkol budeš vypracovávat postupně, takže zcela splněný bude vlastně až jako poslední. Každá šipka je totiž symbolem jednoho z patnácti následujících úkolů. Když úkol splníš, vybarvíš jeho šipku podle toho, jak tě práce na úkolu bavila a těšila. Potřebuješ jen dvě pastelky – červenou a modrou. Červená znamená: bavilo mě to hodně, modrá: nebavilo mě to vůbec. Když vybarvíš šipku napůl červeně a napůl modře, znamená to, že i tebe úloha bavila jen tak napůl. Zkrátka – čím větší část šipky bude červená, tím byla úloha pro tebe zajímavější a zábavnější.



Pokud už máš šipky vybarvené a tato stránka je více do červena než do modra, velmi nás to těší. Budeme rádi, když i do budoucna budeš o tom, co čteš, přemýšlet.



Úloha 2 Energie

Víš, co znamená slovo energie? Z krátkého článku o energii byla vyjmuta některá slova. Dovedl/a bys je napsat zpátky do textu na správné místo? Pokus se o to.

Prapůvod slova ENERGIE je z Řecka, tam znamenalo *sílu* nebo *působení*. Slovo ENERGIE s dalšími slovy, takže pak mluvíme o ELEKTRICKÉ ENERGII a také třeba o větrné, vodní nebo jaderné ENERGII. Slovo ENERGIE můžeme slyšet denně. Když říct, kolik máme sil a kolik toho O dětech se říká, že mají spoustu ENERGIE. My dospělí jim trochu Nám totiž ENERGIE kvapem ubývá, a tak si, že si ji dodáme kávou, jídlem a ležením na gauči.

chceme zvládneme závidíme myslíme spojujeme



Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺ ☹ ☹	POZNÁMKY:
Úloha mě bavila takto:	☺ ☹ ☹	

Úloha 3 Jeník a Sylva

Jeník a Sylva chodí do stejné třídy, v ukázce A do druhé třídy, v ukázce B do třetí třídy. Přečti si pozorně ukázky oba texty a odpověz na otázky pod textem.

Ukázka A

A/ Jeník se popáté podíval na školní fotografii. A popáté dostal vztek. I tady. I tady musí být vedle něho. Brýle jí sklouzly na špičku nosu. V ruce drží pero. Proč? Aby bylo vidět, že je vzorná? Že píše nejlíp ze třídy? „Moc hezká fotka,“ ocenila obrázek maminka. „Vypadáš tam vesele. A Sylvinka taky,“ dodala. „Sylvinka? A vesele? Vyloučeno. Sylva je taková, jak se jmenuje. Kyselá.

Ukázka z knihy Síska Kyselá od Martiny Drijverové, s. 7

Ukázka B

B/ Jeník se popáté podíval na školní fotografii. A popáté dostal vztek. I tady. I tady musí stát daleko od něj. Musí stát vedle Petra. A ještě ke všemu jí to tolik sluší! Má nové brýle a usmívá se. Nejlepší kamarádka na světě. Sylva. Už vůbec nevypadá na svoje jméno – Kyselá.

Ukázka z knihy Síska Kyselá a ušmudlaný rytíř od Martiny Drijverové, s. 7

Jak jsi jistě poznal/a, vztah Jeníka k Sylvě se během jednoho školního roku změnil. Porovnej obě ukázky a napiš tři důvody, které změnu vztahu dokazují.

1. V textu A:
ALE v textu B:
.....
2. V textu A:
ALE v textu B:
.....
3. V textu A:
ALE v textu B:
.....

Úloha se mi povedla vyřešit takto:	<input type="radio"/> 😊 <input type="radio"/> 😐 <input type="radio"/> ☹️	POZNAMKY:
Úloha mě bavila takto:	<input type="radio"/> 😊 <input type="radio"/> 😐 <input type="radio"/> ☹️	



Úloha 4 Proč čtu

Proč vlastně čtu

Napiš alespoň tři důvody, proč je dobré, když lidé umí dobře číst.

první důvod:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

druhý důvod:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

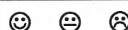
třetí důvod:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....



Úloha se mi povedla vyřešit takto:



Úloha mě bavila takto:



POZNÁMKY:

Úloha 5 Oslava


V poštovní schránce jsi našel/našla pozvánku od kamarádky, kterou jsi už dlouho neviděl/a. Chceš se domluvit se svými rodiči, jestli tě na oslavu pustí. Na co všechno se tě asi zeptají a jak jim odpovíš?

