

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Monika Juříčková

**Využívané metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na
prvním stupni základní školy**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18. 4. 2024

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Veronice Krejčí za odporné vedení a cenné rady při zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům dotazníkového šetření. Také mé rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Monika Juříčková

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1 Gramotnost	9
1.1 Modely gramotnosti.....	9
1.1.1 Bázová gramotnost.....	10
1.1.2 Gramotnost jako zpracování textových informací	10
1.1.3 Gramotnost jako socio–kulturní jev	10
1.1.4 E–gramotnost	11
2 Funkční gramotnost.....	12
3 Čtenářská gramotnost	13
3.1 Roviny čtenářské gramotnosti.....	14
3.1.1 Vztah ke čtení	14
3.1.2 Doslovné porozumění textu	14
3.1.3 Vysuzování a hodnocení	15
3.1.4 Metakognice	16
3.1.5 Sdílení	16
3.1.6 Aplikace	17
3.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	17
3.2.1 Exogenní faktory.....	18
3.2.2 Endogenní faktory	20
4 Výukové metody.....	21
4.1 Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti.....	21
4.1.1 Čtení s otázkami	21
4.1.2 Čtení s předvídáním.....	22
4.1.3 Řízené čtení	23
4.1.4 I.N.S.E.R.T.	24
4.1.5 V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)	25
4.1.6 Volné psaní	26
4.1.7 Podvojný deník	27
4.1.8 Poslední slovo patří mně	28
4.1.9 Myšlenková mapa.....	29
4.1.10 Pětilístek	30
4.1.11 Diamant	32
4.1.12 Grafické organizátory	33

4.1.13	Skládanková metoda	33
4.1.14	Učíme se navzájem	34
4.1.15	Literární kroužky	35
	Empirická část.....	37
5	Metodologie výzkumu	38
5.1	Cíle výzkumu.....	38
5.1.1	Výzkumné otázky, hypotézy a předpoklady	39
5.2	Metoda sběru dat.....	39
5.3	Výzkumný vzorek.....	40
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku	40
6	Analýza a interpretace dat	42
6.1	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	68
	Závěr	74
	Seznam použitých zdrojů.....	75
	Seznam obrázků	77
	Seznam grafů	78
	Seznam příloh.....	79
	Anotace	89

Úvod

V současné době se čtenářská gramotnost stává jednou z nezbytných dovedností pro každého jednotlivce. Schopnost efektivně porozumět, interpretovat a kriticky hodnotit psané texty je klíčová nejen v akademickém prostředí, ale i v každodenním životě a pracovním prostředí. Vzhledem k tomu, že vývoj čtenářských dovedností začíná již v mladém věku, je nezbytné zaměřit se na jejich rozvoj zejména v raném vzdělávacím období.

Na prvním stupni základních škol, kde děti poprvé přicházejí do styku s formálním vzdělávacím systémem, je tedy klíčové poskytnout jim vhodné a efektivní metody, které podporují rozvoj jejich čtenářských schopností. Toto období je zásadním krokem na jejich vzdělávací cestě a nabízí jedinečnou příležitost k budování silných základů v oblasti čtení a porozumění psanému textu.

Proto je nutné zkoumat, analyzovat a implementovat různé metody a přístupy, které jsou vhodné pro výuku a rozvoj čtenářských dovedností na prvním stupni základních škol. Tyto metody by měly být nejen pedagogicky efektivní, ale také motivující a přizpůsobené individuálním potřebám žáků. Pouze tak lze zajistit, že každý žák bude mít možnost rozvíjet své čtenářské schopnosti a připravit se na úspěšné zapojení do společnosti jako gramotný a kriticky myslící jedinec.

Tato diplomová práce si klade za cíl podrobněji prozkoumat metody, které učitelé využívají k podpoře čtenářské gramotnosti na 1. stupni základních škol v České republice.

Teoretická část práce bude zaměřena na představení klíčových pojmů souvisejících se čtenářskou gramotností a analýzu dostupných metod k rozvoji této dovednosti.

Pro dosažení tohoto cíle bude provedeno rozsáhlé dotazníkové šetření mezi učiteli prvních stupňů základních škol. Poté budou představeny výsledky dotazníkového šetření, které budou sloužit k získání informací o tom, zda jsou učitelé seznámeni s existujícími metodami a zda je aktivně využívají ve své výuce. Dále se dotazník bude zaměřovat na identifikaci faktorů, které podle respondentů nejvíce ovlivňují čtenářství žáků na 1. stupni základních škol. Na závěr dotazníku bude poskytnuta možnost respondentům vyjádřit své názory, postřehy a doporučení týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol. Tato kvalitativní část dotazníku umožní učitelům sdělit své praktické zkušenosti a případně navrhnout nové přístupy či doporučení pro efektivní rozvoj čtenářských dovedností u žáků.

Analýza získaných dat nám umožní hlouběji porozumět současné situaci v oblasti využívání metod pro podporu čtenářské gramotnosti na 1. stupni základních škol. Na základě

těchto poznatků bude možné poskytnout pedagogům ucelený přehled o nejčastěji používaných metodách na prvním stupni ZŠ.

Teoretická část

1 Gramotnost

V historii byla gramotnost považována za dovednost číst, psát a počítat. Tyto základní dovednosti byly klíčové pro rozvoj jednotlivce a jeho schopnost komunikovat a porozumět textům, zaznamenávat myšlenky a provádět jednoduché matematické operace.

Kolem 15. století byla gramotnost privilegiem elity společnosti, až od 19. století začala postupně zasahovat i do širších vrstev obyvatelstva. Toto rozšíření gramotnosti bylo ovlivněno významnými událostmi. Jednou z těchto událostí byl vynález knihtisku, který výrazně zvýšil dostupnost textů. Dalším faktorem, který přispěl k rozvoji gramotnosti v českých zemích, byl proces Českého národního obrození, jehož cílem bylo obnovit český jazyk a poskytovat informace širším vrstvám obyvatelstva. Významným momentem byly také reformy Josefa II., který zrušil nevolnictví a Marie Terezie, která zavedla povinnou školní docházku. (Manguel, 2007)

V několika současných zemích, především v Asii a Africe, je dle J. Průchy (2010) ještě stále až 60 % tamních obyvatel negramotných (v prvotním významu neschopnost číst a psát).

S postupem času a proměnami společnosti se dle Doležalové (2014) význam gramotnosti začal rozšiřovat. Dnes již nejde jen o schopnost číst a psát, ale o komplexnější soubor dovedností, který umožňuje lidem aktivně se zapojovat do moderního světa. Kromě základních dovedností čtení, psaní a počítání se gramotnost týká také schopnosti analyzovat informace, vyhledávat a využívat zdroje, pracovat s digitálními technologiemi a kriticky se zamýšlet nad informačními zdroji a jejich hodnotou.

Důležitost gramotnosti dnes spočívá v tom, že nám umožňuje aktivně se podílet na společenském, politickém a ekonomickém dění. Gramotnost je klíčovým faktorem pro úspěch ve vzdělání, profesním růstu a sociálním začlenění. Pomáhá nám pochopit složité problémy, vyjadřovat své myšlenky a názory a zapojit se do demokratického procesu. (Doležalová, 2014)

Dle Doležalové (2014) je důležité si uvědomit, že gramotnost není statickým konceptem, ale dynamicky se vyvíjí a přizpůsobuje se potřebám moderního světa. Je neustále pod vlivem nových technologií, změn ve společnosti a kulturních trendů.

1.1 Modely gramotnosti

P. Gavora (2002) vymezuje čtyři modely gramotnosti, které jsou navzájem navazující a každý z nich je jakousi reakcí na předešlý model. Každý model má pak vlastní charakteristiku, způsob praktického uplatnění i vlastní empirické vyhodnocení. Jde tedy o tyto modely:

1.1.1 Bázová gramotnost

Bázová gramotnost je dle Gavory (2002) základním modelem, který se zaměřuje na fundamentální dovednosti čtení, psaní a počítání. Tyto dovednosti jsou považovány za nezbytné pro každodenní život a úspěšnou interakci ve společnosti. Bázová gramotnost je založena na schopnosti technického čtení a psaní, ale zahrnuje také schopnost porozumět textům a matematickým konceptům potřebným pro každodenní situace.

Zde se klade důraz na automatizaci dekodování textu, na vybavení zapamatovaných informací z paměti a jejich následné reprodukci. Tato bázová gramotnost je nejčastějším předmětem výzkumů právě psychologů nebo neuropsychologů, kteří se zajímají o procesy dekodované v hlavě jedince. V pedagogické sféře je zájmem u tohoto modelu výkon a zlepšení v kritériích jako je například rychlost čtení, chybovost, plynulé čtení, jednoduché porozumění textu. Jeden ze základních cílů škol na začátku školní docházky je právě nácvik bázové gramotnosti. (Gavora, 2002)

1.1.2 Gramotnost jako zpracování textových informací

Gramotnost jako zpracování informací se zaměřuje na schopnost efektivně zpracovávat a interpretovat různé druhy informací. Zahrnuje schopnost vyhledávat, hodnotit a využívat informace ze zdrojů jako jsou tištěné texty, elektronická média a internet. Důležitým prvkem tohoto modelu je také schopnost kritického myšlení, analyzování a interpretace informací, které pomáhá jedincům filtrovat a efektivně využívat dostupné zdroje. V kontextu gramotnosti je klíčovou součástí celková interakce mezi autorem textu a čtenářem – schopnost pracovat s textem, vyhledávat informace v textu a provádět analýzu záměrů, vztahů, myšlenek a dalších prvků. Tato interakce zahrnuje schopnost aktivně se angažovat při čtení, vyvozovat významy a interpretovat informace, které jsou obsaženy v textu. (Gavora, 2002)

1.1.3 Gramotnost jako socio–kulturní jev

Gavora (2002) zmiňuje, že tento model je specifický pro konkrétní kulturu a společnost, ve které jedinec žije, rozvíjí se, vychovává a vzdělává. V rámci tohoto modelu má čtení a psaní konkrétní druhy, formy a podoby, které jsou přizpůsobeny dané kultuře a jejím zvláštnostem. Gramotnost je v této situaci úzce spjata s kontextem a specifickými aspekty dané společnosti. Ve vzdělávání by se mělo klást důraz na obsah a aktivity, které jsou přizpůsobeny těmto kulturním aspektům dané společnosti. Gramotnost jako socio–kulturní jev rozšiřuje pojetí

gramotnosti o sociální a kulturní aspekty. Tento model klade důraz na porozumění a respektování různých kulturních a sociálních kontextů. Zahrnuje schopnost komunikovat a integrovat se v různých sociálních prostředích, přičemž se jedinec přizpůsobuje a respektuje specifické normy, hodnoty a konvence těchto prostředí. Gramotnost jako socio–kulturní jev podporuje kulturní povědomí, empatii a schopnost účinné komunikace s různorodými lidmi.

1.1.4 E–gramotnost

Tato forma gramotnosti je zaměřena na dovednosti související s elektronickými médii, jako jsou počítače, mobily a jejich využití. Zahrnuje schopnost pracovat s různými tabulkovými procesory, editory, programy, internetem, tvorbou psaných textů a práci s e–učebnicemi. V současném digitálním věku se stále více uplatňuje model e–gramotnosti, který se zaměřuje na schopnost efektivního využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) a digitálních zdrojů. E–gramotnost zahrnuje schopnost vyhledávat, hodnotit, vytvářet a sdílet informace prostřednictvím elektronických médií. Zahrnuje také kritické myšlení při hodnocení online zdrojů a schopnost bezpečného a etického používání digitálních nástrojů. (Gavora, 2002)

2 Funkční gramotnost

Význam funkční gramotnosti je důležitým tématem v kontextu sociálního a kulturního života. Vlastimil Švec (2002) ve svém díle charakterizuje funkční gramotnost jako *„postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit“* (Švec, 2002, s. 212).

Funkční gramotnost lze chápat jako soubor dovedností, které jedinec potřebuje pro úspěšné plnění různých činností v dané společnosti. Míra funkční gramotnosti je dle Švece (2002) důležitým ukazatelem úrovně společnosti.

M. Rabušicová (1998, s. 16) říká, že funkční gramotnost je *„využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál.“*

Funkční gramotnost je pojmem, který je relevantní a ovlivňován mnoha dalšími faktory. Tyto faktory zahrnují historické, geografické, společenské a kulturní hlediska dané společnosti. Důležitým aspektem je také individuální pohled, který bere v úvahu pohlaví, věk, vzdělání, povolání a další charakteristiky jedince, jak uvádí Doležalová (2005).

Podle P. Gavory (2002) existují rozdíly v kvalitě funkční gramotnosti mezi jednotlivými zeměmi. Mnoho států se snaží tyto rozdíly zmírnit a dosáhnout vyšší kvality funkční gramotnosti pro své obyvatele.

Míra a rozsah funkční gramotnosti neustále roste, protože společnost klade stále větší nároky na zvládnání nových dovedností, které se objevují v průběhu života. (Gavora, 2002)

3 Čtenářská gramotnost

Pojetí čtenářské gramotnosti jako součásti širšího spektra gramotností, které bylo zavedeno mezinárodními studiemi PIRLS a PISA, je významné. Čtenářská gramotnost je chápána jako jedna z klíčových oblastí funkční gramotnosti, která se zaměřuje na funkční aspekt čtení a jeho schopnost rychle získávat a efektivně zpracovávat informace. Tato forma gramotnosti se prolíná s dalšími oblastmi, jako je přírodovědná, matematická, informační a sociální gramotnost. Její rozvoj je klíčový pro osvojování dovedností, rozvoj schopností a získávání vědomostí ve vzdělávacím procesu. Důležitý je také vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností, protože úroveň čtenářské gramotnosti a kvalita jejího dosažení mají zásadní vliv na formování celkové funkční gramotnosti. Obě tyto formy gramotnosti mají společné teoretické základy, které spočívají v teoriích informací a konceptu celoživotního učení. (Doležalová, 2005)

Při definování čtenářské gramotnosti se opíráme o teoretické studie a výzkumy zabývající se touto problematikou, které významně ovlivnily definici pojmu čtenářská gramotnost.

Definice Průchy, Walterové a Mareše: „*Čtenářská gramotnost, také známá jako reading literacy, je soubor znalostí a dovedností, které umožňují jednotlivci zpracovávat běžně se vyskytující texty v každodenním životě (např. jízdní řády, návody, novinové články). Zahrnuje nejen schopnost číst a porozumět textu, ale také dovednost vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah a další.*“ (Průcha et al., 2009, s. 40).

V rámci mezinárodního výzkumu PISA je definice čtenářské gramotnosti rozšířena o schopnost uvažovat o obsahu textu: „*Čtenářská gramotnost je definována jako schopnost porozumět psanému textu, uvažovat o něm a využívat ho pro dosažení osobních cílů, rozvoj vlastních znalostí a potenciálu a aktivní zapojení do společnosti*“ (Straková, 2002, s. 10). Tato definice zdůrazňuje myšlení při práci s textem a vyžaduje schopnost pracovat s různými typy textů a žánry.

Čtenářská gramotnost zahrnuje aktivní a konstruktivní přístup ke čtení, který zahrnuje schopnost porozumět a používat psaný jazyk v souladu s požadavky společnosti. Tímto přístupem lze dosáhnout vlastních cílů, rozvíjet se a aktivně se zapojovat do společnosti. Čtenářská gramotnost překračuje pouhé čtení a porozumění textu, protože se zaměřuje na funkční využití psaných informací pro individuální potřeby. Čtenářská gramotnost rovněž klade důraz na aktivní roli čtenáře při porozumění a další práci s textem. Pojem čtenářská gramotnost slouží k identifikaci a odlišení nové kvality čtení, která překračuje tradiční pojetí čtení jako

základní dovednosti. Čtení představuje základní kámen pro další práci s textovými informacemi a tím i pro rozvoj čtenářské gramotnosti. (Doležalová, 2014)

Jak píše J. Doležalová (2014, s. 17): „*Je důležité zdůraznit, že čtenářská gramotnost zahrnuje všechny čtyři formy komunikace: čtení, psaní, mluvení a naslouchání.*“ Tato citace ukazuje, že čtenářská gramotnost je komplexní a zahrnuje komunikační dovednosti ve všech čtyřech jazykových formách.

3.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Publikace s názvem „Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka“ identifikuje 6 klíčových rovin, které jsou podstatné pro rozvoj čtenářských dovedností a zlepšování čtenářské gramotnosti jednotlivce. (Altmanová et al., 2011)

3.1.1 Vztah ke čtení

Altmanová et al. (2011) ve své publikaci poukazují, že klíčovým předpokladem pro rozvoj schopnosti číst a porozumět textům je vytvoření pozitivního a přívětivého vztahu ke čtení. Tento vztah hraje významnou roli při podpoře dalšího rozvoje čtenářské gramotnosti. Zejména rodina zde hraje nezastupitelnou roli. Její zapojení může být klíčové pro vytvoření pevného základu pro čtenářské schopnosti u dětí předškolního věku. Pravidelné a zábavné hlasité čtení je skvělým způsobem, jak podporovat jejich zájem o čtení a vytvářet pozitivní asociace s knihami.

Čtení by mělo být pro jednotlivce zdrojem radosti, vzrušení a nekonečných možností poznání. Když čtenář vnímá čtení jako příležitost pro objevování nových světů, rozšiřování obzorů a prohlubování chápání světa kolem sebe, je motivován k pravidelnému a dobrovolnému čtení. V tomto pozitivním rámci čtenář neustále vyhledává nové publikace, různá témata a autory, aby rozšířil své čtecí zkušenosti. (Altmanová et al., 2011)

3.1.2 Doslovné porozumění textu

Další rovinou, kterou Altmanová et al. (2011) ve své metodické příručce uvádí je doslovné porozumění textu. Vnitřní porozumění textu zahrnuje mnohem více než pouhé dešifrování znaků a doslovné pochopení slov ve větách. Je to schopnost proniknout do hloubky textu a porozumět jeho hlavní myšlence. Čtenářská gramotnost vyžaduje dovednost rozpoznat, které informace jsou klíčové a které jsou pouze vedlejší, a být schopen je oddělit. Zkušený

čtenář se při četbě opírá o své rozsáhlé znalosti a hledá paralely a souvislosti s jinými texty, což mu umožňuje hlubší porozumění tématu.

Dalším aspektem dle Altmanové et al. (2011) je schopnost adaptovat se na nové informace a přehodnocovat své postoje a názory na základě nových poznatků z textu. Čtenář s vysokou mírou gramotnosti je otevřený novým myšlenkám a perspektivám, dokáže reflektovat své vlastní představy a přizpůsobovat je nově nabytým informacím.

Kromě toho je důležité, že čtenář si je vědom i formální stránky textu. Zahrnuje to například strukturu celého textu, jeho členění, použité stylové prostředky a techniky. Tyto prvky mu pomáhají lépe porozumět obsahu díla a vnímat jeho celistvost a organizaci.

Nakonec, čtenářská gramotnost zahrnuje schopnost se vyrovnat s neznámými slovy. Zkušený čtenář je schopen vysvětlit si význam neznámých slov pomocí kontextu, ve kterém se vyskytují, nebo na základě svých předchozích zkušeností a znalostí. Tím se mu umožňuje efektivně a plynule číst. (Altmanová et al., 2011)

3.1.3 Vysuzování a hodnocení

Altmanová et al. (2011) poukazují na to že, čtenář se neomezuje pouze na povrchní porozumění textu, ale dokáže proniknout do jeho podstaty a vytvořit si komplexní představu o jeho obsahu. Je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, i když ta nemusí být explicitně vyjádřena. Čtenář odhaluje jednotlivé motivy a snaží se porovnat jejich interpretaci s jinými texty, což mu umožňuje získat širší a hlouběji zakotvený vhled.

Čtenář je také schopen zařadit dané dílo do literárního a společenského kontextu. Zohledňuje dobu, ve které text vznikl a snaží se pochopit jeho vztah k různým literárním směrům, historickým událostem nebo sociokulturním jevům.

Důležitou schopností čtenáře je také hodnocení informací obsažených v textu. Dokáže posoudit, komu je text primárně určen, jaký je jeho záměr a jak ovlivňuje čtenáře. Čtenář kriticky přistupuje k informacím, které mu jsou prezentovány a rozlišuje mezi fakty a subjektivními názory. Zvažuje věrohodnost informací, je tedy schopen kriticky posoudit a vyhodnotit, zda jsou zdroje důvěryhodné a relevantní. (Altmanová et al., 2011)

V neposlední řadě čtenář rozpoznává různé typy textů a adaptuje svůj přístup k nim. Chápe, že různé žánry a styly vyžadují odlišný způsob čtení a interpretace. Zároveň je schopen pracovat s daty, která jsou v textu obsažena, analyzovat je a přiřadit jim odpovídající význam, jak uvádí Altmanová et al. (2011).

3.1.4 Metakognice

Dle Altmanové et al. (2011) se jedná o dovednost, která umožňuje čtenáři aktivně se zapojit do procesu čtení a samoregulovat své čtecí strategie. Metakognitivní rovina čtenářské gramotnosti je specifická tím, že se zaměřuje na jednotlivce a jeho schopnost vnímat vlastní potřeby, preference a cíle při čtení.

V rámci metakognitivního přístupu si čtenář uvědomuje účel čtení konkrétního textu a stanovuje si vlastní cíle. Přemýšlí o tom, co očekává od čtení, jaké informace potřebuje získat nebo jaké otázky si klade.

Altmanová et al. (2011) poukazuje na to, že dalším prvkem tohoto přístupu je schopnost vybrat si vhodné strategie čtení. Čtenář si uvědomuje, že existuje mnoho různých způsobů čtení a vybírá takové strategie, které mu nejlépe vyhovují v dané situaci. Může se rozhodnout pro rychlé prolistování textu, důkladné pročtení nebo selektivní čtení dle svých potřeb a cílů.