Prohlédni si pozvánku a napiš, jestli Šárka uvedla na pozvánce všechny důležité informace.

Pozvánka na oslavu

**V PÁTEK 3. ČERVNA BUDU SLAVIT. ZVU TĚ.
PŘIJĎ VČAS!!! HNEĎ NA ZAČÁTKU OSLAVY BUDE
PŘEKVAPENÍ ☺**

**Těším se na tebe
ŠÁRKA**



Na co se rodiče asi zeptají?	Co jim odpovíš?	Je to uvedeno na pozvánce?
<i>Který den je oslava?</i>	<i>V pátek 3.června</i>	<i>Ano</i>



Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺ ☹ ☹	<u>POZNÁMKY:</u>
Úloha mě bavila takto:	☺ ☹ ☹	

Dotazník

Zkus upřímně odpovědět na následujících otázky. Můžeš označit odpověď nebo napsat svoji vlastní.

1. Rád(a) si prohlížím knížky a rád(a) v nich listuji.

ANO	DOCELA ANO	MOC NE	VŮBEC NE	Jiná odpověď:.....
-----	------------	--------	----------	--------------------

2. Kdybych měl(a) více času, víc bych si četl(a) knížky.

ANO	NEJSPIŠ ANO	MOC NE	VŮBEC NE	Jiná odpověď:.....
-----	-------------	--------	----------	--------------------

3. Mám tip na dobrou knížku, kterou mám v plánu si někdy přečíst.

ANO, UŽ SE NA NI CHYSTÁM	ANO, ALE NEPAMATUJI SI NÁZEV	NEMÁM	Jiná odpověď:.....
-----------------------------	---------------------------------	-------	-----------------------

4. Jsem rád(a), když pod vánočním stromčkem najdu knížku.

ANO	DOCELA ANO	MOC NE	VŮBEC NE	Jiná odpověď:.....
-----	------------	--------	----------	--------------------

5. Chodím do knihovny půjčovat si knihy.

DOST ČASTO	NĚKDY ANO	MOC NE	VŮBEC NE	Jiná odpověď:.....
------------	-----------	--------	----------	--------------------

6. Někdy si nějakou knihu koupím (v knihkupectví, přes internet, objednávka přes školu).

ANO	MOC NE	VŮBEC NE	Jiná odpověď:.....
-----	--------	----------	--------------------

7. Pamatuji si název knihy (popř. i autora), kterou jsem četl(a) v poslední době.

ANO, JE TO:	NAPSAL JI.....	NEPAMATUJU SE
-------------------	----------------	---------------

8. Pamatuji si, o čem byla kniha, kterou jsem v poslední době přečetl(a).

BYLO TO O:	NEPAMATUJU SE
------------------	---------------

9. Baví mě, když je knížka například o:

Doplň, o čem:.....	JE MI TO JEDNO, BAVÍ MĚ KNIHY O ČEMKOLI	JE MI TO JEDNO, KNIHY MĚ VĚTŠINOU MOC NEBAVÍ
-----------------------------	--	---

10. Baví mě psát básničky nebo nějaké příběhy.

ANO	DOCELA ANO	MOC NE	VŮBEC NE	Jiná odpověď:.....
-----	------------	--------	----------	--------------------

10.5 Příloha 5 – Didaktické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti ve 4. ročníku – 2. období

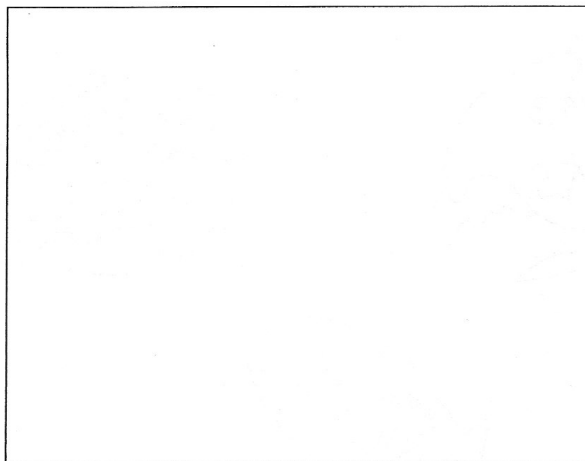
Milý čtvrtáku,

jak už jsi zjistil, písmenka, která ses naučil jako malý, tě provázejí po celý život. Jsou seskupená do slov, vět a různých textů.

Není ale důležité pouze rychle a bez chyb číst, ale také textu rozumět a umět o něm přemýšlet.

V těchto pracovních listech si můžeš vyzkoušet, jak se ti práce s textem daří.

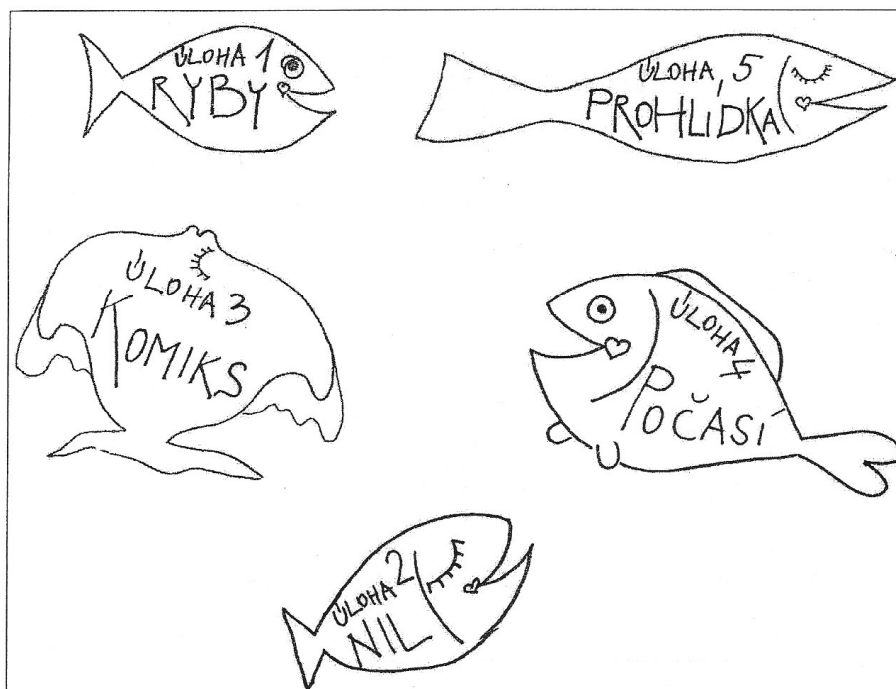
Tento sešit patří



Do rámečku se namaluj nebo můžeš namalovat něco, co je pro tebe typické, např. věc, symbol, situace atd.

Úloha 1 Rybky

První úkol budeš vypracovávat postupně, takže zcela splněný bude až jako poslední. Každá rybka je totiž symbol jednoho z pěti následujících úkolů. Když úkol splníš, vybarvíš rybku s názvem daného úkolu podle toho, jak tě práce na úkolu bavila a těšila. Potřebuješ jen jednu pastelku – barvu si můžeš vybrat. Barva pastelky znamená: jak moc mne úkol bavil. Bavilo mě to hodně, zabarvíš celou rybku. Nebavilo mě to vůbec, rybka zůstane bílá. Když vybarvíš rybku napůl, znamená to, že i tebe úloha bavila jen tak napůl. Zkrátka – čím větší část rybky bude vybarvená, tím byla úloha pro tebe zajímavější a zábavnější.



Pokud už máš rybky vybarvené a tato stránka je více vybarvená než bílá, velmi nás to těší a budeme rádi, když i do budoucna budeš o tom, co čteš přemýšlet.

Úloha 2 Nil

Co víš o Egyptu a řece Nilu? Přečti si pozorně text.
Zakroužkuj „Ano“, nebo „Ne“ podle správnosti vět pod úryvkem.

Nebýt řeky Nil, nebyla by ani žádná starověká egyptská civilizace. Proč? Většina území Egypta byla suchá, tvořená pouštěmi. Ale každý rok byla území Egypta zaplavovaná Nilem, díky kterému se půda stávala stále více úrodná. Pěstovalo se tu zejména obilí, takže staří Egypťané neměli problém s obživou a ještě ho mohli používat jako obchodní surovinu. Nil byl také jedním z nejlepších dopravních prostředků zboží, poněvadž doprava po poušti byla velice složitá.

Ukázka knihy Příběhy prvních objevitelů od P. Clarka

- Díky Nilu byl Egypt úrodnou zemí. Ano – Ne
- Tamní lidé přednostně využívali pouštní karavany k dopravě zboží. Ano – Ne
- Úryvek popisuje život a způsob obživy v jedné ze starověkých civilizací. Ano – Ne
- Lidé se zabývali chovem ovcí a koz. Ano – Ne
- Starověký Egypt měl dostatek obilí, se kterým mohl obchodovat. Ano – Ne



Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺ ☹ ☹	POZNÁMKY
Úloha mě bavila takto:	☺ ☹ ☹	

Úloha 3 Komiks

Prohlédni si nakreslený příběh. Každý obrázek má číslo. Pod příběhem jsou ke každému obrázku možnostmi A,B,C. Tvým úkolem je zakroužkovat písmeno se správnou větou/věťami tak, aby věty dávaly smysl v příběhu.