Metakognitivní přístup také zahrnuje schopnost přehodnocovat své čtenářské preference a potřeby. Čtenář si uvědomuje, že jeho zájmy a potřeby se mohou měnit a rozvíjí se. Při přehodnocování svých preferencí si klade otázky jako: „Co mě baví číst? Jaké žánry nebo témata mě oslovují? Jakým způsobem mohu rozšířit své čtenářské obzory?“ (Altmanová et al., 2011)

V neposlední řadě Altmanová et al. (2011) ve své publikaci tvrdí, že metakognitivní aspekt čtenářské gramotnosti umožňuje čtenáři vybrat si vhodný text, kterému je schopen porozumět na základě svých schopností a zkušeností. Čtenář si uvědomuje své omezení a výběrem vhodného textu se vyhýbá frustraci a zbytečnému znechucení ze čtení.

3.1.5 Sdílení

Sdílení a interakce s ostatními lidmi jsou dle Altmanové et al. (2011) klíčovými aspekty čtenářské gramotnosti. Když čtenář porozumí obsahu textu, je schopen vyjádřit své vlastní dojmy, názory, pocity a prožitky a podělit se o ně s ostatními. Tímto sdílením vzniká prostor pro otevřenou a inspirativní diskusi.

Sdílení podporuje aktivní zapojení čtenáře do komunikace a výměnu myšlenek. Čtenář může prezentovat své postřehy a prožitky z textu, ale také naslouchat názorům a reakcím ostatních. Sdílení dojmů a názorů umožňuje čtenáři reflektovat vlastní myšlenky a získávat nové perspektivy na danou problematiku. (Altmanová et al., 2011)

Altmanová et al. (2011) tvrdí, že důležitou součástí sdílení je také respektování odlišných postojů druhých lidí. Čtenář je schopen vnímat a tolerovat různé argumenty a názory,

kteře se mohou lišit od jeho vlastního stanoviska. Vzájemná výměna názorů a argumentů mu poskytuje širší obzory a nové myšlenky, které ho mohou inspirovat a posunout jeho chápání dál.

Sdílení se stává zdrojem inspirace a rozšíření obzorů, který posiluje čtenářovu gramotnost a jeho schopnost aktivního a smysluplného zapojení do čtecího procesu, jak tvrdí Altmanová et al. (2011) ve své metodické příručce „Čtenářská gramotnost ve výuce“.

3.1.6 Aplikace

Důležitou součástí podle Altmanové et al. (2011) je aplikace čtenářské gramotnosti. Je to schopnost využívat získané informace v různých oblastech života. Čtenář může uplatnit své čtecí dovednosti ve studiu, práci, zábavě a osobním rozvoji. Znovu aplikování a propojování získaných poznatků mu umožňuje efektivnější řešení problémů, rozvoj kreativity a neustálé obohacování svého myšlení.

Celkově řečeno, aplikace a integrace čtenářské gramotnosti spočívá ve schopnosti čtenáře prakticky využít získané informace ve svém životě. Čtenář vnímá četbu jako součást většího celku, propojuje informace, rozvíjí sociální vztahy a uplatňuje získané poznatky v různých oblastech. Tímto způsobem čtenář rozšiřuje své možnosti, kultivuje svou mysl a přináší hodnotu do svého osobního a profesního života. (Altmanová et al., 2011)

3.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je ovlivněna mnoha různými faktory, které společně formují celkový vztah jednotlivce ke čtení. Doležalová (2014) uvádí, že je důležité rozlišovat mezi exogenními a endogenními faktory, které mají vliv na čtenářovy dovednosti a porozumění textům.

Doležalová (2014) tvrdí, že je důležité chápat čtenářskou gramotnost jako komplexní jev, který se neomezuje pouze na jednotlivé faktory. Interakce mezi exogenními a endogenními faktory, kontextem a samotnými texty formuje čtenářovu schopnost číst a porozumět textům.

Je podstatné vnímat tyto faktory jako součást celistvého procesu rozvoje čtenářské gramotnosti, který je ovlivněn různými okolnostmi a individuálními charakteristikami čtenáře. Při podpoře čtenářské gramotnosti je tedy vhodné brát v úvahu širší kontext a individuální potřeby a preference čtenářů. (Doležalová, 2014)

3.2.1 Exogenní faktory

Exogenní faktory se týkají vnějšího prostředí, ve kterém se čtení odehrává. Patří sem například rodinné a sociální podmínky, vzdělávací kontext, dostupnost knih a literárních materiálů. Tato vnější podpora může motivovat jedince k četbě a ovlivňovat jeho zájem o literaturu. Doležalová (2014) ve své knize „*Čtenářská gramotnost*“ zmiňuje tyto exogenní faktory:

3.2.1.1 Rodina

Rodina je dle Doležalové (2014) jedním z klíčových faktorů při formování čtenářské gramotnosti dětí, protože působí na ni již od raného dětství a její vliv může trvat po celý život. Citové vazby a přímé interakce v rodině mají vliv na dítě a ovlivňují jeho vnímání světa. Komunikativní projevy a podnětné prostředí, které rodina poskytuje, ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny, spolu s jejími zájmy a hodnotovou orientací, se promítají do kvality čtenářské gramotnosti dětí. Zvláště silnou vazbu na čtenářskou gramotnost má vzdělání rodičů.

Rodiče, jejich čtenářské návyky a dostupnost knih v domácím prostředí mají značný vliv na vzdělanostní potenciál jejich dětí. Rodina tak formuje vztah dětí ke čtení, podporuje jejich radost ze čtení a vnitřní motivaci ke čtení. Genetický přenos od rodičů pak ovlivňuje kognitivní schopnosti dětí, které jsou důležité pro porozumění čtenému textu a práci s ním. (Věříšová et al., 2007)

3.2.1.2 Škola

Dalším faktorem, který Doležalová (2014) zmiňuje je škola. Škola hraje důležitou roli při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím systematické výuky, pedagogických cílů, obsahu a didaktických prostředků. S ohledem na rámcový vzdělávací program (RVP) se škola zaměřuje na cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti napříč různými předměty. To se děje prostřednictvím pečlivě plánované výuky, která využívá širokou škálu didaktických prostředků, jako jsou různé metody, aktivity, formy výuky a práce s různorodými texty.

Cílem školy je podporovat žáky v jejich schopnosti číst, porozumět a efektivně pracovat s texty. Výuka se zaměřuje na rozvíjení čtenářských dovedností a strategií, jako je aktivní čtení, vyhledávání informací, kritické myšlení nebo interpretace textů.

Škola se také snaží vytvářet prostředí, ve kterém je čtení podporováno a považováno za důležitou součást vzdělání. To se projevuje ve vytváření školních knihoven, organizování akcí popularizujících čtení a podporování čtenářských aktivit. Důležitou součástí výuky je také

podpora žáků k samostatnému čtení a objevování různých žánrů a typů textů. (Doležalová, 2014)

3.2.1.3 Učitel a jeho osobnost

Zvláštní důležitost klade Doležalová (2014) na osobnost učitele při formování čtenářské gramotnosti žáků. Bez ohledu na předmět, který vyučuje, může učitel svým postojem a přesvědčením o důležitosti rozvoje čtenářských dovedností významně ovlivnit čtenářskou gramotnost svých žáků. Klíčovým faktorem je učitelova kompetence v utváření čtenářských dovedností žáků po celou dobu jejich školní docházky.

Vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti by nemělo být ponecháno pouze na učitelích českého jazyka a literatury. Všichni pedagogové by si měli být vědomi, jak pracovat s různými texty, aby při jejich používání ve výuce rozvíjeli čtenářské dovednosti svých žáků a motivovali je k dalšímu čtení. Je důležité, aby ve výuce byly propojeny všechny složky komunikace (mluvení, psaní, čtení a naslouchání) a také, aby byly dány možnosti pro vyjádření vlastních názorů i komunikaci s ostatními. Spolupráce všech pedagogických pracovníků školy zaměřená na podporu čtenářské gramotnosti je velmi cenná. (Doležalová, 2014)

Jak správně uvádí Věříšová et al. (2007) čtenářský zážitek nabývá na síle, když je dítě schopno o něm komunikovat s druhými a projevuje tak své nadšení pro čtení.

3.2.1.4 Společnost

Společnost a její kultura hrají dle Doležalové (2014) roli i při formování čtenářské gramotnosti. Klíčovými faktory je přítomnost kulturních institucí v regionu, dostupnost tištěných i digitálních médií, respekt a postoj společnosti ke knihám a literatuře, stejně jako ekonomická podpora škol a dalších kulturních institucí.

Ve společnosti, která si váží literatury a podporuje čtenářství, se čtenářská gramotnost stává běžnou součástí života a přináší radost a uspokojení.

3.2.1.5 Text

Při výuce je klíčové, aby žáci pracovali s různými typy textů. Doležalová (2014) tvrdí, že pro motivaci žáků je důležité prezentovat texty, které odpovídají jejich žánrovým preferencím a využívají vhodné jazykové prostředky. Doporučuje se také střídání textů s různou náročností, což výrazně přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti na straně příjemce.

Moderní technologie, včetně používání elektronických textů, pronikají do výuky a přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti.

3.2.2 Endogenní faktory

Endogenní faktory souvisí s individuálními charakteristikami a schopnostmi čtenáře. Podle Doležalové (2014) sem patří jazykové dovednosti, kognitivní schopnosti, emocionální faktory a osobní postoj ke čtení. Jazykové dovednosti zahrnují schopnost porozumět a používat jazyk, což ovlivňuje schopnost číst s porozuměním. Kognitivní schopnosti zahrnují mentální procesy, jako je pozornost, paměť a uvažování, které jsou nezbytné pro interpretaci textu a zpracování informací. Emocionální faktory zahrnují osobní motivaci, zájem a zkušenosti, které mohou ovlivnit zájem o čtení a vnímání textu. Osobní postoj ke čtení zahrnuje přesvědčení, postoje a hodnoty spojené s čtením, což může mít vliv na čtenářův přístup k textu a jeho schopnost porozumět mu a interpretovat ho.

Každý čtenář má své vlastní predispozice ke vnímání různých textů, které ovlivňují jeho schopnost aktivně se angažovat při čtení a porozumět přečtenému obsahu. Doležalová (2014)

4 Výukové metody

Metoda je pojem odvozený z řeckého slova *methodos*, což znamená cesta k něčemu, postup k určitému cíli. Vyučovací metoda je jakási činnost učitele, která vede žáka k dosažení stanoveného cíle. (Průcha et al., 2009)

Výukové metody se v průběhu historie měnily, a to v závislosti na historicko-spoolečenský kontext a pohled na vzdělání, výuku a vyučovací proces v dané historické epoše. Tyto metody se ve vyučovacím procesu prolínají a je znát jejich mnohotvárnost. (Maňák, Švec, 2003)

4.1 Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Šlapal et al. (2012) ve své knize „Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti“ zmínili tyto nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti:

4.1.1 Čtení s otázkami

Metoda čtení s otázkami je dle Šlapala et al. (2012) založena na spolupráci žáků ve dvojicích. Nejprve si společně zvolí, jak budou text číst. Poté jeden z nich čte určený úsek tiše. Druhý žák pokládá otázky, které se vztahují k tomuto úseku. Tyto otázky mohou mít dvě podoby: některé lze zodpovědět přímo na základě textu (tzv. kontrolní otázky), zatímco jiné se týkají širšího kontextu a vazeb mezi textem a dalšími informacemi či zkušenostmi (otázky rozvíjející text). Druhý žák odpovídá na otázky pomocí informací nalezených v textu. Poté si žáci vymění role, přečtou další úsek textu a postup se opakuje. Tento proces pokračuje až do přečtení celého textu. Tímto způsobem se zdůrazňuje aktivní angažovanost žáků, podporuje se hlubší porozumění textu, kladení relevantních otázek a schopnost hledat odpovědi v textových materiálech.

Tímto způsobem se dle Šlapa et al. (2012) studenti učí několika důležitým dovednostem, které jsou klíčové pro jejich schopnost aktivně pracovat s texty a reflektovat nad jejich obsahem:

- Aktivní čtení: Metoda podněcuje studenty k tomu, aby si byli vědomi toho, že při čtení textu se jim vybavují různé otázky. Tento přístup jim umožňuje ponořit se do textu a aktivně reagovat na to, co čtou.

- Rozvoj otázkového myšlení: Studenti se učí formovat otázky, které se vážou k informacím v textu i k celkovému významu. Tímto způsobem se podněcuje jejich schopnost zkoumat obsah textu a hledat v něm různé vrstvy významu.
- Analytické dovednosti: Důležitou součástí je schopnost hledat vhodné a logické odpovědi na otázky, které vycházejí z obsahu textu. To rozvíjí studentovu schopnost analyzovat informace a spojovat je do souvislostí.
- Porovnávání odpovědí: Studenti jsou povzbuzováni k tomu, aby porovnávali své očekávané odpovědi s tím, co prezentují spolužáci. Tímto způsobem se učí kriticky přistupovat k informacím, diskutovat o různých interpretacích a zvažovat různé pohledy.

Celkově tato metoda napomáhá žákům přistupovat k textům s aktivním a kritickým myšlením. Díky tomu rozvíjejí dovednosti, které jim pomáhají nejen lépe porozumět textům, ale i efektivněji pracovat s informacemi ve všech oblastech života. (Šlapal et al., 2012)

4.1.2 Čtení s předvídaním

Tato metoda se dle Šlapala et al. (2012) zaměřuje na to, jak žáci čtou a předvídají vývoj textu. Studenti si postupně čtou společný text ve střídavých úsecích, které jsou jim postupně dávány učitelem. Po přečtení každé části textu se žáci nejprve individuálně snaží odhadnout, jak bude děj pokračovat. Tento odhad je založen na náznacích v textu a jejich vlastních zkušenostech.

Následně se žáci scházejí ve dvojicích, skupinách nebo třídě a diskutují o svých předpovědích. Jakmile pokračuje čtení další části textu, mohou se zaměřit na to, nakolik se jejich předpovědi potvrdily. Postupně se tak snaží propojovat informace a doplňovat si obraz o vývoji textu. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) ve své publikaci uvádí, že pro lepší evidenci předpovídání a argumentaci k němu se někdy používá varianta metody nazývaná „čtení s tabulkou předpovědí“. Zde si žáci zapisují své odhady do tabulky, přičemž mohou pracovat samostatně nebo ve dvojicích. Poté, co celý text projdou, sdílí své poznatky a zjištění s celou třídou.

Tato metoda podporuje aktivní čtenářský přístup, rozvíjí dovednost předvídaní a argumentace na základě textových náznaků a podporuje spolupráci a diskuzi mezi žáky.

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Rozlišování podstatného od nepodstatného: Žáci jsou podníceni k tomu, aby se naučili identifikovat klíčové informace v textu. Tím získávají schopnost oddělit hlavní myšlenky od vedlejších detailů a podporuje se jejich schopnost koncentrovat se na to, co je pro porozumění textu skutečně důležité.
- Předvídání pokračování textu: Žáci se učí hledat náznaky a signály v textu, které napovídají, jak by se děj mohl vyvíjet dále. Tato dovednost podporuje jejich schopnost anticipovat události a vývoj textu na základě dostupných informací.
- Hledání důkazů a argumentace: Metoda nabádá žáky k tomu, aby aktivně vyhledávali v textu relevantní důkazy a informace, které podporují jejich vlastní názory, interpretace a tvrzení. To kultivuje dovednost kritického myšlení a schopnost podpořit své stanovisko konkrétními faktory z textu.
- Formulace vlastních myšlenek: Důraz je kladen na to, aby žáci byli schopni vyjádřit své vlastní myšlenky a nápady získané z četby. Tímto se rozvíjí jejich schopnost komunikovat a vyjadřovat sebe sama vztahem k textům a jejich obsahu.

4.1.3 Řízené čtení

Další metodou, kterou Šlapal et al. (2012) uvádí je metoda řízeného čtení. Tato metoda vychází z principu postupně samostatného čtení textu. Žáci se seznámí s obsahem textu, přičemž po každém čtení části učitel klade otázky nebo zadává úkoly, které vedou žáky k hlubšímu porozumění textu. Cílem je, aby žáci byli schopni identifikovat významy obsažené v textu a chápat použité vyjadřovací prostředky. Tímto způsobem se podporuje jak porozumění obsahu textu, tak i uvědomění si, jak autor strukturoval text a proč si zvolil daný přístup.

Během čtení se žáci snaží odpovídat na otázky a plnit úkoly. Aby byla podpořena diskuze o těchto odpovědích, žáci sedí tak, aby si navzájem viděli. Učitel zůstává v pozadí a nesnaží se odpovědi žákům měnit nebo komentovat. Místo toho povzbuzuje žáky, aby diskutovali mezi sebou a navzájem sdíleli své názory. (Šlapal et al., 2012)

Důležitou součástí této metody je také čtení s předvídáním. To znamená, že žáci se snaží předpovědět, jak bude text pokračovat, a diskutují o svých odhadech s ostatními. Tímto se podporuje jejich schopnost předvídat vývoj textu na základě toho, co už přečetli, jak uvádí ve své publikaci Šlapal et al. (2012).

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Propojení textu s širšími souvislostmi: Žáci jsou vedeni k pochopení, že kvalitní text neexistuje izolovaně, ale je propojen s různými souvislostmi. To může zahrnovat vazby uvnitř textu, vztahy mezi různými texty nebo reflexi textu ve vztahu k životním situacím.
- Analýza a hledání odpovědí: Klíčovým prvkem je schopnost hledat odpovědi na různé otázky, které odkrývají různé aspekty textu. Žáci se učí zaměřovat se na detaily spojené s věrohodností textu, autorskými záměry, jednáním postav, autorským stylem a dalšími faktory.
- Porozumění smyslu a struktuře textu: Metoda podporuje schopnost žáků proniknout do jádra textu. Nejde pouze o pochopení obsahu, ale i o odhalení záměru autora a jeho vyjadřovacích prostředků.
- Podpora diskuse a interakce: Důležitým prvkem je zapojení žáků do diskuse. Interakce mezi žáky umožňuje sdílet různé pohledy, argumentovat pro své názory a reagovat na názory ostatních. Tímto se rozvíjí komunikativní dovednosti a schopnost prezentovat a obhajovat své myšlenky.
- Rozmanitost interpretací: Metoda zdůrazňuje, že jednotliví čtenáři mohou vnímat různé části textu různými způsoby. To vytváří prostor pro různorodé interpretace, které mohou nakonec vést ke společnému, sdílenému pochopení textu.

4.1.4 I.N.S.E.R.T.

Tato metoda dle Šlapala et al. (2012) klade důraz na aktivní zapojení žáků do procesu čtení textu. Během čtení si čtenáři vytvářejí své vlastní záznamy a provádějí osobní hodnocení obsahu. Zde je podrobnější vysvětlení:

Označení „✓“ je určeno informacím, které již čtenář zná z předchozích znalostí.

Označení „+“ označuje nové a zároveň důvěryhodné informace.

Označení „-“ se používá pro informace, kterým čtenář nějak nesvěřuje, mohou být v rozporu s tím, co již ví, nebo s jinými částmi textu.

Označení „?“ označuje informace, které čtenář nechápe nebo si s nimi není jistý, a proto si je chce ještě ověřit.

Šlapal et al. (2012) poznamenali, že tato metoda by neměla být používána izolovaně. Před samotným čtením by měla být přípravná fáze, ve které si žáci uvědomí, co již o daném

tématu vědí. Po čtení následuje fáze hodnocení, která může probíhat ve dvojicích, ve třídě nebo individuálně.

Žáci mohou ve dvojicích porovnat svá označení informací a typy použitých značek. Vysvětlují si své výběry a zdůvodňují, proč zvolili danou značku. Následně může proběhnout třídní diskuse s příklady informací označených různými značkami, třeba tři příklady od každé značky, které prezentuje různý žák.

Lze také pracovat s tabulkou I.N.S.E.R.T., kam si žáci zaznamenávají klíčové informace z textu. (Např. cca 4 informace k \checkmark a +, a 2 informace k ? a –). Důležité je, aby zápisy obsahovaly kompletní informace, nejen pojmy. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- **Aktivní čtení:** Metoda zdůrazňuje aktivní angažovanost žáků během čtení textu. Namísto pasivního přijímání informací se žáci zapojují do analýzy a hodnocení obsahu.
- **Selektivní označování:** Žáci se učí identifikovat klíčové informace a provádět selektivní označení pomocí různých typů značek, což usnadňuje pozdější orientaci v textu.
- **Rozpoznávání rozporů:** Metoda podporuje schopnost rozpoznat rozpory mezi stávajícími znalostmi a novými informacemi z textu. Tím se podněcuje kritické myšlení.
- **Hodnocení důvěryhodnosti:** Žáci se učí kriticky posuzovat nové informace z textu a rozhodovat, zda jsou důvěryhodné nebo vyžadují ověření.
- **Odpovídání otázkám:** Metoda podporuje schopnost odpovídat na otázky týkající se obsahu textu, což napomáhá hlubšímu pochopení.
- **Diskuse a argumentace:** Žáci se zapojují do diskusí, ve kterých argumentují na základě konkrétních částí textu, což podporuje komunikaci a sdílení názorů.
- **Práce s tabulkou I.N.S.E.R.T.:** Tato část metody umožňuje žákům vytvořit si strukturovaný záznam z klíčových informací, což usnadňuje jejich pozdější opakování.

4.1.5 V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Šlapal et al. (2012) tvrdí, že metoda V-CH-D získala oblibu nejen mezi učiteli českého jazyka, ale i v širším kontextu. Stejně jako u předešlého přístupu, i zde je důležité, aby žáci reflektovali o daném tématu či textu v širším kontextu. Žáci pracují s tabulkou, která má tři

sloupce – „vím“, „chci se dozvědět“ a „dozvěděl jsem se“. Po tom, co učitel představí hlavní myšlenku, si každý žák zaznamenává své stávající znalosti do sloupce „vím“. Poté pracují ve dvojicích, diskutují o nejasnostech a otázkách, na které chtějí najít odpovědi v textu.

Následuje fáze samostatného čtení, během kterého si žáci zapisují do sloupce „dozvěděl jsem se“ klíčové poznámky. Po této části následuje srovnání mezi tím, co chtěli vědět a co se dozvěděli. Otázky, na které nenašli odpovědi, mohou zvýraznit a při následné diskuzi s učitelem hledají možné vysvětlení.

Tímto způsobem se žáci učí aktivně zapojovat do procesu čtení a učení, zlepšovat svou schopnost hledat a porovnávat informace a rozvíjet své analytické a kritické myšlení. (Šlapal et al., 2012)

4.1.6 Volné psaní

Při této metodě dle Šlapala et al. (2012) žáci individuálně píšou na zadané téma po určenou dobu, nejméně tři minuty. Jejich psaní je neustálé, bez přerušení, i když se dostanou do situace, kdy si nejsou jistí, co dál napsat. Tehdy píšou například: „Nenapadá mě, co bych k tomu dál psal, ale stále píši...“ apod. Během psaní neřeší pravopis, stylizaci nebo se nevrací zpět ke svým zápiskům. Cílem je zapsat co nejvíce myšlenek a informací o tématu.

Učitel i žáci sami dodržují tyto pravidla a píšou společně. Po uplynutí stanovené doby na psaní následuje čas na sdílení, kdy mohou žáci rozhodnout, zda chtějí svá volná psaní sdělit ostatním. Většinou si svá psaní nejprve sdělují ve dvojicích a následně před celou třídou. (Šlapal et al., 2012)

Tato metoda je užitečná nejen pro rozvoj čtenářské gramotnosti, ale také pro aktivaci myšlení žáků před čtením nebo pro uspořádání myšlenek a nových informací po čtení. Pomáhá žákům formulovat své myšlenky, vnímat čtený text hlouběji a začleňovat nové informace do svých myšlenkových struktur. Volné psaní může posloužit jako základ pro další práci nebo pro budoucí úpravu textů. Může být také uloženo do portfolia žáků a může sloužit jako inspirace pro tvorbu společné koláže. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Nepřetržitě psaní: Žáci píšou nepřetržitě po určitou dobu (minimálně tři minuty), což znamená, že nepřerušují psaní, i když nemají okamžitě co napsat ohledně tématu. Tento prvek podporuje volné vyjádření myšlenek.
- Neohlíží se na styl a správnou gramatiku: Během psaní žáci nepřemýšlí o stylistických záležitostech, jako je pravopis nebo gramatika, a nevrací se

k tomu, co již napsali. Tímto způsobem se věnují pouze procesu vyjadřování myšlenek, aniž by byli rušeni formálními aspekty psaní.

- Možnost zveřejnění: Žáci mají možnost rozhodnout, zda chtějí svá volná psaní sdílet s ostatními. Tato možnost umožňuje žákům aktivně se rozhodovat o svém zapojení do sdílení.
- Zahrnutí učitele: Učitel se účastní procesu volného psaní, což umožňuje lépe porozumět zkušenostem žáků a vytváří atmosféru vzájemného sdílení.
- Možnost uchování a využití v budoucnu: Žáci mohou uložit svá volná psaní do portfolia, což jim umožní později sledovat svůj pokrok a rozvoj myšlenek na dané téma. Tato metoda také umožňuje využití volného psaní jako základu pro další práci a rozvíjení myšlenek.
- Aktivace myšlení před čtením nebo po něm: Metoda volného psaní může být využita pro individuální nastartování myšlení k danému tématu před čtením nebo pro reflexi po čtení, což pomáhá žákům k lepšímu porozumění textu.

4.1.7 Podvojný deník

Během této metody žáci pracují s textem na papíře rozděleném na dvě části: „Citát“ a „Komentář“. Do sloupce „Citát“ žáci pečlivě opisují pasáž z čteného textu, která je pro ně relevantní nebo provokativní. Opisování jim pomáhá vybrat jen tu část textu, která vyžaduje jejich reakci. Ke každému citátu žáci napíší číslo stránky a případně i číslo řádku, aby bylo možné dohledat citát v textu. V druhém sloupci, „Komentář“ žáci komentují tento citát a sdílí své reakce na čtený text. Mohou zde popsat, co je napadlo během čtení, jaký měli emocionální nebo intelektuální dojem, co jim text připomněl z jejich vlastního života nebo z jiného textu. (Šlapal et al., 2012)

Metoda podvojného deníku je flexibilní a může být použita jak krátkodobě při čtení konkrétního textu, tak dlouhodoběji jako způsob systematické práce s texty. V dílně čtení může být upřesněno, na kterou oblast se má komentář zaměřit, a může být stanoven minimální počet okomentovaných citátů.

Šlapal et al. (2012) poukazují na to, že po použití této metody může následovat diskuze nad podvojným deníkem, buď ve dvojicích nebo v celé třídě. Tato diskuze může pomoci žákům lépe porozumět různým čtenářským reakcím a zpřesnit své komentáře.

Metoda podvojného deníku je užitečným nástrojem pro rozvoj čtenářské gramotnosti, protože žáky učí identifikovat místa v textu, která vyvolávají jejich reakci, a vyjadřovat své

myšlenky a pocity v souvislosti s čteným materiálem. Tím podporuje jejich kritické myšlení a schopnost diskutovat o textech. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Analytické čtení: Žáci se učí pečlivě analyzovat text a vybírat pasáže, které jsou pro ně významné nebo zajímavé.
- Kritické myšlení: Komentáře žáků vyžadují kritické myšlení, protože musí reflektovat na text a formulovat své vlastní názory a interpretace.
- Komunikační dovednosti: Žáci se učí vyjadřovat své myšlenky a pocity verbálně, což posiluje jejich komunikační dovednosti.
- Organizační dovednosti: Označování citátů číslem stránky a řádku vyžaduje organizační schopnosti a pečlivost.
- Tvořivost: Metoda povzbuzuje tvořivé vyjádření a individuální myšlení žáků.
- Dlouhodobé a krátkodobé použití: Lze ji využít krátkodobě pro konkrétní texty nebo dlouhodobě pro systematickou práci s texty.

4.1.8 Poslední slovo patří mně

Poslední slovo patří mě je další metodou pro podporu čtenářské gramotnosti, kterou ve své publikaci uvádí Šlapal et al. (2012). Během této metody začínají žáci tím, že samostatně čtou přidělený text. Zatímco čtou, pracují s „excerpčními kartičkami“, což jsou malé kartičky rozdělené na dvě části: na jedné straně vytvoří záznam citátu z textu, který považují za důležitý, a označí ho stránkou a řádkem. Na druhé straně kartičky pak píše svůj osobní komentář k tomuto citátu, vysvětlující, proč si ho vybrali a jak ho chápou. Během této části práce s kartičkami mohou vytvořit více kartiček, v závislosti na požadavcích učitele.

Po dokončení čtení se žáci posadí do kruhu a postupně prezentují své excerpční kartičky. Při této prezentaci ostatní spolužáci odhadují, proč si daný citát žák vybral, a diskutují o různých možných interpretacích. V pokročilejších fázích této metody se do diskuze může zapojit i učitel, který svým odhadem a komentářem přispěje k diskusi.

Jedinec, který zvolil citát, na konci zopakuje svůj původní komentář, což je označováno jako „poslední slovo“. Během tohoto závěrečného komentáře nesmí žáci změnit svůj původní záznam a nemá na něj nikdo právo reagovat (ani učitel).

Po aplikaci metody „poslední slovo patří mně“ mohou následovat různé aktivity, jako je zveřejnění excerpčních kartiček ve třídě, sesbírání těchto kartiček do společné knihy,

začlenění do žákovského portfolia nebo dokonce písemná reakce na diskusi, která se točila kolem vybraných citátů.

Celkově tato metoda podporuje čtenářskou gramotnost tím, že žáky učí identifikovat klíčové pasáže v textu, formulovat své čtenářské reakce a diskutovat o různých interpretacích. Zároveň umožňuje žákům prezentovat své myšlenky a respektovat různost názorů, což je důležité pro jejich kritické myšlení a schopnost komunikace. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Analytické čtení: Žáci se učí identifikovat klíčové pasáže v textu a vybírat citáty, které považují za důležité.
- Reflexe: Vytváření excerpčních kartiček s citátem a komentářem žákům pomáhá reflektovat na text a formulovat své čtenářské reakce.
- Kritické myšlení: Při prezentaci svých kartiček žáci musí odůvodnit své výběry a diskutovat o různých možných interpretacích, což rozvíjí jejich kritické myšlení.
- Komunikační dovednosti: Prezentace a diskuse nad excerpčními kartičkami žákům umožňují prezentovat své myšlenky verbálně a respektovat názory svých spolužáků.
- Zpětná vazba: Možnost zopakovat svůj původní komentář v závěrečné fázi umožňuje žákům získat zpětnou vazbu na své myšlenky od ostatních.
- Další aktivity: Možnost zveřejnění kartiček, sesbírání do knihy, použití v žákovském portfoliu, nebo písemná reakce na diskusi.

4.1.9 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je dle Šlapala et al. (2012) efektivní nástroj pro organizaci myšlenek a informací kolem konkrétního tématu. Místo lineárního zápisu, kde jedna myšlenka následuje druhou, myšlenková mapa vytváří komplexní síť spojených myšlenek a informací (podobně jako lidský mozek).

Proces vytváření myšlenkové mapy obvykle začíná ve středu papíru, kde je výrazně napsáno hlavní téma. Z tohoto centrálního bodu žáci vytvářejí větve obsahující další myšlenky, výroky nebo informace týkající se tématu. Tyto větve se dále větví, aby byly znázorněny vztahy, hierarchie a struktura mezi jednotlivými myšlenkami. Pro lepší vizualizaci mohou používat různé grafické prvky, jako jsou značky, šipky, barvy a různé velikosti písma.

Po vytvoření myšlenkové mapy může následovat několik aktivit. Žáci mohou prezentovat své individuální nebo skupinové myšlenkové mapy, kde mohou i jiní žáci představit myšlenkovou mapu někoho jiného a diskutovat o tom, jak ji chápou. Tato aktivita může vést k hlubšímu porozumění tématu a zvýšit úroveň diskuse, jak konstatuje Šlapal et al. (2012).

Myšlenkové mapy lze také využít dle Šlapala et al. (2012) pro další práci s tématem. Mohou sloužit jako základ pro psaní vlastního textu, kde už mají žáci jasnou strukturu a hierarchii myšlenek. Dále mohou být zveřejněny ve třídě nebo sesbírány do společné knihy, což může být užitečné pro sdílení znalostí a inspiraci. Může být také způsobem, jak rozšiřovat slovní zásobu, včetně práce v cizím jazyce.

Tato metoda podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti tím, že žáky učí třídít, porovnávat, a strukturovat informace a myšlenky kolem konkrétního tématu. Taktéž podporuje schopnost vizualizace a jasného vyjádření myšlenek. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Strukturování informací: Učí žáky organizovat a strukturovat myšlenky a informace kolem konkrétního tématu.
- Vizuelní myšlení: Pomáhá žákům vizualizovat abstraktní myšlenky a vztahy mezi nimi.
- Kritické myšlení: Podporuje kritické myšlení tím, že žáky nutí analyzovat, hodnotit a porovnávat různé aspekty tématu.
- Kreativita: Dává žákům prostor pro kreativní uvažování a spojování myšlenek.
- Komunikace: Usnadňuje komunikaci a sdílení myšlenek a informací s ostatními.
- Slovní zásoba: Pomáhá žákům rozvíjet slovní zásobu tím, že hledají vhodná slova k popisu svých myšlenek.

4.1.10 Pětílístek

Metoda pětílístku je dle Šlapala et al. (2012) jednoduchým, a přesto účinným nástrojem pro zpracování tématu nebo myšlenky do krátké formy, která se skládá z pěti řádků. Každý z těchto pěti řádků má svou specifickou úlohu, která je klíčová pro vyjádření podstaty tématu. Metoda pětílístku bývá často označována jako „básnička“, protože vyžaduje, aby autor stručně a výstižně shrnul myšlenky do několika slov. Žáci píšou pětílístek individuálně, a může být použit i opakovaně.

První řádek obsahuje jednoslovný název tématu. Druhý řádek je dvouslovný popis tématu nebo klíčových vlastností, jak je vnímá žák. Třetí řádek se skládá ze tří slov, která vyjadřují, co se děje nebo souvisí s daným tématem. Čtvrtý řádek obsahuje větu o čtyřech slovech k tématu, která konkrétněji definuje, o čem je řeč. Poslední, pátý řádek obsahuje jednoslovné synonymum pro téma, které slouží k rychlé rekapitulaci a zdůraznění hlavní myšlenky. (Šlapal et al., 2012)

Tato metoda má několik výhod. Povzbuzuje žáka být stručným a jasným při vyjádření myšlenek, což je dovednost důležitá pro efektivní komunikaci. Za druhé, povzbuzuje žáky k tomu, aby vybírali nejvýstižnější slova pro popis tématu, což přispívá k rozvoji slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Navíc tato metoda může být výborným způsobem, jak se zamyslet nad tím, co dané téma zahrnuje a jak je vnímáno z různých hledisek.

Pětilístek se často používá jako nástroj pro evokaci nebo reflexi tématu, což umožňuje žákům hlouběji promýšlet myšlenky, které se týkají daného tématu. Existuje i složitější varianta této metody, která se nazývá „diamant“, a zahrnuje hodnocení tématu nejprve pozitivním způsobem a poté negativním, jak uvádí Šlapal et al. (2012).

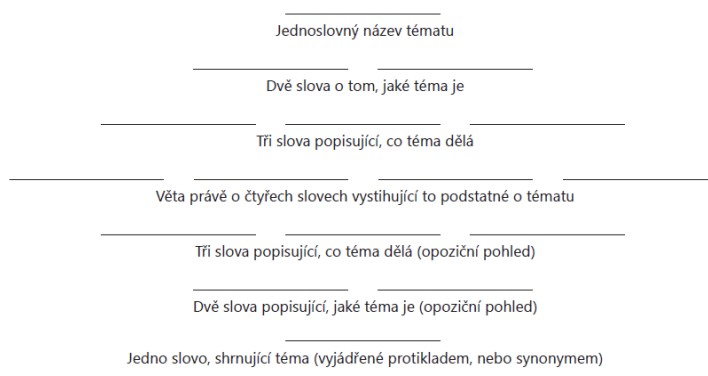
Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Pětilístek jako struktura: Tato metoda využívá pětilístek, což je struktura obsahující pět řádek. Každý řádek má svou specifickou funkci, což zahrnuje jednoslovné téma, dvouslovný popis, složky děje, větu o čtyřech slovech a jednoslovné synonymum. Žáci se učí tuto strukturu používat a vyjadřovat se v rámci těchto omezení.
- Shrnutí a zkracování informací: Metoda pětilístek žáky učí zkracovat a shrnovat informace do pěti řádků. Tím se rozvíjí dovednost získávání klíčových informací z textu a vyjádření těchto informací stručně a srozumitelně.
- Rozlišování a klasifikace: Každý řádek pětilístek má svou specifickou úlohu, což žáky učí rozlišovat mezi obecnými a specifickými rysy tématu a klasifikovat informace podle této struktury.
- Kreativita v omezeném rámci: I přes omezení pětilístek mají žáci stále možnost vyjádřit svou kreativitu a originalitu. Musí najít slova a formulace, které vystihují podstatu tématu, a používat výstižné metaforické pojmy.
- Slovní zásoba: Metoda podporuje žáky ve výběru vhodných slov a výrazů pro vyjádření svých myšlenek. Tím se rozvíjí slovní zásoba a schopnost vybírat nejlepší slova pro daný kontext.

4.1.11 Diamant

Metoda „diamant“ rozšiřuje koncept pětílístku tím, že zahrnuje zachycení protikladných aspektů tématu. Jeho struktura je na začátku podobnou pětílístku, ale v druhé části se zaměřuje na vyjádření opačných aspektů tématu. Poslední řádek slouží k rekapitulaci tématu synonymem. Stejným způsobem můžeme do této struktury zahrnout pozitivní aspekty (do první části) a negativní aspekty (do druhé části) daného tématu. (Šlapal et al., 2012)

Tato metoda umožňuje hlubší pohled na téma a rozvoj dovedností v analýze a hodnocení.



Obrázek 1 Diamant

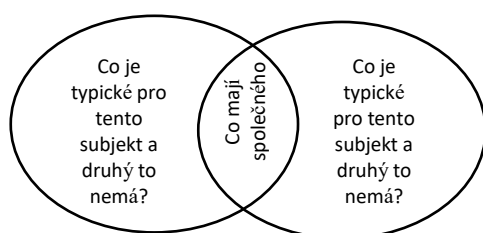
Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Struktura s protiklady: Žáci jsou vedeni k tomu, aby se zabývali jak pozitivními, tak negativními aspekty daného tématu. Tímto způsobem mohou získat komplexnější pohled na téma a porozumět mu lépe.
- Rekapitulace synonymem: Na závěr metody je použito synonymum k rekapitulaci hlavního bodu týkajícího se tématu. Tato strategie pomáhá žákům lépe si zapamatovat klíčové myšlenky a připojit je k tomu, co se právě učí.
- Podobnost s pětílístkem: Tato metoda je založena na konceptu pětílístku, což pomáhá žákům pochopit její strukturu.
- Podpora analytického a kritického myšlení: Metoda rozvíjí dovednosti v analýze a hodnocení tématu.
- Organizace informací: Pomáhá organizovat myšlenky a informace týkající se komplexních témat.

4.1.12 Grafické organizátory

Šlapal et al. (2012) poukazují na to, že existují grafické metody, které nabízí žákům vizualizovat vztahy a souvislosti v textu. Pomocí těchto metod žáci mohou lépe porozumět kontrastům, podobnostem, rozdílům, hlavním a vedlejším informacím, příčinám a důsledkům a dalším aspektům textu. K těmto metodám patří:

- Vennův diagram: Tato metoda umožňuje žákům porovnávat dvě věci (například jevy nebo postavy) a vizualizovat, které charakteristiky mají společné a které jsou jedinečné. (Šlapal et al., 2012)



- T – graf: Tato metoda pomáhá žákům systematicky porovnávat protichůdné aspekty nebo argumenty, což rozvíjí jejich kritické myšlení, tvoří rozhodování a prezentaci informací. (Šlapal et al., 2012)

+	-

4.1.13 Skládanková metoda

V publikaci „Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti“ Šlapal et. al. (2012) zmiňují metodu skládankovou. Při použití této metody jsou žáci rozděleni do menších skupin, tzv. domovských skupin, kde každý z nich dostane k individuálnímu přečtení různý text týkající se daného tématu. Po určené době čtení se přesunou do tzv. expertních skupin, kde mají všichni žáci stejný text, který právě přečetli. Společně tento text studují, vysvětlují si vzájemně jeho obsah a diskutují o tom, co považují za klíčové. Poté se domluví, jaký obsah z textu předají svým spolužákům v domovské skupině.

Následně se vrací do svých domovských skupin a postupně učí své spolužáky obsahy z textů, které četli. Diskutují, kladou otázky a zaznamenávají klíčové informace do svých sešitů.

Následně mohou žáci demonstrovat, jak dobře zvládli nový materiál, například odpovědi na otázky nebo vyplněním pracovního listu. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Rozdělení do skupin: Žáci jsou rozděleni do domovských a expertních skupin, což umožňuje spolupráci a sdílení informací. Tím se učí spolupracovat v rámci svých skupin, sdílet informace a aktivně diskutovat o tématu.
- Individuální čtení: Každý žák čte individuálně různé texty týkající se daného tématu.
- Skupinové studium: V expertní skupině žáci se stejným textem společně studují a diskutují o klíčových bodech. Během diskuzí a studia textů se rozvíjí schopnost kriticky hodnotit informace a klást otázky. Metoda podporuje dovednosti práce ve skupině, jako je rozdělení rolí, vzájemná podpora a spolupráce.
- Předávání informací: Žáci se vrací do domovských skupin a postupně sdílejí informace z textů, které četli. Učí se efektivně komunikovat, jak při diskuzích ve svých partiích, tak při prezentaci informací svým spolužákům.
- Diskuze a otázky: Během procesu žáci kladou otázky a diskutují o obsahu textu.
- Zaznamenávání informací: Žáci si zapisují důležité informace do svých sešitů.
- Prezentace: Po předání informací mohou žáci prezentovat, co se naučili.

4.1.14 Učíme se navzájem

V této metodě dle Šlapala et al. (2012) žáci spolupracují a společně čtou naučný text. Po každém úryvku textu jeden z žáků přebírá roli „učitele“ a provádí pět úkolů: shrnuje, klade otázky, objasňuje nejasnosti, předvídá pokračování a určuje další část textu k čtení.