1. A) Tomášovi se zdá, že umí létat.
B) Tomáš má strach z létání, má strašidelné sny o létání.
C) Tomášovi se zdá, že jde na Mikulášskou nadílku za čerta.

2. A) Dnes máme ve škole krátké vyučování. Mami, může Hanka přijít na návštěvu?
B) Ach, já jsem zapomněl na úkol z matematiky. Musím si ho teď rychle udělat.
C) Jsem rád, že je víkend a déle mohou spát.

3. A) Hanko, pojď se převléci na tělocvik.
To nejspíš půjdeme ven, protože je hezky.
- B) Hanko, měl jsem v noci hezký sen. Zdálo se mi o létání.
Tak až skončíme ve škole, mohli bychom si udělat draka.
- C) Jsem rád, že už máme po vyučování a obědváme.
Vybral sis dobře, chutná ti ta koprovka?
4. A) Doufám, že bude venku ošklivé počasí. Aby nám ten papírový drak letěl.
- B) Jsem raději pro to, abychom si draka koupili. Máš pravdu, alespoň nám to nezabere „fůru“ času.
- C) Jsem ráda, že si draka děláme sami. Určitě se nám podaří.
Udělám mu dost mašlí, aby byl vyvážený.
5. A) Ach jo, prší. Snad nebude pršet celé odpoledne.
- B) Hurá, prší. Mám ráda déšť a budou velké kaluže.
- C) Můžeme vyrazit, přestalo pršet.
6. A) Zůstaneme doma, venku bude plno bláta a mně už se ven nechce.
- B) Už přestalo pršet. Podívej, na kopci už někdo pouští draky.
Půjdeme za nimi.
- C) Podívej, na kopci už někdo pouští draky, přestože prší.



Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺ ☹ ☹	POZNÁMKY
Úloha mě bavila takto:	☺ ☹ ☹	

Úloha 4 Počasí

Představ si, že plánujete dvoudenní výlet se třídou, při kterém budete přespávat ve stanech. Máte naplánováno mnoho aktivit, které si chcete spolu užít. Je důležité, abyste se řídili také počasím.

K tomuto úkolu jsi dostal/a informace o předpovědi počasí. Dobře si ji přečti, odpověz na otázky pod textem.

Předpověď počasí

Předpověď na neděli:

Polojasno až oblačno, ojediněle přeháňky. Nejnižší teploty klesnou až na 8°C. Nejvyšší teploty budou sahat až k 22°C.

Předpověď na pondělí:

.....

.....

Předpověď na úterý:

Skoro jasno až polojasno, odpoledne a večer až oblačno, místy přeháňky, ojediněle bouřky. Nejnižší noční teploty se budou pohybovat okolo 9°C, nejvyšší denní 19°C.

Předpověď na středu:

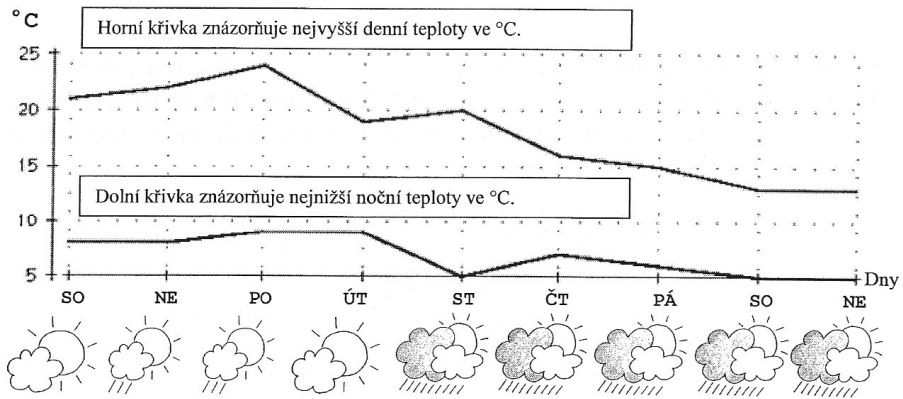
.....

.....