Žáci mohou nejprve procvičovat jednotlivé kroky zvlášť, aby získali dovednosti v shrnování, skládání otázek a vyjasňování. Učitel může modelovat roli „učitele“ pro celou třídu a poté monitorovat práci skupin a poskytovat jim podporu. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- Skupinová práce: Žáci spolupracují ve hře, což podporuje spolupráci a komunikaci mezi nimi.
- Společné čtení: Skupina čte text společně, což rozvíjí dovednosti čtení a porozumění textu.
- Role „učitele“: Každý žák se stává „učitelem“ a provádí pět různých úkolů, což pomáhá podporovat několik klíčových dovedností:

- Shrnutí: Rozvíjí schopnost extrahovat hlavní myšlenky z textu.
- Kladení otázek: Podporuje schopnost aktivního myšlení a kladení relevantních otázek.
- Vyjasňování: Pomáhá zlepšit dovednost vysvětlovat nejasné pasáže a koncepty.
- Předvídání: Rozvíjí schopnost odhadovat, jak bude text pokračovat.
- Rozdělení úkolů: Učí žáky spolupracovat na určení další části textu k čtení.

4.1.15 Literární kroužky

Metoda literárních kroužků je dle Šlapala et al. (2012) způsob práce se skupinou žáků při čtení a následné diskusi nad literárním textem. Tato metoda může mít několik různých rolí, které žáci při čtení a diskusi zastávají. Tyto role zahrnují:

- Tazatel: Tazatel se zaměřuje na vytváření otázek týkajících se textu, které potom slouží jako základ pro diskusi.
- Vykladač postav: Vykladač se soustředí na analýzu postav v textu, včetně jejich motivací a jednání.
- Spojovatel: Spojovatel hledá spojitosti mezi textem a vnějším světem, což zahrnuje historický a kulturní kontext.
- Badatel: Badatel sbírá informace o tématech spojených s textem, ať už se jedná o informace o autorovi nebo o historickém kontextu.
- Hledač citací: Hledač citací vybírá důležité citace z textu a diskutuje o jejich významu.
- Hledač slov: Hledač slov se zaměřuje na významná, důležitá nebo neobvyklá slova v textu a vede diskusi o jejich významu.
- Ilustrátor: Ilustrátor vizualizuje důležité části textu a používá ilustrace k vyjádření svých interpretací.
- Popularizátor: Popularizátor převádí text do formy, kterou by rozumělo i mladší dítě, což pomáhá zjednodušit a vysvětlit obsah textu.
- Spisovatel: Spisovatel tvoří vlastní texty na základě textu, což může zahrnovat psaní dopisů postav nebo tvoření nových textů inspirovaných literárním dílem.
- Umělec – sochař: Umělec vytváří živý obraz nebo sochu, která vyjadřuje jeho interpretaci textu a sdílí ji s ostatními.

Po provedení rolí v rámci metody literárních kroužků může následovat diskuze a vypracování zprávy, kdy žáci ve skupinách pečlivě projednávají text z různých hledisek podle svých rolí. Někteří žáci, kteří nebyli přítomni při čtení, mohou zapisovat klíčové myšlenky a závěry z diskuse do formy tzv. zpravodaje. Také může proběhnout prezentace rolí, kdy žáci, kteří měli role, prezentují svou práci celé třídě. Mohou ukázat, jak se s textem vypořádali z různých úhlů pohledu. Dále mohou žáci pokračovat v práci s textem, včetně psaní esejí, recenzí, básní nebo dramát. Nebo je mohou srovnávat s jinými literárními díly. (Šlapal et al., 2012)

Šlapal et al. (2012) identifikují jako klíčové prvky této metody:

- **Role pro čtení textu:** Žáci jsou přiděleni nebo si vyberou různé role, které mají určitý úkol při čtení textu. Tyto role zahrnují tazatele, vykladače postav, spojovatele, badatele, hledače citací, hledače slov, ilustrátory, popularizátory, spisovatele, a umělce-sochaře. Tím se žáci učí vnímat text z různých perspektiv a analyzovat ho z různých hledisek.
- **Diskuse:** Po přečtení textu a přípravě rolí probíhá literární diskuse, kde žáci prezentují své závěry a analýzy na základě svých rolí. Tím se rozvíjí komunikační dovednosti, schopnost argumentace a schopnost prezentovat své názory před ostatními.
- **Záznamy a prezentace:** Žáci, kteří měli role v diskusi, často vedou záznamy z diskuse a prezentují svou práci ostatním. Tím se rozvíjí dovednosti v zaznamenávání důležitých informací a prezentování těchto informací třídě.
- **Další psaní a tvorba:** Po diskusi mohou žáci pokračovat v práci s textem, což zahrnuje psaní esejí, recenzí, básní nebo dramát. Tím se podporuje tvůrčí psaní a literární kritika.
- **Srovnávání a kontrast:** Text, který byl diskutován, může být porovnán s jinými literárními díly, což umožňuje žákům vidět spojení a rozdíly mezi různými literárními texty a rozvíjet dovednosti v oblasti porovnávání a kontrastu

Empirická část

5 Metodologie výzkumu

Empirická část této diplomové práce se soustředí na výzkumné šetření týkající se metod používaných k rozvoji čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol.

Pro realizaci výzkumu byla zvolena kvantitativní pedagogická metoda, a to prostřednictvím standardizovaného online dotazníku. Podrobný příklad dotazníku je k dispozici v Příloze 1.

„Dotazník je vždy určen pro hromadné šetření a pro opatřování statistických dat. Vymezuje se jako soubor přesně formulovaných, standardizovaných otázek předkládaných respondentům v písemné podobě za účelem zjištění specifických údajů, názorů, postojů nebo mínění.“ (Maňák, 1994, s. 50)

Dotazník zahrnuje různé typy otázek, včetně uzavřených, polo uzavřených a otevřených. Uzavřené otázky poskytují respondentovi předdefinované možnosti odpovědí, zatímco polo uzavřené otázky umožňují respondentovi upřesnit svou odpověď. Otevřené otázky nedávají respondentům žádná omezení a umožňují jim svobodně vyjádřit své myšlenky. Při vyhodnocování otevřených otázek je třeba brát v úvahu každou jedinečnou odpověď, což může být náročné. Škálové otázky umožňují respondentům vybrat polohu na škále a bývají vytvořeny s lichým počtem stupňů, což usnadňuje vyhodnocení odchylek od středu směrem doleva nebo doprava. (Skutil et al., 2011)

Po provedení měření byla data zpracována za pomoci statistického programu MS Excel. Tento program umožnil generovat jednotlivé odpovědi a vytvářet potřebné grafy, které sloužily k podrobnému vyhodnocení výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem práce bylo prozkoumat, které metody pro podporu čtenářské gramotnosti jsou využívány na prvním stupni základních škol.

Dílčí výzkumné cíle práce:

- Zkoumat faktory, které ovlivňují čtenářství z perspektivy učitelů.
- Analyzovat spolupráci mezi rodinou a školou, která směřuje k podpoře čtenářství.
- Identifikovat metody, které učitelé využívají k podpoře čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol.

5.1.1 Výzkumné otázky, hypotézy a předpoklady

Výzkumné otázky pro kvantitativní šetření:

- VO1: Které faktory ovlivňují čtenářství z pohledu učitele?
- VO2: Jakým způsobem spolupracuje rodina a škola na podpoře čtenářství u žáků?
- VO3: Které metody jsou nejčastěji používány učiteli na prvním stupni základních škol k podpoře čtenářské gramotnosti?

Na základě cílů výzkumného šetření a výzkumných otázek byly stanoveny tyto hypotézy a předpoklady.

- Hypotézy:
 - H1: Pozitivní vztah rodiče a učitele ke čtení má dle učitelů významný vliv na rozvoj čtenářství u žáků.
 - H2: Učitelé na prvním stupni základních škol mají nedostatečné povědomí o některých metodách podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti, což vede k omezenému využití těchto metod ve výuce na 1. stupni základních škol.
- Předpoklady:
 - P1: Respondenti považují společné čtení rodičů s dětmi a následné diskutování o přečtených knihách za nejúčinnější faktor z rodinného prostředí, který ovlivňuje čtenářství žáků.
 - P2: Čtení s otázkami je nejčastěji volenou metodou respondenty pro posílení čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol.
 - P3: Metoda poslední slovo patří mně je mezi respondenty nejméně známou metodou pro podporu čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol.

5.2 Metoda sběru dat

Pro provedení sběru dat byl zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření s cílem získat ucelený pohled na situaci ohledně využívání metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni základních škol. Dotazník obsahoval celkem 13 otázek. Na začátku dotazníku byla respondentům kladená otázka týkající se délky jejich pedagogické praxe na prvním stupni základní školy. Následně se dotazník zaměřil na vliv faktorů ovlivňující

čtenářství žáků pohledem učitelů. Dále byly zjišťovány způsoby spolupráce rodiny a školy směřující k podpoře čtenářství. Ve výzkumném šetření se dále dotazovalo na povědomí respondentů o metodách podporujících čtenářskou gramotnost a o jejich využívání ve školní praxi. Na závěr dotazníku byl poskytnut prostor respondentům k vyjádření svých názorů a myšlenek ohledně rozvoje čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy.

5.3 Výzkumný vzorek

Prostřednictvím dotazníkového šetření byla snaha oslovit široký vzorek respondentů, především ředitelů základních škol. Prvním krokem bylo získání kontaktních údajů škol, což bylo provedeno pomocí oficiálních stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pro každou základní školu byl pečlivě vyhledán kontakt na ředitele nebo sekretariát, aby bylo zajištěno co největší pokrytí vzorku. Celkem bylo identifikováno a osloveno 500 škol v České republice.

Kromě emailového rozeslání dotazníku byly využity k distribuci i sociální sítě. Dotazník byl zpřístupněn ve vybraných Facebookových skupinách, kde jsou členy učitelé prvního stupně základních škol. Tento krok umožnil oslovit další potenciální respondenty.

Dále byl dotazník distribuován mezi kolegyně a spolužačky, které již působí jako učitelky na prvním stupni ZŠ. Tímto byla snaha získat co nejširší a co nejvíce reprezentativní vzorek respondentů, aby výsledky výzkumu byly co nejvíce relevantní a vypovídající.

Většina dat získaných prostřednictvím dotazníku je prezentována formou sloupcových grafů, což lépe ilustruje rozložení odpovědí. Některá data jsou také zobrazena ve formě výsečových grafů, které umožňují rychlý a přehledný přehled odpovědí. Pokud jde o otázky s otevřenými odpověďmi, ty jsou pečlivě zaznamenány a přepsány přesně podle originálu, aby byla zachována autentičnost a věrně reflektovány názory a postoje respondentů.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci kvantitativní části této diplomové práce bylo prováděno dotazníkové šetření, jehož cílovou skupinou byli učitelé s přímou zkušeností s výukou na prvním stupni základní školy. To zahrnovalo učitele, kteří v současnosti pracují na prvním stupni ZŠ, stejně jako ty, kteří v minulosti vyučovali na tomto stupni a měli dostatečnou zkušenost s prací s mladými žáky. Zajištění účasti pouze učitelů s tímto konkrétním zkušenostním profilem bylo nezbytné pro získání relevantních dat a analýzu v kontextu práce s prvňáčky a žáky prvního stupně. Tím

bylo zajištěno, že získané informace budou relevantní pro posouzení využití metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v této specifické vzdělávací oblasti.

Celkem bylo získáno 109 odpovědí. Převažovali respondenti ženského pohlaví, a to konkrétně 98,2 % žen a 1,8 % mužů.

6 Analýza a interpretace dat

Jak již bylo dříve zmíněno, výzkumná část této diplomové práce se opírá o dotazníkové šetření. Do tohoto šetření byli zapojeni jak současní, tak bývalí učitelé pracující na 1. stupni základních škol v České republice.

Dotazník byl speciálně navržen tak, aby shromáždil data odpovídající výzkumným otázkám této práce. Dotazník obsahuje 13 otázek.

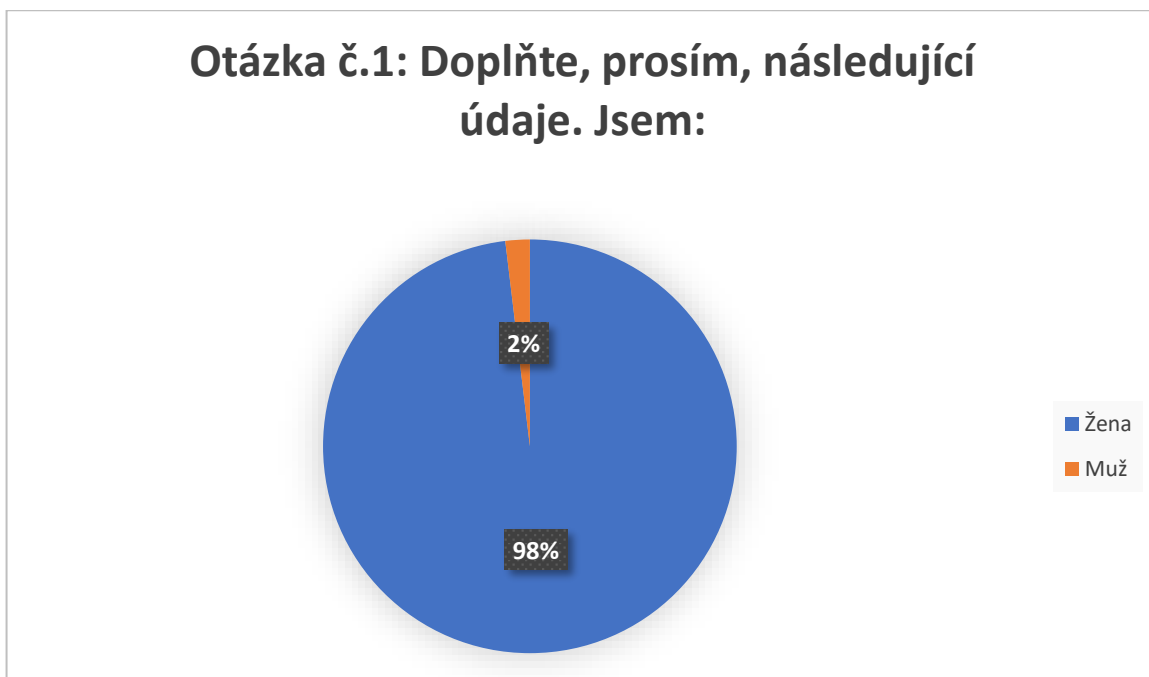
V úvodu dotazníku byli respondenti obeznámeni se záměrem výzkumu.

Výsledky získané z dotazníkového šetření jsou prezentovány formou různých typů grafů odpovídajících jednotlivým typům otázek. U otázek, na které je možné odpovídat otevřeně, grafické zobrazení použito není.

Do výzkumného šetření se zapojilo 109 respondentů.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na tyto otázky:

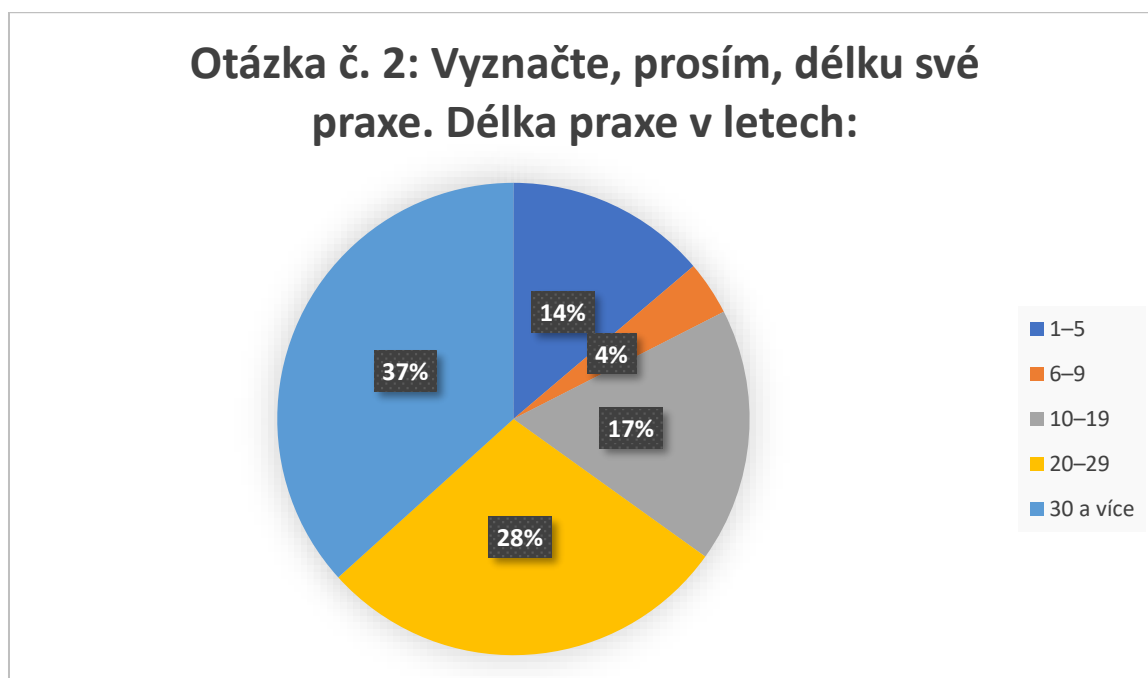
1. Doplněte, prosím, následující údaje. Jsem:



Graf 1 – Odpovědi respondentů na otázku: Doplněte, prosím, následující údaje. Jsem:

Komentář: První dvě otázky byly zaměřeny na zjištění demografických údajů o respondentech – pohlaví a délka praxe. Z grafu 1 vyplývá, že z celkového počtu 109 respondentů tvořily ženy převážnou většinu – 107 z nich, zatímco mužů bylo pouze 2. Tato statistika naznačuje, že na 1. stupni základních škol převažuje ženské pedagogické zastoupení.

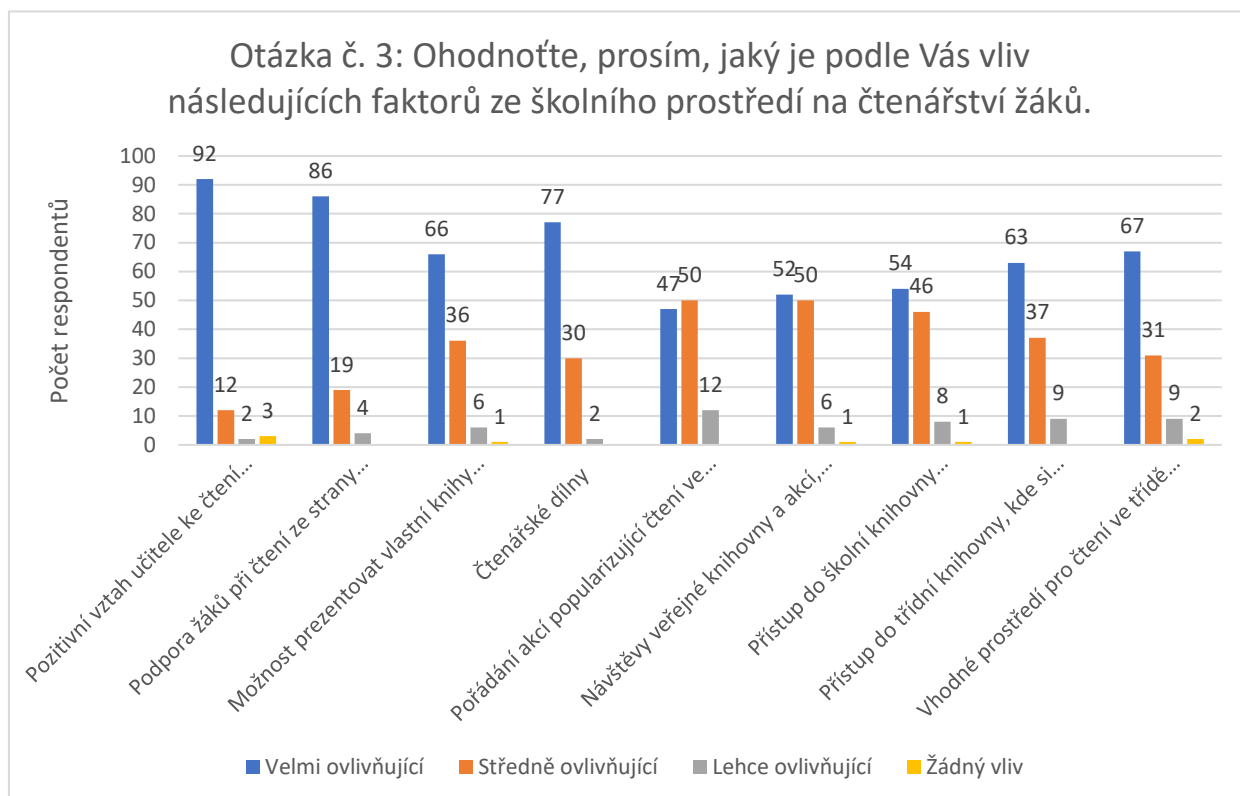
2. Vyznačte, prosím, délku své praxe



Graf 2 - Odpovědi respondentů na otázku: Vyznačte, prosím, délku své praxe. Délka praxe v letech:

Komentář: Analýza délky praxe respondentů poskytuje cenné poznatky o profesním zázemí učitelů prvního stupně základních škol, kteří se účastnili dotazníkového šetření. Získaná data naznačují rozmanitost zkušeností v učitelském povolání mezi respondenty. Největší skupinou jsou respondenti s délkou praxe 30 a více let (37 %), což svědčí o vysoké míře zkušeností v pedagogické praxi. Další významnou skupinou jsou respondenti s délkou praxe 20-29 let (28 %), následovaní těmi s délkou praxe 10-19 let (17 %). Menší část respondentů má délku praxe 1-5 let (14 %) a nejméně zastoupenou skupinou jsou respondenti s délkou praxe 6-9 let (4 %). Tato rozmanitost zkušeností může ovlivnit přístup a postoj respondentů k různým aspektům čtenářské gramotnosti a jejímu vývoji na prvním stupni základní školy.

3. Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků.



Graf 3 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků.

Komentář: Jednou z klíčových otázek, která byla v rámci dotazníkového šetření respondentům položena, byla otázka týkající se vlivu faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků. Tato otázka měla za cíl zjistit, jak učitelé hodnotí různé aspekty školního prostředí v kontextu podpory čtenářství žáků. Respondenti měli možnost vybrat ze škály možných odpovědí, které zahrnovaly možnosti od „velmi ovlivňující“ až po „žádný vliv“.

Respondenti měli k dispozici širokou škálu možností odpovědí, které reflektovaly různé faktory a aktivity ve školním prostředí. **Tyto možnosti odpovědí zahrnovaly:**

- Pozitivní vztah učitele ke čtení (učitele čtení baví, baví ho učit hodiny čtení)
- Podpora žáků při čtení ze strany učitelů (pomoc učitele žákům při výběru vhodné knihy, oceňování čtenářských pokroku apod.)
- Možnost prezentovat vlastní knihy žáků a vlastní četbu žáků ve třídě (výstavky knížek žáků, referáty o knihách, čtenářské záznamy apod.)
- Čtenářské dílny

- Pořádání akcí popularizující čtení ve škole (autorská čtení, besedy s autory apod.)
- Návštěvy veřejné knihovny a akcí, které knihovna pořádá
- Přístup do školní knihovny (dostupnost vhodných knih ve školní knihovně)
- Přístup do třídní knihovny, kde si žáci mohou sami půjčit knížku (např. o přestávce)
- Vhodné prostředí pro čtení ve třídě (klidné podnětné prostředí, např. čtenářské koutky)

Tyto možnosti odpovědí umožňovaly respondentům vyjádřit svůj názor na vliv jednotlivých faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků a poskytly tak cenné informace pro analýzu.

Analýza vlivu faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků poskytuje ucelený pohled na důležité aspekty, které mohou ovlivnit čtenářské aktivity a postoj žáků k čtení. Získaná data z dotazníkového šetření ukazují, že respondenti přikládají velký význam několika faktorům, které se týkají jak učitelů, tak i školního prostředí obecně.

Za klíčový faktor je učitelé považován **pozitivní vztah učitele ke čtení**, což potvrzuje 92 respondentů, kteří tento faktor označili jako „velmi ovlivňující“. 12 respondentů označilo tento faktor jako „středně ovlivňující“, 2 respondenti jako „lehce ovlivňující“ a „žádný vliv“ označili 3 respondenti. Tento pozitivní vztah nejen motivuje žáky ke čtení, ale také vytváří příznivé prostředí, ve kterém se rozvíjejí jejich čtenářské dovednosti a literární zájem.

Podpora žáků při čtení ze strany učitelů je také významná, jak naznačuje 86 respondentů, kteří tento aspekt určili jako „velmi ovlivňující“. 19 respondentů jej označilo jako „středně ovlivňující“ a 4 respondenti jako „lehce ovlivňující“. Tato podpora zahrnuje nejen pomoc učitele žákům při výběru vhodné knihy, ale i ocenění jejich čtenářských pokroků, což vede k posílení jejich motivace a sebevědomí v čtení.

Čtenářské dílny popsalo 77 respondentů jako „velmi ovlivňující“, 30 respondentů jako „středně ovlivňující“ a 2 respondenti jako „lehce ovlivňující“. Je tedy zřejmé, že tento faktor má dle učitelů velký vliv na podporu čtenářství ve školním prostředí. Pravidelná účast žáků na čtenářských dílnách podporuje jejich čtenářské dovednosti, kreativitu a schopnost sdílet literární zkušenosti s vrstevníky. Tato aktivita nejen rozvíjí čtenářské schopnosti, ale také posiluje spolupráci a interakci mezi žáky.

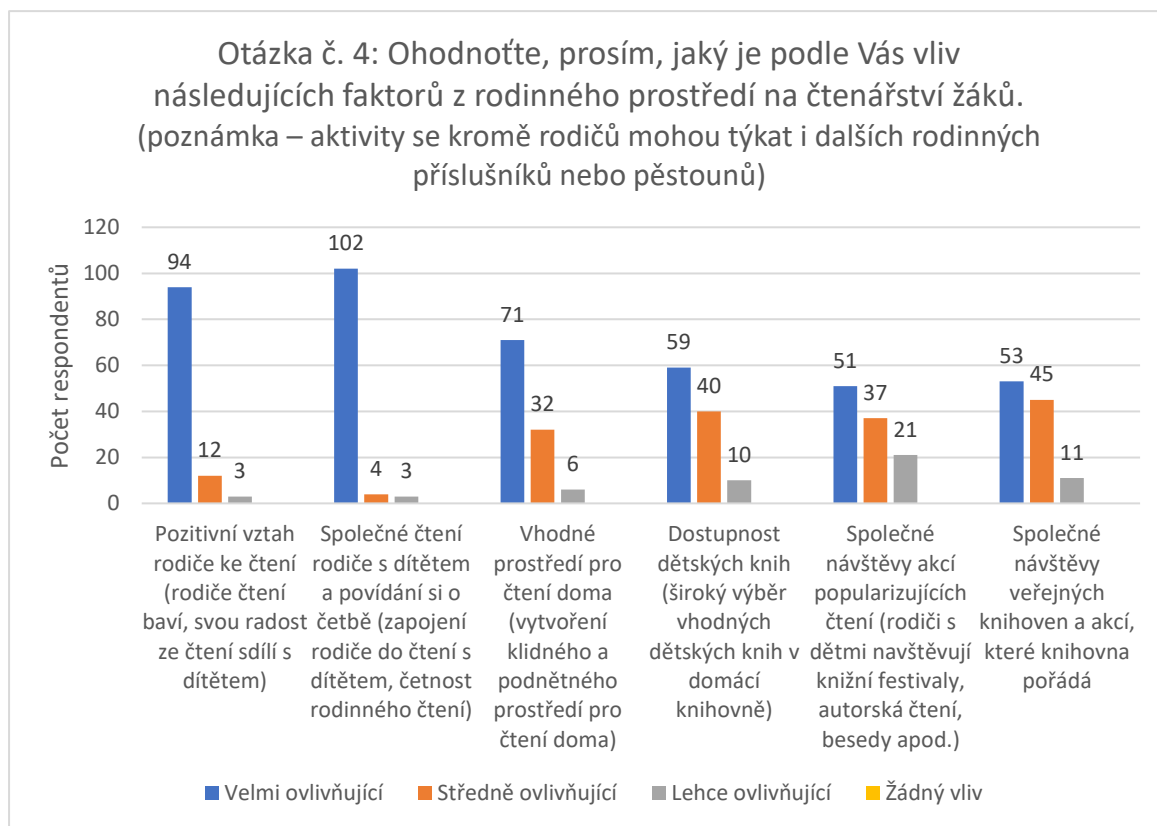
Možnost prezentovat vlastní knihy žáků a vlastní četbu ve třídě označilo 66 respondentů jako „velmi ovlivňující“, 6 respondentů jako „středně ovlivňující“, 6 respondentů jako „lehce ovlivňující“ a 1 respondent označil „žádný vliv“. Je evidentní, že tento faktor také

významně přispívá k podpoře čtenářství ve školním prostředí. Tato aktivita umožňuje žákům sdílet své literární zážitky, což podporuje jejich sebevědomí a sebevyjádření. Prezentace vlastních knih také vytváří prostor pro vzájemnou inspiraci a uznání mezi žáky, což posiluje jejich motivaci ke čtení. Tento faktor není jen prostředkem k podpoře čtenářství, ale také k rozvoji komunikačních dovedností a literárního vkusu žáků.

Dalším významným faktorem, který respondenti zdůraznili, je **vhodné prostředí pro čtení ve třídě**, které ohodnotilo jako „velmi ovlivňující“ 67 respondentů „středně ovlivňující“ 31 respondentů, „lehce ovlivňující“ 9 respondentů a „žádný vliv“ 2 respondenti.

Přístup do třídní knihovny, určilo 63 respondentů jako „velmi ovlivňující“, „středně ovlivňující“ 37 respondentů a „lehce ovlivňující“ 9 respondentů. **Přístup do školní knihovny**, byl označen 54 respondenty jako „velmi ovlivňující“, „středně ovlivňující“ označilo u tohoto faktoru 46 respondentů, „lehce ovlivňující“ 8 respondentů a „žádný vliv“ 1 respondent. **Návštěvy veřejné knihovny a akcí pořádaných knihovnou** byly hodnoceny respondenty následovně: „velmi ovlivňující“ určilo 52 respondentů, „středně ovlivňující“ 50 respondentů, „lehce ovlivňující“ 6 respondentů a „žádný vliv“ 1 respondent. **Pořádání akcí popularizujících čtení ve škole** bylo hodnoceno 47 respondenty jako „velmi ovlivňující“, 50 respondenty jako „středně ovlivňující“ a 12 respondenty jako „lehce ovlivňující“.

4. Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů z rodinného prostředí na čtenářství žáků.



Graf 4 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů z rodinného prostředí na čtenářství žáků.

Komentář: V následující části dotazníku byla respondentům položena otázka týkající se vlivu rodinného prostředí na čtenářství žáků. Tato otázka měla za cíl zjistit, jak učitelé vnímají význam různých faktorů v rodinném prostředí v kontextu literárního rozvoje žáků na prvním stupni základních škol.

Respondenti měli možnost ohodnotit různé aspekty tohoto prostředí na základě jejich přesvědčení o tom, jaký vliv mají na čtenářství žáků. Aktivity se kromě rodičů mohou týkat i dalších rodinných příslušníků nebo pěstounů. Hodnocené faktory byly tyto:

- Pozitivní vztah rodiče ke čtení (rodiče čtení baví, svou radost ze čtení sdílí s dítětem)
- Společné čtení rodiče s dítětem a povídání si o četbě (zapojení rodiče do čtení s dítětem, četnost rodinného čtení)
- Vhodné prostředí pro čtení doma (vytvoření klidného a podnětného prostředí pro čtení doma)

- Dostupnost dětských knih (široký výběr vhodných dětských knih v domácí knihovně)
- Společné návštěvy akcí popularizujících čtení (rodiči s dětmi navštěvují knižní festivaly, autorská čtení, besedy apod.)
- Společné návštěvy veřejných knihoven a akcí, které knihovna pořádá

Možnosti odpovědí zahrnovaly stupně vlivu od „velmi ovlivňujícího“ po „žádný vliv“, což umožnilo respondentům vyjádřit své stanovisko k jednotlivým faktorům rodinné podpory čtenářství.

Tato otázka poskytla důležitý pohled na to, jaké faktory učitelé považují za klíčové pro podporu čtenářství mezi žáky a jaký vliv jim přisuzují. Následující analýza a přiložený graf 4 se podrobně zaměřují na výsledky této otázky a poskytují hlubší pohled na vztah mezi rodinným prostředím a čtenářstvím žáků.

Pozitivní vztah rodiče ke čtení byl označen jako „velmi ovlivňující“ 94 respondenty, „středně ovlivňující“ 12 respondenty a „lehce ovlivňující“ 3 respondenti. Tento výsledek poukazuje na důležitost rodičovského příkladu a podpory při rozvoji čtenářského zájmu dětí.

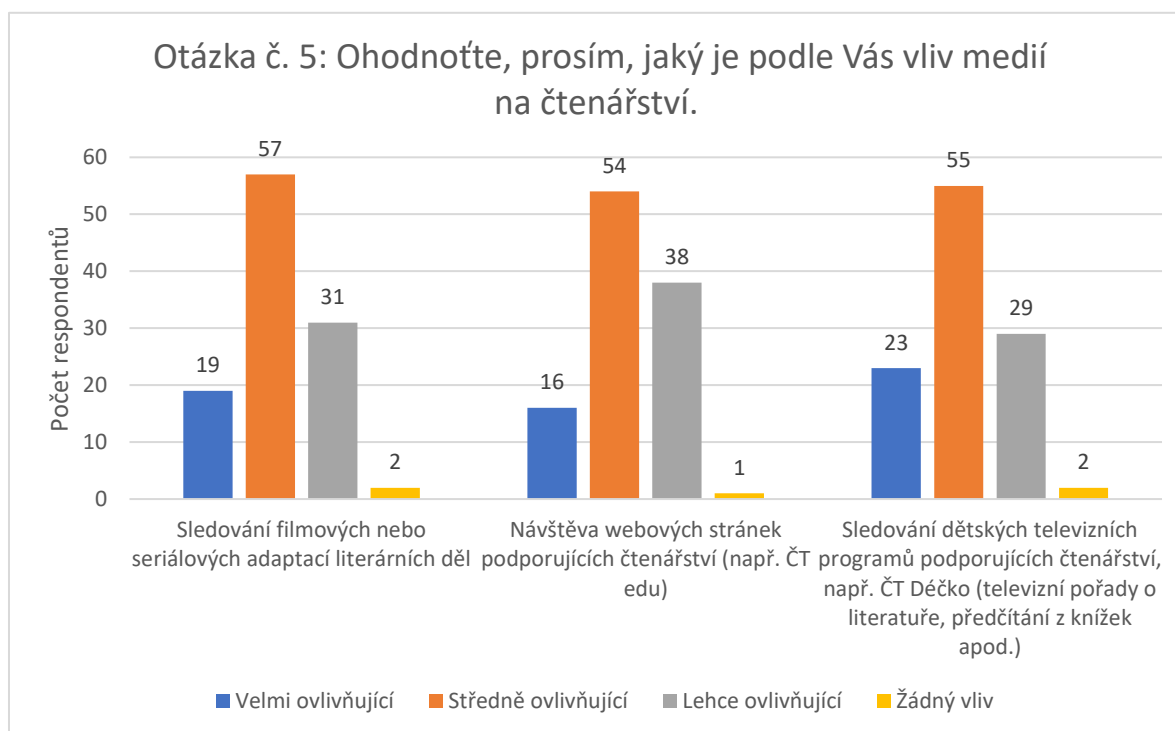
Společné čtení rodiče s dítětem a povídání si o četbě bylo také významné, 102 respondentů určilo tento faktor jako „velmi ovlivňující“, 4 respondenti jako „středně ovlivňující“ a 3 respondenti jako „lehce ovlivňující“.

Dále, **vhodné prostředí pro čtení doma a dostupnost dětských knih** byly rovněž vyhodnoceny jako důležité. 71 respondentů ohodnotilo vhodné prostředí pro čtení doma jako „velmi ovlivňující“, 32 respondentů jako „středně ovlivňující“ a 6 respondentů jako „lehce ovlivňující“. **Dostupnost dětských knih** byla hodnocena jako „velmi ovlivňující“ 59 respondenty, „středně ovlivňující“ 40 respondenty a „lehce ovlivňující“ 10 respondenty.

Nakonec, společné návštěvy akcí popularizujících čtení a veřejných knihoven byly také hodnoceny jako významné. 51 respondentů stanovilo **společné návštěvy akcí popularizujících čtení** jako „velmi ovlivňující“, 37 respondentů jako „středně ovlivňující“ a 21 respondentů jako „lehce ovlivňující“. **Společné návštěvy veřejných knihoven** byly označeny jako „velmi ovlivňující“ 53 respondenty, „středně ovlivňující“ 45 respondenty a „lehce ovlivňující“ 11 respondenty.

Je důležité poznamenat, že žádný respondent neoznačil „žádný vliv“ u žádného z faktorů. Tento fakt naznačuje, že učitelé vnímají všechny tyto aspekty jako důležité pro podporu čtenářství u žáků. Tyto výsledky podtrhují významné místo rodiny v rozvoji čtenářství u dětí a naznačují, že angažovanost rodičů a podpora čtenářských aktivit doma mohou výrazně ovlivnit čtenářské zvyklosti a postoj k literatuře u mladší generace.

5. Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv médií na čtenářství.



Graf 5 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv médií na čtenářství.

Komentář: Další klíčovou otázkou, která byla zkoumána v rámci této diplomové práce, je vliv médií na čtenářství žáků. Média hrají v dnešní době důležitou roli v životě dětí, a proto je podstatné zkoumat, jaký vliv mají na jejich čtenářské aktivity. Tato otázka měla za cíl zjistit, jak respondenti vnímají různé formy médií a jejich dopad na čtenářské dovednosti dětí. Možné odpovědi se týkaly:

- Sledování filmových nebo seriálových adaptací literárních děl
- Návštěva webových stránek podporujících čtenářství (např. ČT edu)
- Sledování dětských televizních programů podporujících čtenářství, např. ČT Děčko (televizní pořady o literatuře, předčítání z knížek apod.)

Prvním sledovaným faktorem bylo **sledování filmových nebo seriálových adaptací literárních děl**. Získaná data ukazují, že tento faktor byl nejčastěji hodnocen jako s mírným až středním vlivem na čtenářství. Konkrétně, 19 respondentů označilo tento faktor jako „velmi ovlivňující“, 57 respondentů jako „středně ovlivňující“, 31 respondentů jako „lehce ovlivňující“ a 2 respondenté nepovažovali tento faktor jako ovlivňující.

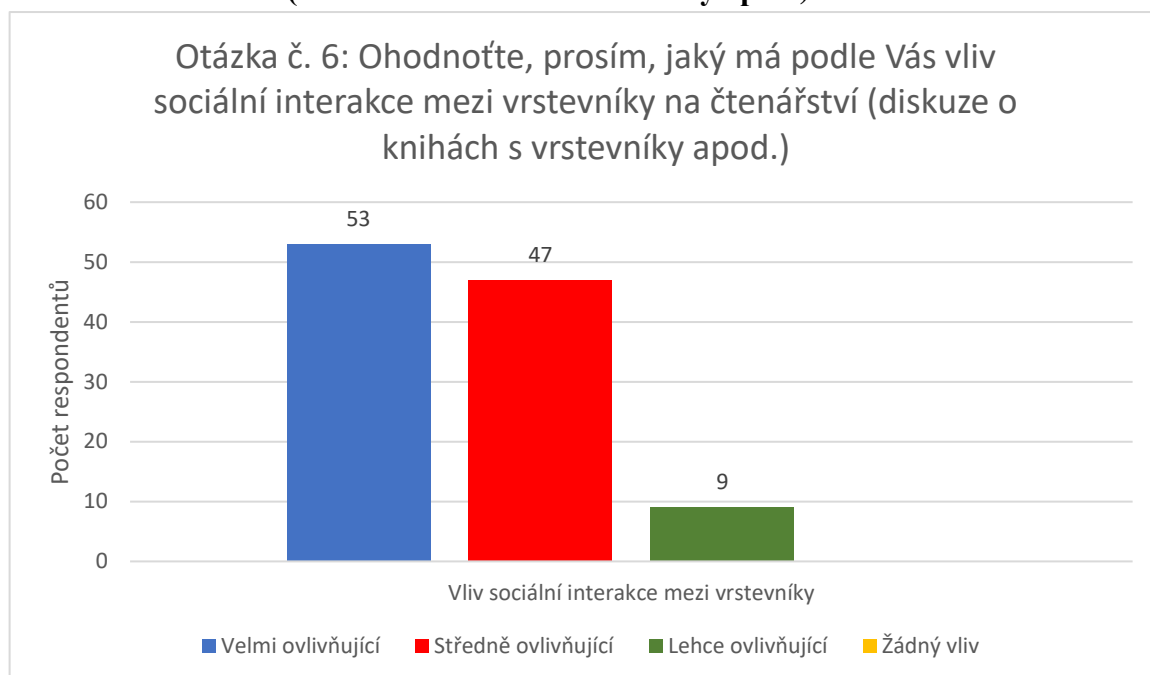
Následoval faktor zaměřený na návštěvu webových stránek podporujících čtenářství (např. ČT edu). Získaná data naznačují, že tento faktor byl také hodnocen jako s mírným až

středním vlivem na čtenářství. Konkrétně, 16 respondentů určilo tento faktor jako „velmi ovlivňující“, 54 respondentů jako „středně ovlivňující“, 38 respondentů jako „lehce ovlivňující“ a 1 respondent nepovažoval tento faktor za ovlivňující.

Nakonec byla hodnocena **návštěva dětských televizních programů podporujících čtenářství, například ČT Děčko** (televizní pořady o literatuře, předčítání z knížek apod.). Získaná data ukazují, že i tento faktor byl hodnocen jako s mírným až středním vlivem na čtenářství. Konkrétně, 23 respondentů zhodnotilo tento faktor jako „velmi ovlivňující“, 55 respondentů jako „středně ovlivňující“, 29 respondentů jako „lehce ovlivňující“ a 2 respondentié zhodnotili že tento faktor nemá žádný vliv na čtenářství.

Výsledky této analýzy jsou důležité pro pochopení toho, jak různé mediální formy mohou ovlivnit zájem dětí o čtení a jak je možné tyto faktory využít k podpoře čtenářských dovedností.

6. Ohodnořte, prosím, jaký má podle Váš vliv sociální interakce mezi vrstevníky na řtenářství (diskuze o knihách s vrstevníky apod.)