Vyhledka počasí od čtvrtka do neděle:

Oblačno, přechodně až zataženo, déšť nebo přeháňky, zpočátku ojediněle i bouřky. Nejnižší noční teploty 7 až 5 °C. Nejvyšší denní teploty ve čtvrtek 16 až 18 °C, v dalších dnech 12 až 15 °C.

upraveno z ČHMU: Předpověď počasí. In: [online]. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: http://portal.chmi.cz/portal/dt?portal_lang=cs&menu=JSPTabContainer/P9_0_Predpovedi/P9_1_Pocasi/P9_1_1_Cesko/P9_1_1_3_Tydenni&last=false



Na výlet bych vybral/a tyto dva pracovní dny,
protože.....

Budete nocovat ve stanu, kolik stupňů bude v noci?.....

Máte naplánovaný výlet na dva dny, který den výletu bude teplejší?.....

Doplň do tabulky předpověď počasí na pondělí a středu. K zjištění předpovědi ti pomůže předpověď z ostatních dnů, teplotní graf s křivkami a obrázky počasí.



Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺ ☹ ☹	POZNÁMKY
Úloha mě bavila takto:	☺ ☹ ☹	

Úloha 5 Prohlídka

Potřebuješ jít k paní zubařce na povinnou prohlídku. Paní zubařka má ordinaci v suterénu školy. Tvým úkolem je zjistit, ve kterých ordinálních hodinách můžeš zubní lékařku MUDr. Zelenou navštívit, aby se ti termín návštěvy neshodoval se školním rozvrhem a „školními kroužky“.

Ordinační hodiny MUDr. Zelená:

Po, Út 7:00 – 12:00 13:00 – 16:30

St práce mimo ordinaci

Čt 8:30 – 12:00 14:00 – 18:30

Pá 8:00 – 12:00

4. Třída									
	1 8 ⁰⁰ -8 ⁴⁵	2 8 ⁵⁵ -9 ⁴⁰	3 10 ¹⁰ -10 ⁵⁵	4 11 ⁰⁵ -11 ⁵⁰	5 12 ⁰⁰ -12 ⁴⁵	6 12 ⁵⁵ -13 ⁴⁰	7 13 ⁵⁰ -14 ³⁵	Kroužky	
								15 ⁰⁰ -16 ³⁰	16 ⁴⁰ -18 ²⁰
PO	M	ČJ	AJ	VL		VV	VV	Keramika	
ÚT	ČJ	M	PŘ	ČJ		TV			Atletika
ST	TV	M	ČJ	ČJ	AJ				
ČT	M	ČJ	PŘ	AJ	HV				Atletika
PÁ	ČJ	VL	AJ	M	ČJ				

Můj školní rozvrh hodin a odpolední aktivity mi dovolují vybrat si tyto termíny (doplňte ke dnům čas, kdy můžete navštívit paní zubařku).

Po

Út

St

Čt

Pá



Úloha se mi povedla vyřešit takto:	☺ ☹ ☹	POZNÁMKY
Úloha mě bavila takto:	☺ ☹ ☹	

Knih – Zamysli se nad knihou, kterou si tento školní rok četl/a a kterou bys chtěl/a doporučit ostatním dětem. Napiš všechny informace, které o knize víš, aby list o knize byl co nejúplnější.

Jméno autora/autorů:

Ilustrátor/ka knihy:

Knihu bych doporučil/a ostatním, protože:

Doporučila bych knihu (komu):

Knihu jsem si vybral/a podle:

Co mne nejvíce v knize zaujalo nebo překvapilo:

Měsíc ve kterém jsem knihu četl/a:

Počet stran (jestli víš):

Moje hodnocení - Jak se mi kniha líbila:



Má vlastní ilustrace:

Chci vyprávět o knize (představit knihu) ostatním : ANO NE

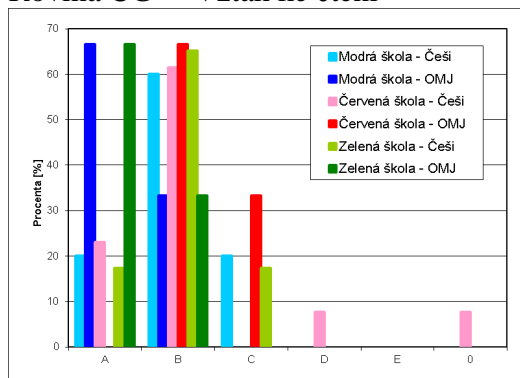
Svoji knihu jsem představil – představila ostatním: ANO NE

Představení knihy se mi podařilo:

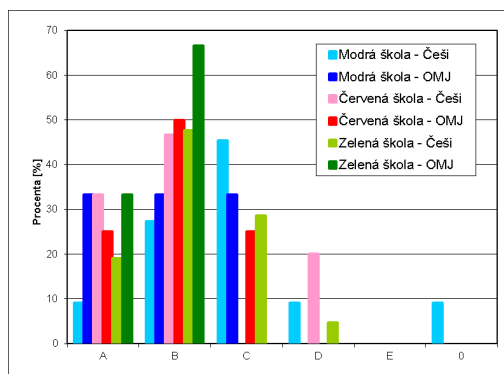


10.6 Příloha 6 – Obrázky (grafy) – výsledky vybraných škol

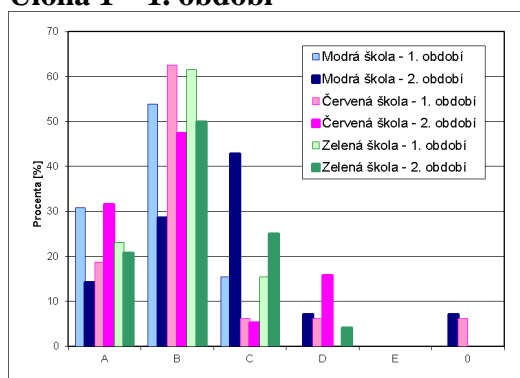
Rovina ČG – Vztah ke čtení



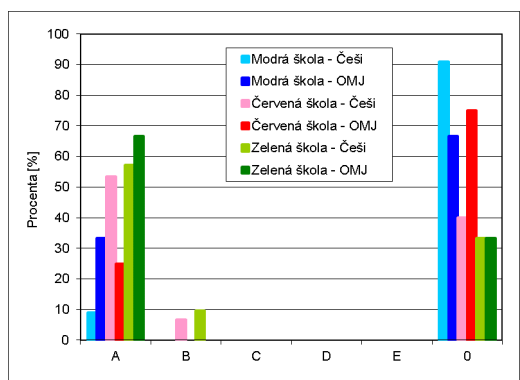
Úloha 1 – 1. období



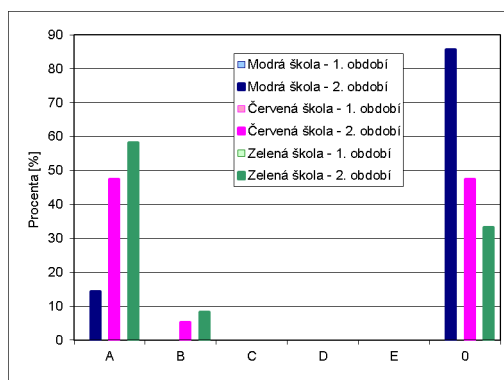
Úloha 1 – 2. období



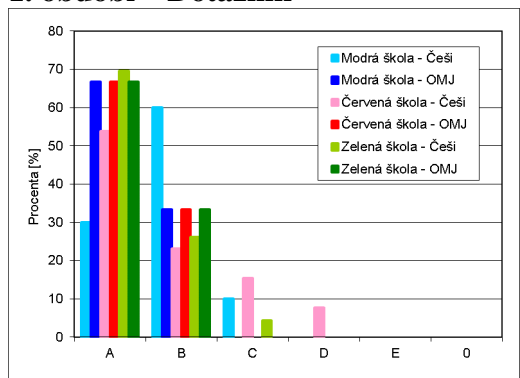
Úloha 1 – Testované školy v obou obdobích