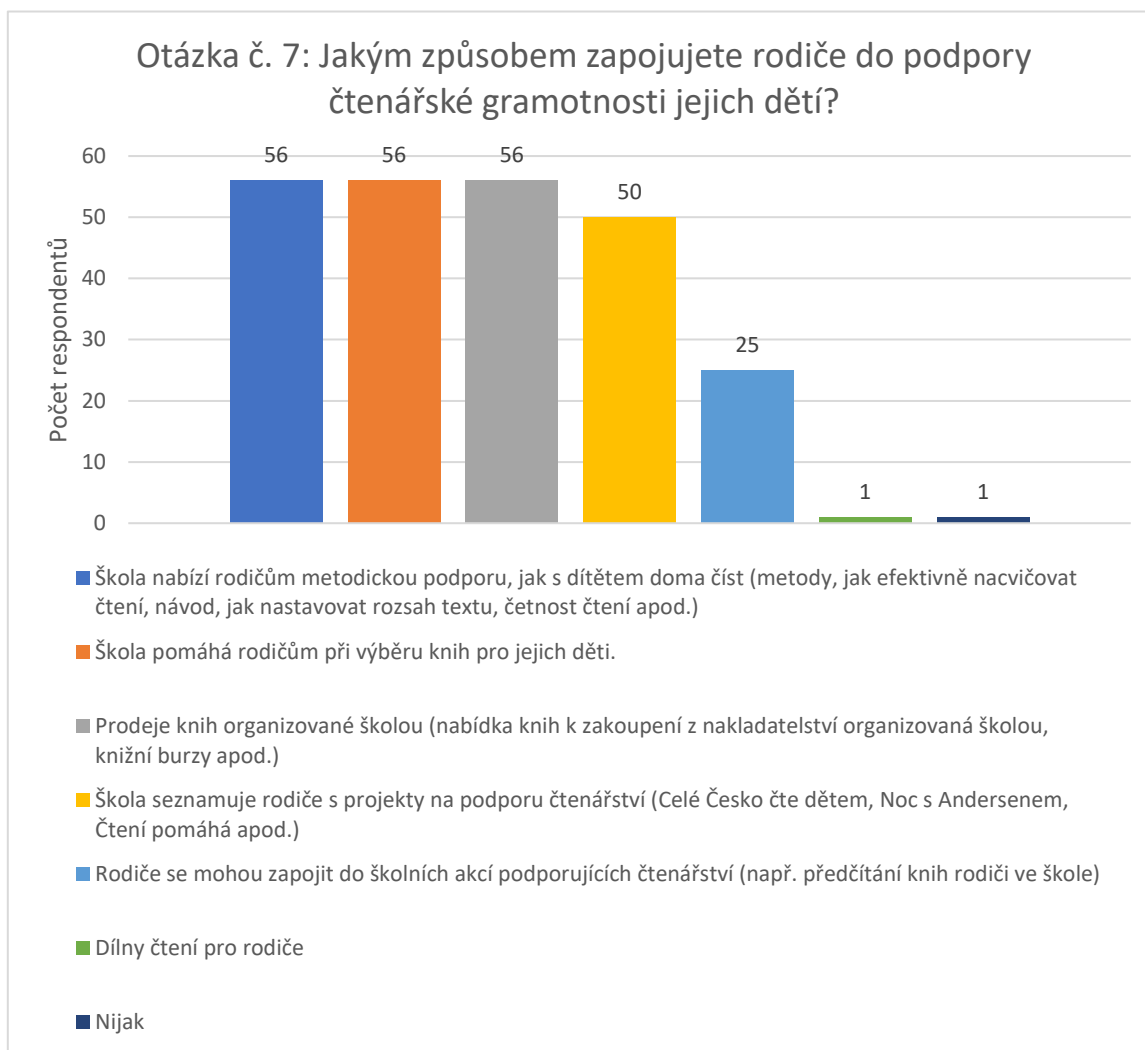
Graf 6 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnořte, prosím, jaký je podle Váš vliv sociální interakce mezi vrstevníky na řtenářství (diskuze o knihách s vrstevníky apod.)

Komentář: Dotazníkového řetření se dále zaměřilo na zkoumání vlivu **sociální interakce mezi vrstevníky na řtenářství** u řáků prvního stupně základních řkol. Tato otázka je důležitá pro pochopení toho, jaké faktory mohou podporovat ři ovlivňovat řtenářské aktivity dětí v prostředí jejich vlastních vrstevníků.

Respondenti měli možnost hodnotit vliv této sociální interakce na řtenářství. Získaná data a graf 6 naznačuje, že většina respondentů přikládá sociální interakci mezi vrstevníky vysoký význam pro podporu řtenářství. Konkrétně, 53 respondentů oznařilo tento faktor jako „velmi ovlivňující“, 47 respondentů jako „středně ovlivňující“ a 9 respondentů jako „lehce ovlivňující“. Je zajímavé, že řádný respondent neoznařil tento faktor za neovlivňující.

Tato zjiřtění podporují představu, že sociální interakce mezi vrstevníky může být důležitým prvkem pro podporu řtenářství u dětí. Diskuze o knihách a literatuře s vrstevníky může nejen posilovat jejich zájem o řtení, ale také rozvíjet jejich řtenářské dovednosti a literární vkus. Tyto poznatky jsou klíčové pro navrhování strategií a programů, které budou podporovat řtenářství ve řkolním prostředí a v rámci mezilidských vztahů mezi dětmi.

7. Jakým způsobem zapojujete rodiče do podpory čtenářské gramotnosti jejich dětí?



Graf 7 - Odpovědi respondentů na otázku: Jakým způsobem zapojujete rodiče do podpory čtenářské gramotnosti jejich dětí?

Komentář: Čtenářství hraje v procesu vzdělávání dětí klíčovou roli, a proto je důležité zkoumat, jakým způsobem může škola efektivně zapojovat rodiče do podpory čtenářské gramotnosti svých dětí. Jedním z hlavních nástrojů k tomuto účelu je komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči. Tato otázka v dotazníkovém šetření se zaměřuje právě na tuto problematiku a zkoumá různé strategie a iniciativy, které školy využívají k zapojení rodičů do podpory čtenářství jejich dětí.

Respondenti byli dotázáni na způsoby, jakými škola zapojuje rodiče do podpory čtenářství. Možné odpovědi zahrnovaly:

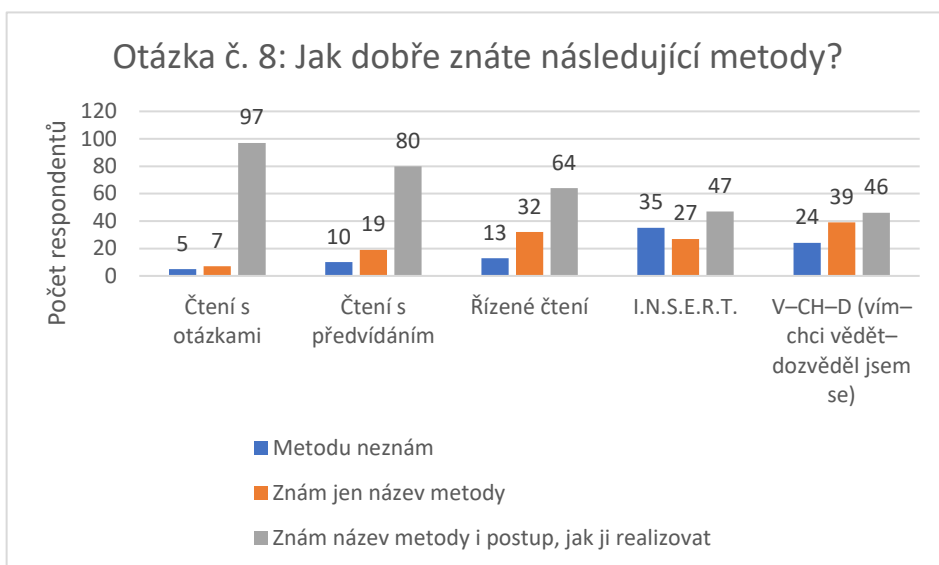
- Škola nabízí rodičům metodickou podporu, jak s dítětem doma číst (metody, jak efektivně nacvičovat čtení, návod, jak nastavovat rozsah textu, četnost čtení apod.).

- Škola pomáhá rodičům při výběru knih pro jejich děti.
- Prodeje knih organizované školou (nabídka knih k zakoupení z nakladatelství organizovaná školou, knižní burzy apod.).
- Škola seznamuje rodiče s projekty na podporu čtenářství (Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Čtení pomáhá apod.).
- Rodiče se mohou zapojit do školních akcí podporujících čtenářství (např. předčítání knih rodiči ve škole).
- Možnost „Jiné“, kde mohli respondenti uvést vlastní způsoby, jak se snaží zapojovat rodiče do podpory čtenářství dětí.

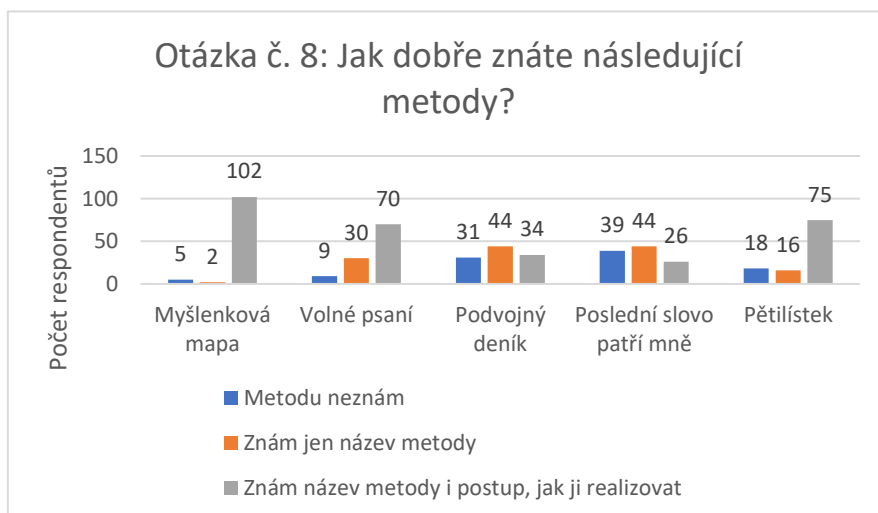
Z výzkumu vyplynulo, že školy poskytují rozmanité možnosti zapojení rodičů do podpory čtenářské gramotnosti jejich dětí. Jedním z nejčastějších způsobů spolupráce mezi školou a rodičem je **metodická podpora**, která umožňuje rodičům lépe porozumět procesu čtení a poskytuje jim návody a tipy, jak efektivně podporovat své děti při čtení doma. Tento přístup byl označen 56 respondenty. Další důležitou formou podpory je **pomoc při výběru knih pro děti**. Školy se snaží rodičům poskytnout informace a doporučení, které jim usnadní výběr vhodné literatury pro jejich děti, čímž přispívají k vytváření stimulačního literárního prostředí doma. Tato možnost byla také označena 56 respondenty. Kromě toho mnoho škol organizuje **prodeje knih** přímo ve školním prostředí, kde si rodiče mohou vybírat z nabídky knih určených speciálně pro jejich děti. Tato iniciativa byla shledána 56 respondenty. Možnost, kdy **školy seznamují rodiče s různými projekty a akcemi na podporu čtenářství** označilo 50 respondentů a možnost **zapojení rodičů do školních akcí podporujících čtenářství** vybralo 25 respondentů.

Někteří respondenti uváděli i vlastní přístupy, jak zapojují rodiče do podpory čtenářství. Tyto způsoby zahrnovaly například pořádání čtenářských dílen pro rodiče, aktivní návštěvy místních knihoven nebo preferenci podpory dětí při výběru knih před rodiči. Jeden respondent uvedl, že rodiče nijak nezapojuje.

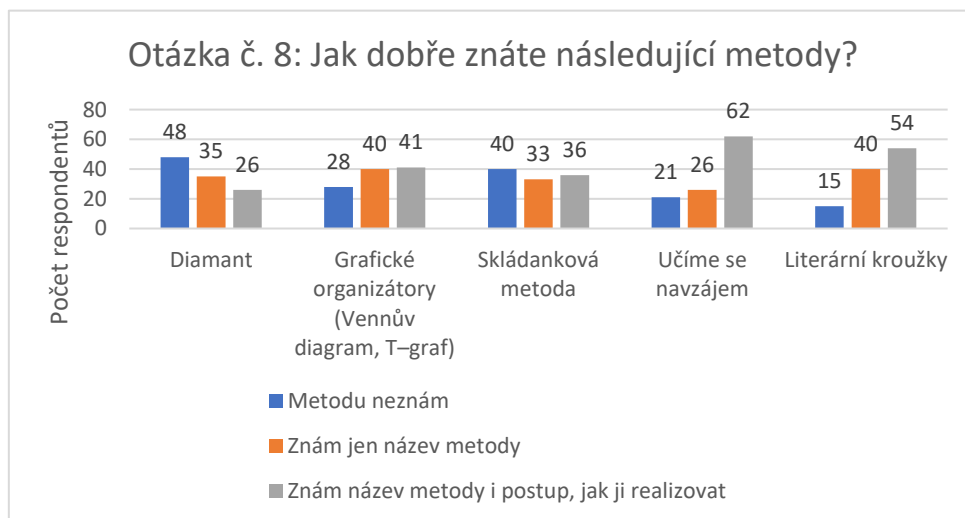
8. Jak dobře znáte následující metody?



Graf 8 – Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?



Graf 9 – Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?



Graf 10 – Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?

Komentář: Výsledky analýzy a grafy 8,9,10 poskytují ucelený pohled na to, jak dobře jsou jednotlivé metody známy učitelům prvního stupně základních škol. Výsledky otázky č.8 „Jak dobře znáte následující metody?“ z dotazníkového šetření jsou prezentovány ve formě tří grafů, což zajišťuje přehlednou a srozumitelnou prezentaci. Respondenti měli možnost vybrat ze tří možných odpovědí: „Metodu neznám“, „Znám jen název metody“ a „Znám název metody i postup, jak ji realizovat“.

Z výsledků tohoto průzkumu vyplývá, že některé metody jsou mezi respondenty běžně známé, zatímco jiné jsou méně známé nebo dokonce neznámé. Nejznámější metodou se ukázala být **myšlenková mapa**, kterou dobře zná 102 respondentů, 5 respondentů zná jen název metody a jen 2 respondenti metodu neznají, toto zjištění ukazuje na širokou znalost této metody. Dalšími metodami, které se v průzkumu ukázaly jako dobře známé, je metoda čtení s otázkami a čtení s předvídáním. **čtení s otázkami** dobře zná 97 respondentů, přičemž jen 7 respondentů zná pouze název této metody a pouze 5 respondentů ji vůbec nezná. **čtení s předvídáním** je známé 80 respondentům, 19 zná pouze název této metody a 10 respondentů ji nezná. Tato zjištění ukazují na relativní rozšířenost těchto metod v pedagogické praxi.

Mezi metody, které respondenti částečně znají, patří například metoda **pětilístek**. Tuto metodu dobře zná 75 respondentů, kteří uvedli, že znají jak název metody, tak i postup, jak ji realizovat. Naopak 16 účastníků šetření zná pouze název metody a 18 účastníků ji vůbec nezná. Další takovou metodou je **volné psaní**, kterou zná 70 respondentů, zatímco 30 z nich zná pouze název metody a 9 respondentů ji vůbec nezná. Mezi částečně známé metody patří i **řízené čtení**, kterou zná 64 respondentů, ale 32 respondentů zná pouze název metody a 13 metodu vůbec nezná. Podobně je na tom i metoda **učíme se navzájem**, kterou zná 62 respondentů, 26 respondentů zná pouze název metody a 21 respondentů ji vůbec nezná. Další metodou, kterou respondenti znají jen částečně, jsou **literární kroužky**. Zde 54 respondentů zná název i postup realizace metody, 40 respondentů pouze název metody a 15 respondentů literární kroužky vůbec nezná.

Méně známé jsou pak metody jako je například metoda **I.N.S.E.R.T.**, kterou dobře zná 47 respondentů, ale 35 respondentů ji vůbec nezná a 27 respondentů zná pouze název metody. Podobně je na tom i metoda **V-CH-D**, kterou dobře zná 46 respondentů, 39 respondentů zná pouze název metody a 24 respondentů ji vůbec nezná. Mezi málo známé metody patří i **grafické organizátory**, které dobře zná 41 respondentů, 40 respondentů zná pouze název metody a 28 respondentů ji vůbec nezná. Stejně tak **skládanková metoda**, kterou dobře zná 36 respondentů, 33 respondentů zná pouze název metody a 40 respondentů ji vůbec nezná.

Metoda **podvojného deníku** je také málo známá, když 34 respondentů ji dobře zná, 44 respondentů zná pouze název metody a 31 respondentů ji vůbec nezná. Podobně je na tom i metoda **poslední slovo patří mně**, kterou dobře zná jen 26 respondentů, 44 respondentů zná pouze název metody a 39 respondentů ji vůbec nezná.

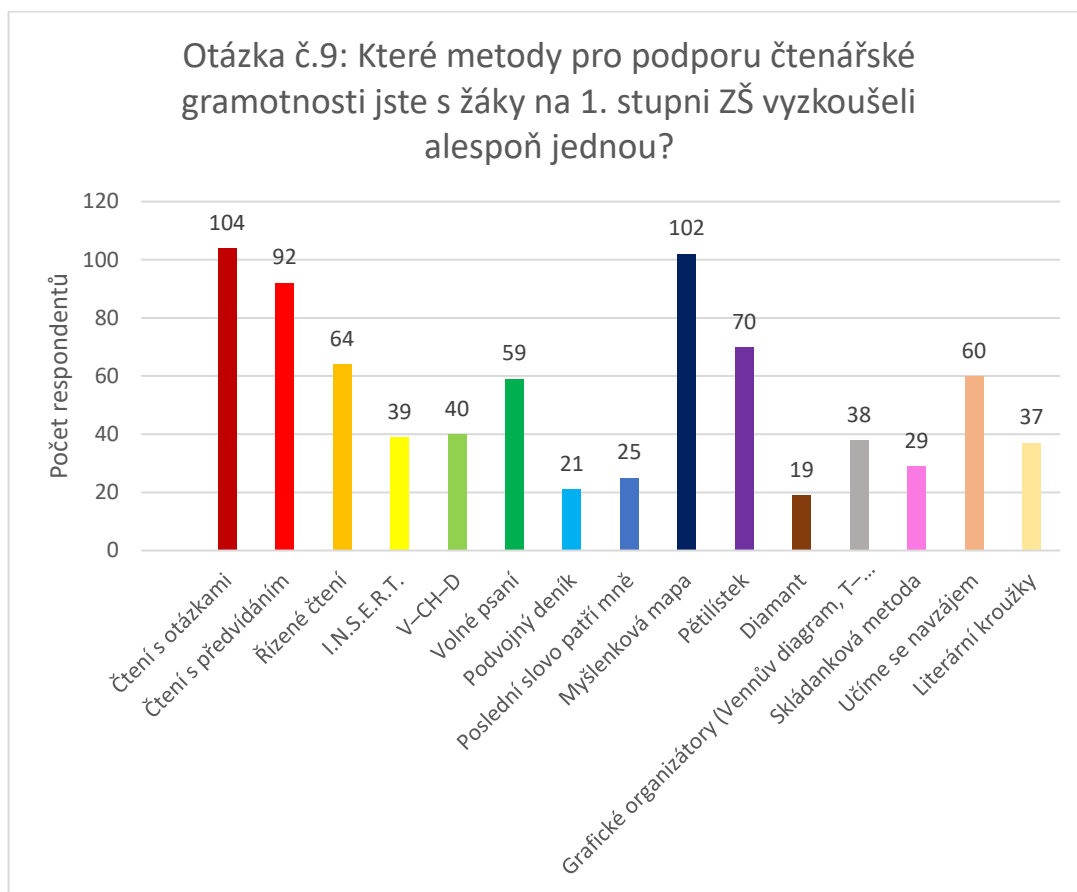
Nejméně známou metodou je metoda **diamant**, kterou dobře zná pouze 26 respondentů, 35 respondentů zná pouze název metody a 48 respondentů ji vůbec nezná.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že některé metody jsou mezi respondenty širšího povědomí a jsou dobře známy, zatímco jiné jsou méně rozšířené a respondentům jsou méně známé. Metody jako čtení s otázkami, čtení s předvídáním a myšlenková mapa jsou mezi učiteli dobře známé a využívají se pravděpodobně častěji v pedagogické praxi, což naznačuje jejich širokou akceptaci a efektivnost. Naopak metody jako I.N.S.E.R.T. a diamant jsou méně známé, což může naznačovat potřebu dalšího seznámení s těmito metodami nebo možný nedostatek informací o jejich účinnosti.

Je také patrné, že některé metody jsou známé spíše povrchně. Respondenti sice znají jejich názvy, ale nejsou si jisti jejich konkrétním postupem realizace. To může naznačovat potřebu dalšího školení či informování učitelů o metodách, které by mohly být pro jejich výuku prospěšné.

Celkově tedy výsledky naznačují rozmanitost znalostí různých metod v pedagogické praxi, což může být důležitým faktorem při plánování výuky a metodickém rozvoji pedagogů.

9. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti jste s žáky na 1. stupni ZŠ vyzkoušeli alespoň jednou?