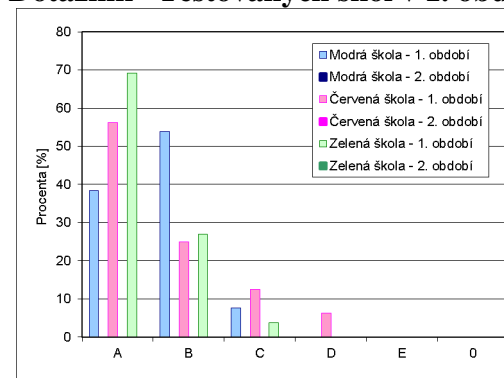
1. období – Dotazník



Dotazník – Testovaných škol v 1. období

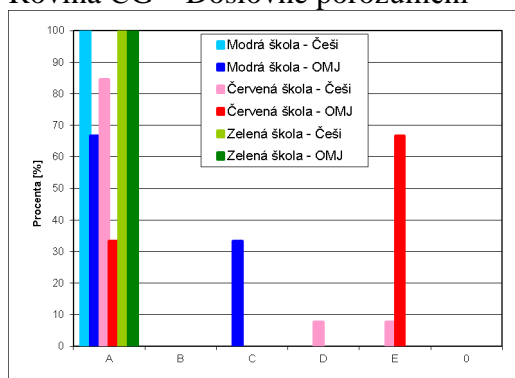


2. období – Záznamový list o četbě

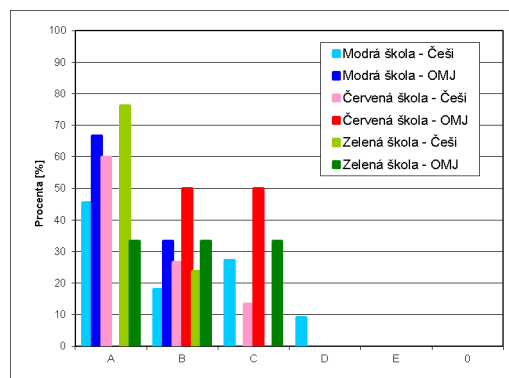


Záznamový list o četbě – Testované školy ve 2. období

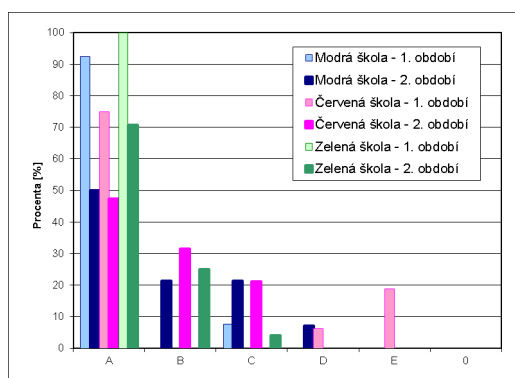
Rovina ČG – Doslovné porozumění



Úloha 2 – 1. období

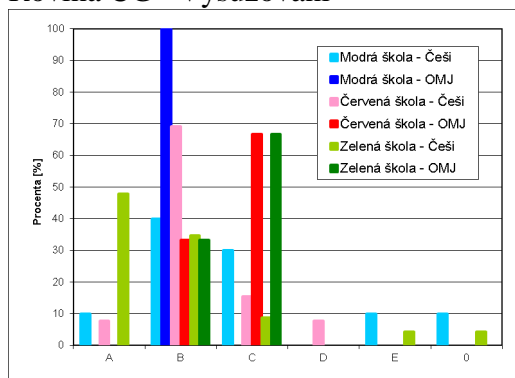


Úloha 2 – 2. období

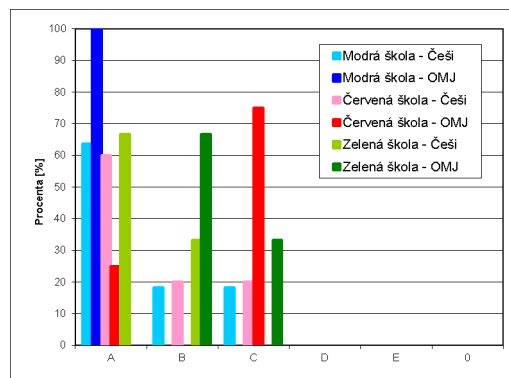


Úloha 2 – Testované školy v obou obdobích

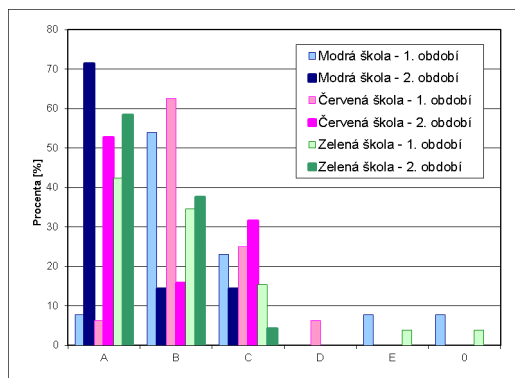
Rovina ČG– Vysuzování



Úloha 3 – 1. období

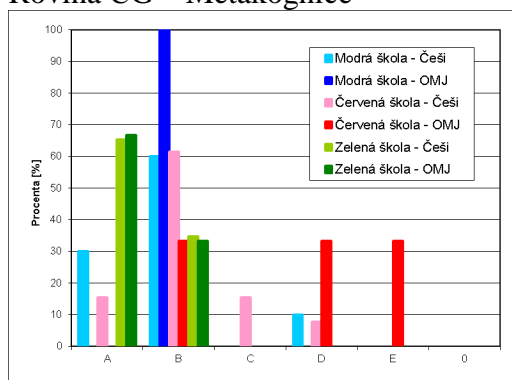


Úloha 3 – 2. období

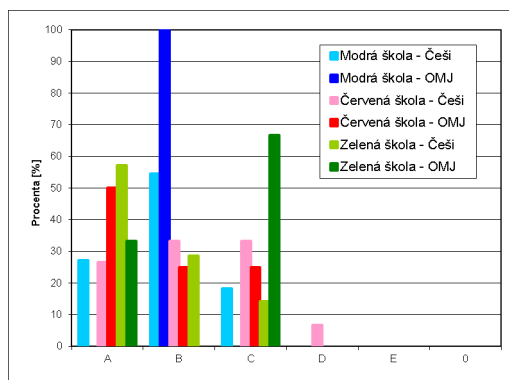


Úloha 3 – Závislosti testovaných škol v obou obdobích

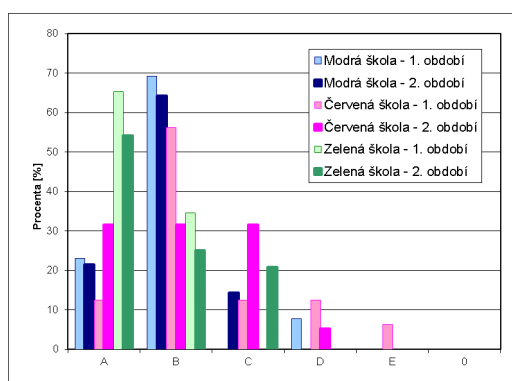
Rovina ČG – Metakognice



Úloha 4 – 1. období

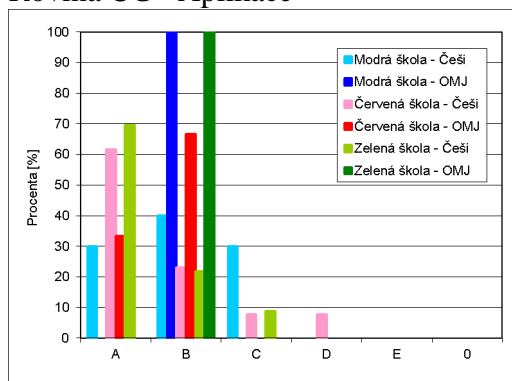


Úloha 4 – 2. období

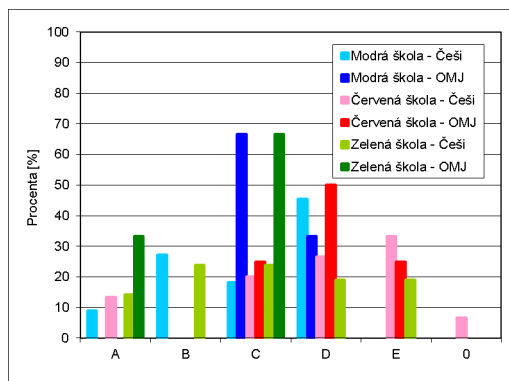


Úloha 4 – Závislosti testovaných škol v obou obdobích

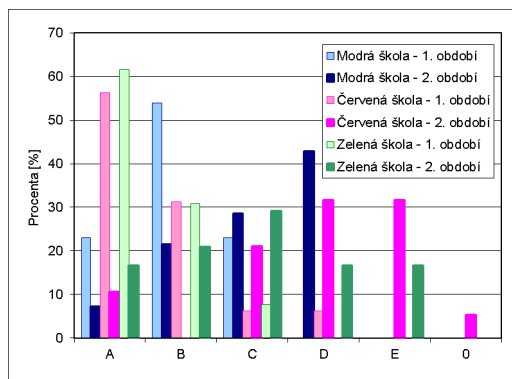
Rovina ČG– Aplikace



Úloha 5 – 1. období



Úloha 5 – 2. období



Úloha 5 – Závislosti testovaných škol v obou obdobích

10.7 Příloha 7 – Seznam zkratk

A-S metoda	analyticko-syntetická metoda čtení
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČG	čtenářská gramotnost
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČŠÚ	Český statistický úřad
EFA	Education For All
EFS	European Social Fund
EU	Evropská unie
IEA	The International Association for the Educational Achivement
KPO	Katalog podpůrných opatření
META	Společnost pro příležitost mladých migrantů
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV ČR	Ministerstvo vnitra České republiky
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OR	Odds Ratio
OSN	Organizace spojených národů
PC	personal computer
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assesment
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writting for Critical Thinking
SE	standard error
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠVS	školský vzdělávací systém
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	základní škola