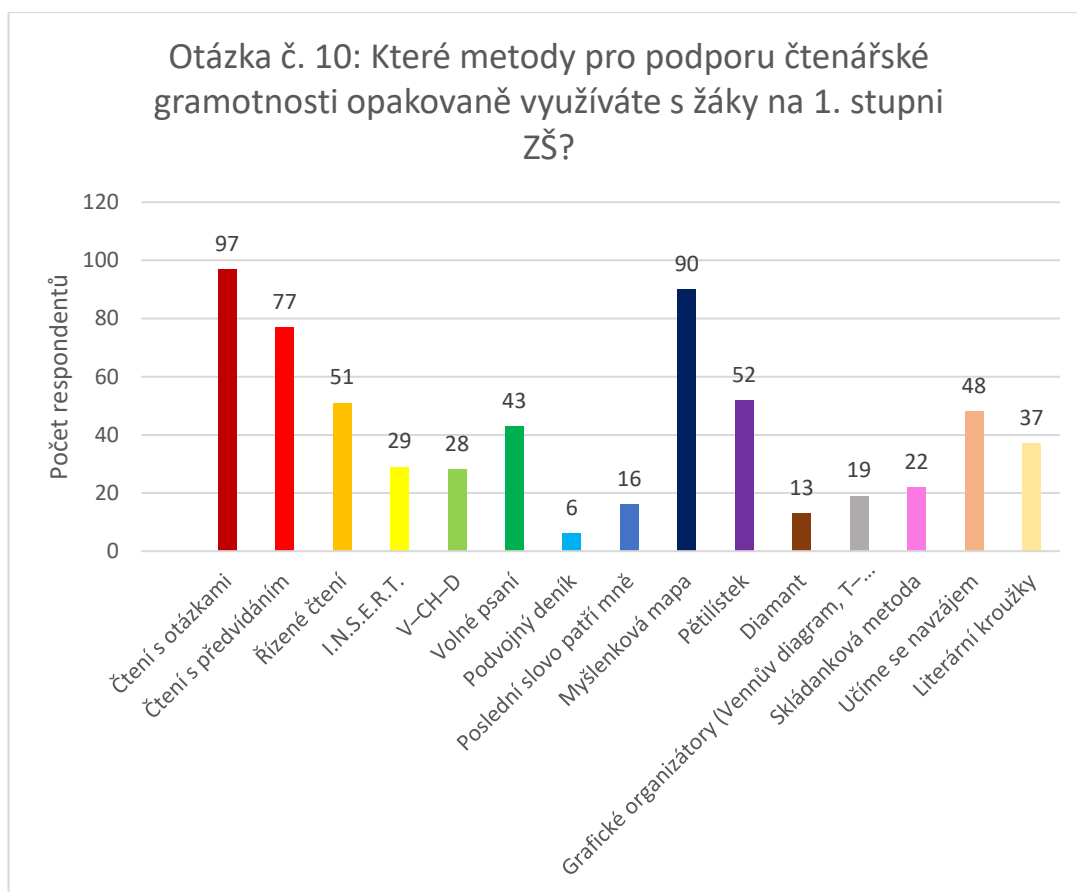
Graf 11– Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?

Komentář: Další otázka dotazníkového šetření si klade za cíl zjistit, jaké metody pro podporu čtenářství byly učiteli využity při práci s žáky alespoň jednou.

Z analýzy Grafu 11 plyne, že metoda **čtení s otázkami** byla alespoň jednou využita 104 respondenty, což představuje nejvyšší počet respondentů mezi všemi metodami zkoumanými v této otázce. Druhou nejčastěji využívanou metodou, kterou alespoň jednou vyzkoušelo 102 respondentů, je **myšlenková mapa**. Metoda **čtení s předvídáním** si rovněž získala pozornost, když ji vyzkoušelo alespoň jednou 92 respondentů. Další metodou, kterou využilo 70 respondentů, je **pětílístek**. **Řízené čtení** bylo alespoň jednou vyzkoušeno 64 respondenty, zatímco **Učíme se navzájem** zaznamenalo 60 respondentů, kteří ji využili. **Volné psaní** bylo součástí výuky alespoň jednou u 59 respondentů. Metodu **V-CH-D** vyzkoušelo alespoň jednou 40 respondentů, zatímco **I.N.S.E.R.T.** využilo 39 respondentů. **grafické organizátory** byly využity alespoň jednou u 38 respondentů a **literární kroužky** u 37 respondentů. **Skládkankovou metodu** vyzkoušelo alespoň jednou 29 respondentů, zatímco **poslední slovo patří mně** bylo

součástí výuky 25 respondentů. Metodu **podvojný deník** využilo alespoň jednou 21 respondentů. Nejméně respondentů, pouze 19, vyzkoušelo alespoň jednou metodu **diamant**.

10. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti opakovaně využíváte s žáky na 1. stupni ZŠ?



Graf 12 – Odpovědi respondentů na otázku: 1. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti opakovaně využíváte s žáky na 1. stupni ZŠ?

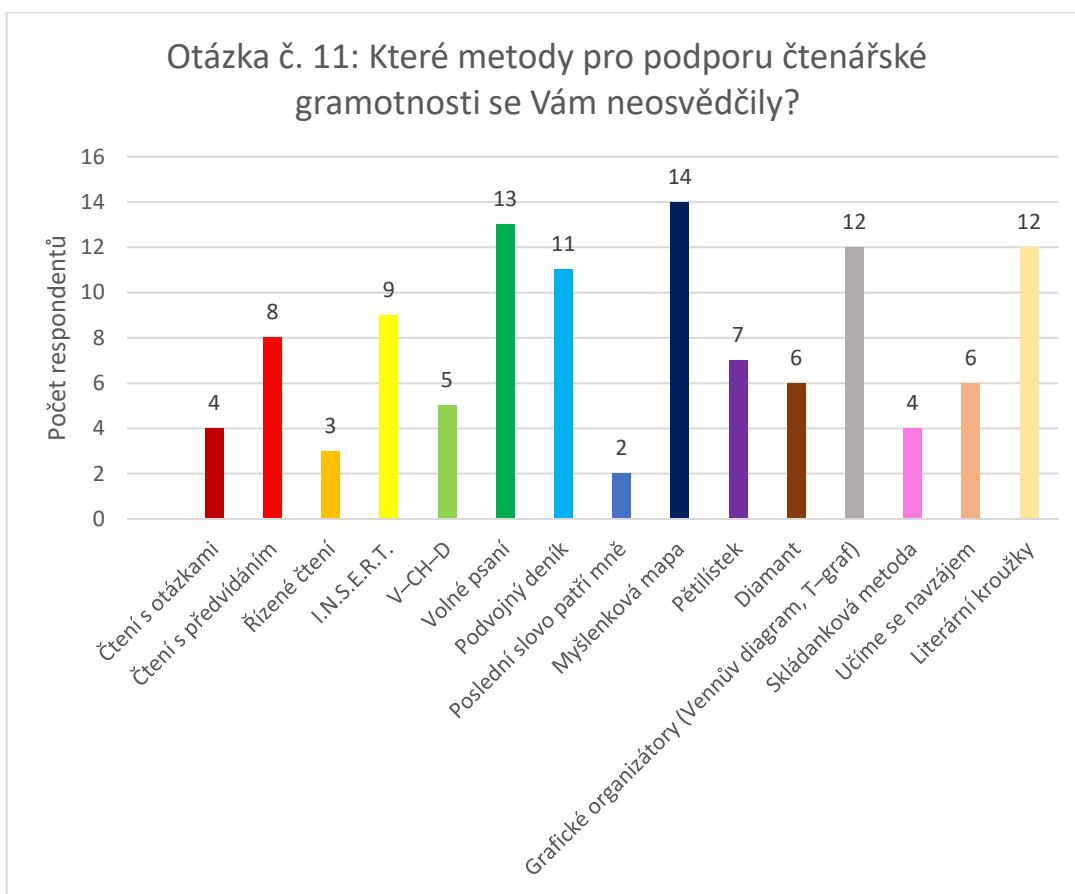
Komentář: Další část dotazníkového šetření směřuje k identifikaci metod, které jsou učiteli pravidelně využívány při práci s žáky.

Graf č. 13 poskytuje přehled nejfrekventovaněji používaných metod pro podporu čtenářské gramotnosti mezi respondenty. Nejčastěji zmiňovanou metodou je **čtení s otázkami**, kterou uvádí 97 respondentů. **Myšlenková mapa** následuje jako druhá nejčastěji používaná metoda, kterou opakovaně využívá 90 respondentů. **Čtení s předvídáním** je využíváno 77 respondenty. Dalšími hojně využívanými metodami je **pětílístek**, který zmiňuje 52 respondentů, a **řízené čtení**, jež používá 51 respondentů. **Učíme se navzájem** je zmiňováno 48 respondenty a **volné psaní** opakovaně využívá 43 respondentů. **Literární kroužky** využívány

37 respondenty a metoda **I.N.S.E.R.T.** 29 respondenty. Metodu **V-CH-D** používá 28 respondentů a **skládankovou metodu** 22 respondentů. **Grafické organizátory** jsou využívány 19 respondenty a metoda **poslední slovo patří mně** 16 respondenty. Metodu **diamant** uvádí 13 respondentů. Nejméně často uváděnou metodou je metoda **podvojného deníku**, kterou používá pouze 6 respondentů.

Z těchto výsledků vyplývá, že některé metody pro podporu čtenářství jsou mezi respondenty velmi oblíbené a jsou opakovaně využívány při práci s žáky na 1. stupni ZŠ. Metody jako čtení s otázkami, myšlenková mapa a čtení s předvídáním jsou nejčastěji uváděné, což naznačuje jejich efektivitu a popularitu mezi učiteli. Naopak metody jako podvojný deník či diamant jsou využívány méně často, což může být způsobeno jejich složitějším provedením nebo menším povědomím o nich mezi učiteli. Tato data mohou být užitečná pro další výzkum a analýzu efektivitu různých metod podpory čtenářství v pedagogické praxi.

11. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti se Vám neosvědčily?



Graf 13 – Odpovědi respondentů na otázku: Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti se Vám neosvědčily?

Komentář: Následující otázka dotazníkového šetření má za cíl zjistit, které metody pro podporu čtenářství se respondentům neosvědčily. Tato otázka byla dobrovolná, neboť ne všichni respondenti měli negativní zkušenost s některou z metod.

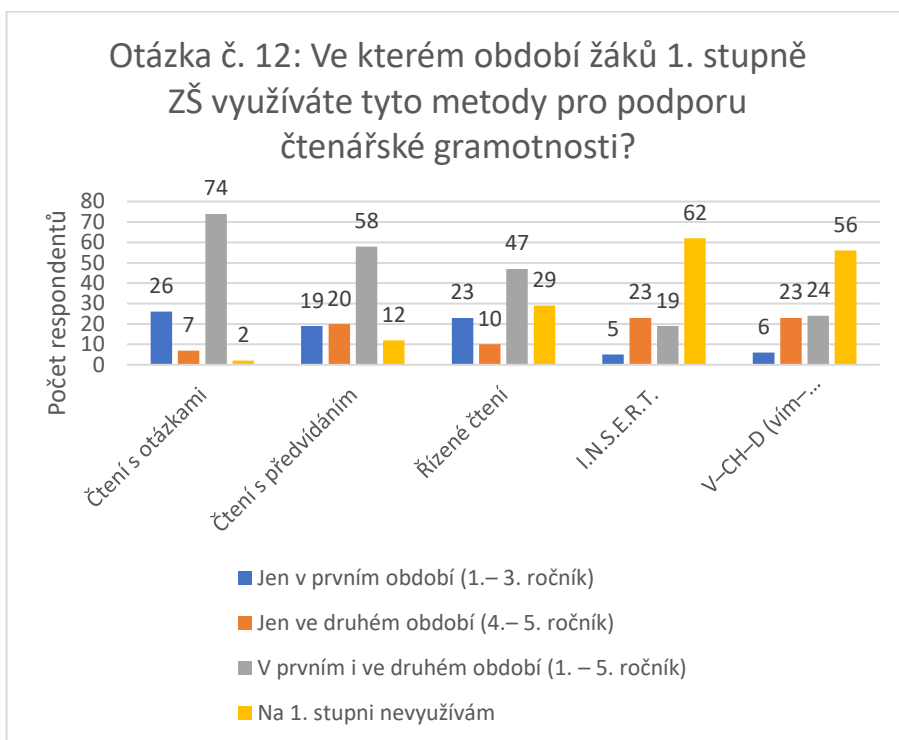
Z analýzy grafu 12 vyplývá, že nejčastěji označenou metodou, která se respondentům neosvědčila, je metoda **myšlenková mapa**, kterou označilo 14 respondentů. Druhou nejvíce neosvědčenou metodou bylo **volné psaní**, která nesplnila očekávání 13 respondentů. Dále graf ukazuje, že 12 respondentů označilo za neosvědčené jak **grafické organizátory**, tak i **literární kroužky**. Metoda podvojného deníku zaznamenala neosvědčení u 11 respondentů. Další neosvědčenou metodou byla **I.N.S.E.R.T.**, kterou označilo 9 respondentů. **Čtení s předvídáním** bylo označeno jako neosvědčené 8 respondenty. 7 respondentů považovalo za neosvědčenou metodu **pětílístek**, zatímco 6 respondentů mělo stejný názor na metody **diamant** a **učíme se navzájem**. Metoda **V-CH-D** byla označena 5 respondenty. 4 respondenti označili za neosvědčené jak metodu čtení s otázkami, tak i skládkankovou metodu. Metodu **řízené čtení**

označilo 3 respondentů a dvěma respondentům se neosvědčila metoda „poslední slovo patří mně“.

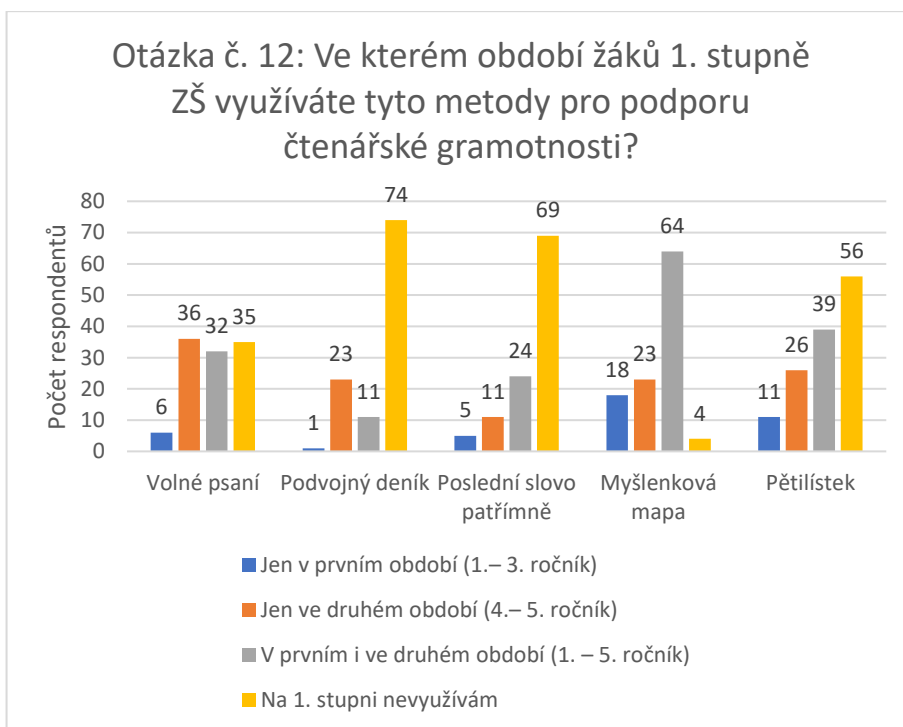
Získaná data z grafu 12 naznačují, že existuje určitý počet metod pro podporu čtenářství, které se respondentům neosvědčily. Nejvíce neosvědčenou metodou byla označena „myšlenková mapa“, následovaná „volným psaním“ a dalšími metodami. Je důležité poznamenat, že tyto neosvědčené metody byly označeny malým počtem respondentů, kdy nejvyšší počet neosvědčení dosáhl pouze 14 respondentů.

Zjištění, že některé metody byly označeny pouze malým počtem respondentů jako neosvědčené, naznačuje, že buď se respondentům tyto metody spíše osvědčily, nebo nemají dostatečné povědomí o těchto metodách, aby mohli posoudit, zda se osvědčily či nikoli. Tato situace může být důsledkem různých faktorů, jako je například nedostatečná znalost metod, nedostatek zkušeností s jejich používáním nebo subjektivní preference jednotlivých respondentů. Pro podrobnější pochopení tohoto jevu by bylo vhodné provést další výzkum, který by se zaměřil na hlubší analýzu postojů a zkušeností respondentů s konkrétními metodami podpory čtenářské gramotnosti.

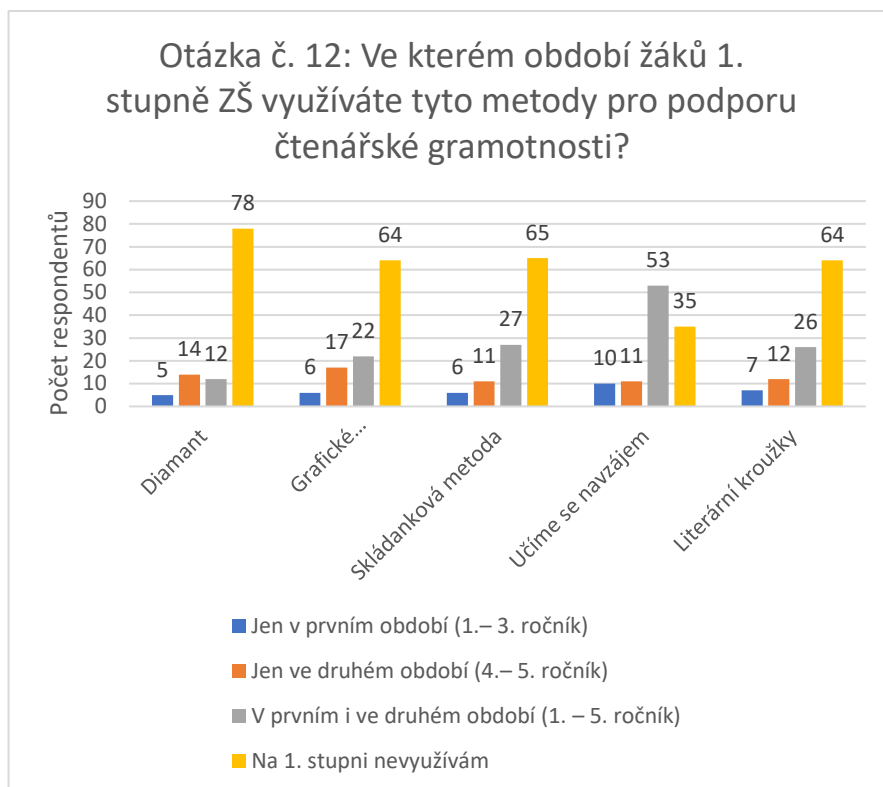
12. Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?



Graf 14 – Odpovědi respondentů na otázku: Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?



Graf 15 – Odpovědi respondentů na otázku: Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?



Graf 16 – Odpovědi respondentů na otázku: Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?

Komentář: Odpovědi na tuto otázku byly zaznamenány do třech grafů, aby byla zajištěna jejich přehlednost. Předposlední otázka dotazníkového šetření se soustředila na časové rozpětí, během kterého respondenti uplatňují různé metody k podpoře čtenářské gramotnosti svých žáků. Respondenti měli možnost označit, v jakých časových obdobích používají jednotlivé metody na 1. stupni ZŠ. Možnosti, které respondenti mohli označit byli:

- Využití metody jen v prvním období (1.–3. ročník)
- Využití metody jen v druhém období (4.–5. ročník)
- Využití metody v obou obdobích (1.–5. ročník)
- Na prvním stupni respondent metodu nevyžívá

Čtení s otázkami:

Z výsledků vyplývá, že 24 respondentů používá čtení s otázkami pouze v prvním období, zatímco 7 respondentů se k této metodě uchyluje až ve druhém období. Metodu čtení s otázkami nejčastěji využívají respondenti jak v prvním, tak i ve druhém období, jelikož tuto možnost zaškrtno 74 respondentů. Pouze dva respondenti tuto metodu na 1. stupni ZŠ vůbec nevyžívají. Tímto je naznačeno, že tato metoda je považována za efektivní při podpoře

čtenářské gramotnosti u žáků v obou obdobích jejich vzdělávání na prvním stupni základní školy. Tato metoda může pomáhat žákům rozvíjet schopnost porozumění textu a kritické myšlení, neboť pochopení textu a odpovědi na otázky vyžadují aktivní účast a analýzu obsahu.

Čtení s předvídáním:

Metodu čtení s předvídáním používají pouze v prvním období 19 respondentů, což naznačuje důraz na rozvoj předvídání a predikce v první fázi vzdělávacího procesu. Metodu čtení s předvídáním používají pouze ve druhém období 20 respondentů, což může indikovat zaměření na pokročilé strategie čtení a porozumění textu v pozdější fázi vzdělávání, kdy tato metoda může pomoci žákům předpovídat obsah textu a aktivovat jejich předchozí znalosti před čtením. Metodu čtení s předvídáním používají jak v prvním, tak i ve druhém období 58 respondentů a 12 tuto metodu na 1. stupni ZŠ nevyužívá.

Řízené čtení:

Metodu řízeného čtení používají pouze v prvním období 23 respondentů, což může indikovat důraz na postupné zavádění a podporu čtenářských dovedností v rané fázi vzdělávání, jako je rozpoznávání slov, porozumění textu a postupné budování slovní zásoby. Jen 10 respondentů uvádí použití této metody pouze ve druhém období. 47 respondentů používá metodu řízeného čtení jak v prvním, tak i ve druhém období, což naznačuje důležitost kontinuální podpory čtenářských dovedností po celý první stupeň ZŠ a umožnit jim postupně přecházet od základních k pokročilejším strategiím čtení. 29 respondentů uvedlo nevyužití této metody na prvním stupni ZŠ, což může být výsledkem různých pedagogických přístupů nebo zkušeností v oblasti výuky čtení.

I.N.S.E.R.T.:

Pouze 5 respondentů preferuje metodu I.N.S.E.R.T. v prvním období, což může naznačovat omezenou aplikaci této strategie v rané fázi vzdělávání. Naopak, 23 respondentů uvádí použití této metody pouze ve druhém období, což může signalizovat její přínos pro pokročilejší čtenářské dovednosti. Kombinované použití této metody v obou obdobích (19 respondentů) může naznačovat flexibilitu přístupu ke vzdělávání v oblasti čtení. Absence využití této metody na prvním stupni ZŠ je u 62 respondentů.

V-CH-D:

Metoda V-CH-D je preferována pouze 6 respondenty v prvním období, i. 23 respondentů preferuje tuto metodu pouze ve druhém období. V prvním i ve druhém období metodu využívá 24 respondentů. Metodu V-CH-D na prvním stupni nevyužívá 56 respondentů, což může, jak u předešlé metody, naznačovat omezenou aplikaci této strategie ve vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ.

Metoda volného psaní:

Metodu volného psaní využívá v prvním období 6 respondentů, což může naznačovat alespoň malé využití této strategie pro podporu kreativního psaní a rozvoj expresivního písemného projevu. V druhém období ji preferuje 36 respondentů a 32 respondentů uvádí použití této metody v obou obdobích. Skutečnost, že mnoho respondentů označilo tuto metodu, může naznačovat její popularitu a efektivitu při podpoře kreativity a písemného vyjadřování u žáků. Absence využití této metody na prvním stupni ZŠ je u 35 respondentů.

Metoda podvojného deníku:

Metodu podvojného deníku využívá pouze 1 respondent jen v prvním období, což naznačuje, že tato metoda může být možná náročnější na pochopení nebo aplikaci v rané fázi vzdělávání. Jen ve druhém období ji preferuje 23 respondentů a 11 respondentů uvádí použití této metody v obou obdobích. Absence využití této metody na prvním stupni ZŠ u 74 respondentů představuje významnou část dotazovaných, což naznačuje možnou potřebu dalšího zkoumání účinnosti a vhodnosti této strategie pro mladší žáky.

Poslední slovo patří mně:

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že metoda poslední slovo patří mně je jen v prvním období využívána 5 respondenty. Jen ve druhém období ji využívá 11 respondentů a v obou obdobích ji využívá 24 respondentů. Nicméně nelze opomenout skutečnost, že na prvním stupni ji nevyužívá 69 respondentů.

Myšlenková mapa:

Myšlenkovou mapu využívá jen v prvním období 18 respondentů, což může naznačovat použití této strategie pro vizualizaci informací a podporu organizačních dovedností. Jen ve druhém období ji preferuje 23 respondentů 64 respondentů uvádí použití této metody v obou obdobích. Toto výrazné číslo respondentů signalizuje, že metoda je na prvním stupni využívána jak v prvním, tak ve druhém období. Je tedy zřejmé, že žáci jsou s touto metodou obeznámeni a pravděpodobně se s ní i efektivněji pracuje. Jejich schopnost analyzovat nejprve jednoduché a později i složité informace a vytvářet nové vztahy mezi nimi je tak podporována, což přispívá k rozvoji jejich kritického myšlení a analytických dovedností. Jen 4 respondenti nevyužívají tuto metodu na prvním stupni ZŠ. Tato skutečnost naznačuje, že je tato metoda mezi učiteli na prvním stupni ZŠ oblíbená a pravděpodobně je považována za účinný nástroj pro podporu výuky.

Pětílístek:

Metodu pětílístek využívá 11 respondentů jen v prvním období. Jen ve druhém období ji preferuje 26 respondentů. 39 respondentů uvádí použití této metody v obou obdobích, což

naznačuje kontinuální aplikaci této strategie při podpoře reflexe a osobního rozvoje během obou období 1. stupně ZŠ. Absence využití této metody na prvním stupni ZŠ u 56 respondentů může signalizovat méně běžné využití této strategie v této věkové skupině.

Diamant:

Metoda diamant je jen v prvním období využívána pouze 5 respondenty, což může naznačovat, že je možná náročnější na pochopení nebo aplikaci v této rané fázi vzdělávání. Jen ve druhém období ji využívá 14 respondentů a v obou obdobích ji využívá jen 12 respondentů, to může naznačovat, že tato metoda není zcela kontinuálně integrována do výuky, možná z důvodu její náročnosti. Velký počet respondentů (78), kteří tuto metodu nevyužívají na prvním stupni, může potvrzovat, že je tato metoda na prvním stupni ZŠ považována za náročnou nebo možná méně vhodnou pro danou věkovou skupinu.

Grafické organizátory:

Grafické organizátory jsou jen v prvním období využívány pouze 6 respondenty a jen ve druhém období 17 respondenty. V prvním i ve druhém období metodu používá 22 respondentů. Tento počet respondentů může naznačovat, že jsou grafické organizátory považovány za méně využívané na prvním stupni ZŠ. Pokud je tato metoda na prvním stupni nevyužívána 65 respondenty, je to rovněž významné číslo, což značí, že je možná považována za náročnější nebo méně vhodnou pro mladší žáky.

Skládková metoda:

Skládková metoda je jen v prvním období využívána 6 respondenty, jen ve druhém 11 respondenty, v obou obdobích je využívána 27 respondenty. 65 respondentů tuto metodu na prvním stupni nevyužívá, je tedy možné, že je vnímána jako náročnější nebo méně vhodná pro mladší žáky.

Metoda učíme se navzájem:

Využití této metody jen v prvním období označilo 10 respondentů a využití metody jen ve druhém období označilo 11 respondentů. Zato možnost, kdy se tato metoda využívá v obou obdobích je označeno významným počtem respondentů (53), což může naznačovat její účinnost a vhodnost pro podporu spolupráce a vzájemného učení mezi žáky. Možnost kdy metodu respondenti nevyužívají na prvním stupni označilo 35 respondentů.

Literární kroužky:

Jen v prvním období využívá tuto metodu 7 respondentů, jen ve druhém ji využívá 12 respondentů a v obou obdobích ji využívá 26 respondentů. Respondentů, kteří tuto metodu nevyužívají na první stupni ZŠ je 64, což naznačuje, že je tato metoda pravděpodobně

považována za náročnou, nebo možná méně přístupnou pro žáky na prvním stupni základní školy.

13. Zde můžete napsat své myšlenky, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost na prvním stupni ZŠ.

Tato otázka byla dobrovolná, což znamená, že na ni neodpověděli všichni respondenti. Níže je uvedeno několik neupravených odpovědí, aby byla zachována autentičnost vyjádření respondentů.

- Čtenářské dílny, pro rozvoj čtení s porozuměním jsou skvělé publikace nakladatelství Šafrán
- Asi to nejdůležitější není nadchnout děti, ale hlavně zapojit rodiče. Oni jsou hlavním spouštěčem čtení u svých ratolestí.
- Párové čtení
- autorské čtení
- pravidelnými dílnami čtení a čtenářskými lekcemi, čtení napříč vyučovacími předměty, vytváření co nejvíce situací, ve kterých využíváme čtenářskou dovednosti, předkládáním vhodných knih, využívání propojení psané slovo a obrázek, podpora pisatelství
- Hodně dětem číst, spolupracovat s knihovnou, navštěvovat besedy se spisovateli a ilustrátory, jezdit na veletrh knihy do Liberce.
- Mně se nejvíc osvědčily čtenářské dílny. Učím 2. a 3. ročník na malotřídce. Nemám problém s tím, že by děti nečetly, stačí pozitivní přístup, namotivovat je třeba i čtenářskou soutěží. Máme čtenářské země, ke kterým si dávají své balóny podle počtu přečtených knih. Knihy si zapisují do čtenářského deníku.
- Třídní knihovnička, možnost půjčování knih i domů, doporučení kamarádů, možnost číst cokoliv, kdykolivviz Mravenčí chůvička
- Komunikovat
- Absolvovala jsem přes 200 hodin různých kurzů kritického myšlení, pracovala několik let ve čtenářských klubech, proto tolik využívám metody.
- Osvědčilo se mi, že při volných hodinách čtení si žáci nosí vlastní knihu–nemáme povinnou literaturu. Volí si sami knihu podle své čtenářské náročnosti. Postupně získávají lásku ke knize a je vidět, že rádi čtou.
- Velmi se mi osvědčily čtenářské dílny, návštěvy knihovny. V 5. ročníku prezentace přečtených knih ovlivňuje výběr četby.

- Podporovat zájem o knihy, fantazii, kreativitu–mezipředmětové vztahy
- Podporovat u dětí radost z toho, že mohou druhým o své knize jednoduchým způsobem vyprávět. Při výběru je vhodně nasměrovat, ale ponechat jim dostatek prostoru pro vlastní výběr knihy podle zájmů...
- Myslím, že hlavní je nadšení učitele. Je potřeba číst knihy určené pro žáky dané věkové kategorie, znát svoje žáky a vědět, co jim doporučit a co by je mohlo bavit. Udělat si každý týden aspoň 15 minut čtení vlastní knížky a vzájemně si ve třídě knihy doporučovat. Moji třetíáci rádi doporučují knihy i ostatním třídám, před třídou mají vyvěšené nakopírované titulní strany knih, které přečetli. Žádný seminář ani materiál nenaučí učitele předat dětem radost ze čtení.
- mnoho dokáže vedení v rodině a samozřejmě kreativní prostředí ve škole
- Zakázat používání mobil. Telefonu
- Potřebovali bychom větší podporu rodin v nácviku čtení. Je důležité, aby si žáci mohli zažít zážitek při četbě. Nejdříve však musí zvládnout techniku čtení.
- Myslím si, že na naší škole podporujeme čtenářskou gramotnost dostatečně. Vše začíná i končí v rodině. Děti potřebují vzory.
- Sbíráání korálků. Žáci ke každé knize mají otázky. Pokud odpoví na otázky dostanou korálek.

6.1 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Hlavním výzkumným cílem práce bylo prozkoumat, které metody pro podporu čtenářské gramotnosti jsou využívány na prvním stupni základních škol.

Dílní výzkumné cíle práce byly stanoveny tyto:

- Zkoumat faktory, které ovlivňují čtenářství z perspektivy učitelů.
- Analyzovat spolupráci mezi rodinou a školou, která směřuje k podpoře čtenářství.
- Identifikovat metody, které učitelé využívají k podpoře čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol.

Tyto stanovené cíle byly dosaženy a výzkumný cíl byl úspěšně splněn.

Z výsledků výzkumu a získaných informací vyplývají následující závěry zároveň odpovědi na výzkumné otázky:

VO1: Které faktory ovlivňují čtenářství z pohledu učitele?

Z hlediska školního prostředí je klíčovým faktorem pro podporu čtenářství pozitivní vztah učitelů ke čtení, což zdůraznilo 92 respondentů. Důležitá je také podpora žáků při čtení, jak naznačilo 86 respondentů, což zahrnuje jak pomoc při výběru knihy, tak i ocenění čtenářských pokroků, což motivuje žáky a zvyšuje jejich sebevědomí. Čtenářské dílny byly také považovány za významný faktor, který podporuje rozvoj čtenářských dovedností, kreativity a interakci mezi žáky.

Pozitivní vztah rodičů ke čtení byl označen 94 respondenty jako „velmi ovlivňující“, což zdůrazňuje důležitost rodinné podpory při rozvoji čtenářského zájmu dětí.

Společné čtení rodiče s dítětem a dostupnost knih doma byly také hodnoceny jako významné. Celkem 102 respondentů označilo společné čtení za velmi ovlivňující a 71 respondentů zhodnotilo vhodné prostředí pro čtení doma jako velmi ovlivňující. Zároveň ve 13. otázce, kde měli respondenti možnost vyjádřit své myšlenky ohledně rozvoje čtenářské gramotnosti na prvním stupni ZŠ, se objevilo mnoho názorů zdůrazňujících důležitost rodiny, zejména zapojení rodičů. Respondenti uváděli, že rodiče jsou hlavními iniciátory čtení u svých dětí a že aktivní podpora rodičů je klíčová pro vytváření čtenářského prostředí doma a rozvoj čtenářských dovedností u dětí. Toto zdůraznění role rodiny podtrhuje význam rodičovského příkladu a angažovanosti při podpoře čtenářství u dětí již od útlého věku.

Naopak, média mají dle respondentů méně výrazný vliv, zatímco interakce mezi vrstevníky je považována za významnou.

Vliv vrstevníků byl označen jako velmi ovlivňující nebo středně ovlivňující, což naznačuje, že sociální interakce mezi vrstevníky může hrát důležitou roli v podpoře čtenářství a rozvoji literárních dovedností u dětí.

VO2: Jakým způsobem spolupracuje rodina a škola na podpoře čtenářství u žáků?

Školy poskytují metodickou podporu rodičům, která jim pomáhá lépe porozumět procesu čtení a poskytuje praktické rady a tipy pro efektivní podporu čtenářství doma. Tento přístup byl významný pro 56 respondentů. Další formou spolupráce je pomoc při výběru knih pro děti, kde školy poskytují informace a doporučení, aby rodiče mohli lépe vybírat vhodnou literaturu pro své děti, což přispívá k vytváření podnětného literárního prostředí doma. Tato možnost byla také důležitá pro 56 respondentů. Školy rovněž často organizují prodeje knih přímo ve školním prostředí, což umožňuje rodičům vybírat z nabídky knih určených speciálně pro jejich děti. Tato iniciativa byla označena 56 respondenty. Dále školy seznamují rodiče

s různými projekty a akcemi na podporu čtenářství, což je vnímáno jako důležitý aspekt spolupráce mezi školou a rodinou a bylo označeno 50 respondenty.

Tyto výsledky ukazují na významnou roli, kterou hraje spolupráce mezi rodinou a školou v podpoře čtenářství. Nabízené formy podpory, jako je metodická pomoc, pomoc při výběru knih, prodeje knih ve školním prostředí a informování rodičů o projektech na podporu čtenářství, přispívají k vytváření podnětného a stimulujícího prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností dětí doma i ve školním prostředí.

VO3: Které metody jsou nejčastěji používány učiteli na prvním stupni základních škol k podpoře čtenářské gramotnosti?

Nejčastěji uváděnou metodou je čtení s otázkami, kterou využívá 97 respondentů, což naznačuje její širokou oblibu a účinnost. Druhou nejčastěji využívanou metodou je myšlenková mapa, kterou opakovaně používá 90 respondentů. Čtení s předvídáním je třetí nejčastěji využívanou metodou s 77 respondenty, což naznačuje důležitost aktivního předpokládání obsahu textu. Dalšími hojně využívanými metodami je pětílístek, řízené čtení, učení se navzájem a volné psaní. Některé metody, jako je metoda podvojného deníku, diamant nebo poslední slovo patří mně, jsou využívány méně často. Toto může být způsobeno jejich složitějším provedením nebo menším povědomím o nich mezi učiteli. Tento fakt se potvrdil během dotazníkového šetření, když 75 respondentů neznalo nebo znalo pouze název metody podvojného deníku. Nejvíce respondentů (83) však vůbec neznalo, nebo znalo jen název metod Diamant a Poslední slovo patří mně.

Z výše uvedených výsledků lze vyvodit závěry ohledně stanovených hypotéz a předpokladů:

Hypotézy:

H1: Pozitivní vztah rodiče a učitele ke čtení má dle učitelů významný vliv na rozvoj čtenářství u žáků.

Hypotéza, že pozitivní vztah rodiče a učitele ke čtení má dle učitelů vliv na rozvoj čtenářství u žáků, **byla potvrzena** na základě výsledků šetření. Respondenti jednoznačně identifikovali, že pozitivní vztah rodiče ke čtení má významný vliv na čtenářský rozvoj. Tento vliv byl vyjádřen 94 respondenty, kteří označili tento faktor jako „velmi ovlivňující“. Dále, učitelé zdůraznili, že pozitivní vztah učitele ke čtení je dalším důležitým faktorem ovlivňujícím čtenářský rozvoj. Tento faktor byl označen jako „velmi ovlivňující“ 92 respondenty. Tato shoda

názorů ukazuje na to, že pozitivní vztah nejenom motivuje žáky ke čtení, ale také vytváří prostředí, ve kterém se mohou rozvíjet jejich čtenářské dovednosti a zájem o čtení.

Hypotéza byla ověřena prostřednictvím otázek číslo 3 a 4, které se zaměřovaly na hodnocení vlivu faktorů ze školního a rodinného prostředí na čtenářství žáků z pohledu respondentů. Otázka číslo 3 se zabývala zkoumáním vlivu faktorů ze školního prostředí, zatímco otázka číslo 4 se soustředila na vliv faktorů z rodinného prostředí. Tyto otázky umožnily respondentům vyjádřit své názory a hodnocení ohledně důležitosti jednotlivých faktorů při formování čtenářských schopností a zájmů u žáků. Díky jejich odpovědím bylo možné zhodnotit, jaký vliv má pozitivní vztah rodiče a učitele ke čtení na rozvoj čtenářství u žáků.

H2: Učitelé na prvním stupni základních škol mají nedostatečné povědomí o některých metodách podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti, což vede k omezenému využití těchto metod ve výuce na 1. stupni základních škol.

Hypotéza o nedostatečném povědomí učitelů na prvním stupni základních škol o některých metodách podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti, což vede k omezenému využití těchto metod ve výuce, **byla potvrzena** na základě získaných výsledků.

Při dotazníkovém šetření se ukázalo, že málo známé metody jsou například metoda I.N.S.E.R.T., kterou dobře zná 47 respondentů, ale 35 respondentů ji vůbec nezná a 27 respondentů zná pouze název metody. Podobně je na tom i metoda V-CH-D, u které zná 39 respondentů pouze název metody a 24 respondentů ji vůbec nezná. U grafických organizátorů zná 40 respondentů pouze název metody a 28 respondentů ji nezná. Stejně tak skládanková metoda, u které 33 respondentů zná pouze název metody a nezná ji 40. Metoda podvojného deníku je také málo známá - 44 respondentů zná pouze její název a 31 respondentů ji vůbec nezná. Podobně je na tom i metoda poslední slovo patří mně, kde 44 respondentů zná název a 39 respondentů metodu nezná. Nejméně známou metodou je metoda diamant, u které zná 35 respondentů pouze název metody a 48 respondentů ji vůbec nezná.

Při otázce, které metody pro podporu čtenářské gramotnosti respondenti opakovaně využívají s žáky na 1. stupni ZŠ, se ukázalo, že metodu I.N.S.E.R.T. využívá jen 29 respondentů. Metodu V-CH-D využívá 28 respondentů, skládankovou metodu 22 respondentů, Grafické organizátory 19 respondentů, metodu poslední slovo patří mně 16 respondentů, a metodu Diamant 13 respondentů. Nejméně často uváděnou metodou je metoda podvojného deníku, kterou používá pouze 6 respondentů.

Při otázce, ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ respondenti využívají metody pro podporu čtenářské gramotnosti, se ukázalo, že metodu I.N.S.E.R.T. nevyužívá na 1. stupni 62 respondentů, metodu V-CH-D nevyužívá na prvním stupni 56 respondentů, 65 respondentů nepoužívá na prvním stupni grafické organizátory a 65 respondentů nevyužívá skládankovou metodu. Absence využití metody podvojného deníku je na prvním stupni ZŠ u 74 respondentů a 78 respondentů nevyužívá na 1. stupni metodu diamant.

Hypotéza byla potvrzena prostřednictvím otázek č. 8, 9, 10, 11 a 12, které se zaměřily na úroveň znalostí respondentů ohledně různých metod podpory čtenářské gramotnosti, které respondenti vyzkoušeli alespoň jednou se žáky na 1. stupni ZŠ, které metody opakovaně využívají, a které se jim neosvědčily. Dále se otázky dotazovaly na období, kdy respondenti využívají tyto metody s žáky 1. stupně ZŠ.

Předpoklady:

P1: Respondenti považují společné čtení rodičů s dětmi a následné diskutování o přečtených knihách za nejúčinnější faktor z rodinného prostředí, který ovlivňuje čtenářství žáků.

V souladu s předpokladem diplomové práce bylo zjištěno, že respondenti skutečně považují společné čtení rodičů s dětmi a následné diskutování o přečtených knihách za nejúčinnější faktor z rodinného prostředí, který má vliv na čtenářství žáků. Konkrétně 102 respondentů označilo tento faktor jako „velmi ovlivňující“, pouze 4 respondenti ho označili jako „středně ovlivňující“ a pouze 3 respondenti ho označili jako „lehce ovlivňující“. Tímto byl předpoklad úspěšně **potvrzen**.

Předpoklad byl ověřen v otázce číslo 4.

P2: Čtení s otázkami je nejčastěji volenou metodou respondenty pro posílení čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol.

Předpoklad, že čtení s otázkami je nejčastěji volenou metodou respondenty pro posílení čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol, se **potvrdil**. Z výzkumného šetření vyplývá, že tato metoda je skutečně preferovaná a efektivní v praxi. Nejčastěji zmiňovanou metodou, kterou respondenti ve své výuce opakovaně využívají, je právě čtení s otázkami, což potvrdilo 97 respondentů. Dále je z výsledků patrné, že většina respondentů (74) tuto metodu využívá jak v prvním, tak i ve druhém období žáků na prvním stupni ZŠ, což svědčí o její široké aplikovatelnosti a účinnosti. Pouze dva respondenti tuto metodu na prvním stupni ZŠ vůbec nevyužívají, což naznačuje, že převažujícím názorem je považování této

metody za efektivní nástroj pro podporu čtenářské gramotnosti u žáků v obou obdobích jejich vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Předpoklad byl ověřen v otázkách č. 8, 9, 10, 11, 12

P3: Metoda poslední slovo patří mně je mezi respondenty nejméně známou metodou pro podporu čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol.

Předpoklad, že metoda Poslední slovo patří mně je mezi respondenty nejméně využívanou metodou pro podporu čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol, byl částečně potvrzen. Z výsledků šetření vyplynulo, že tato metoda není mezi respondenty příliš rozšířená. Pouze 26 respondentů ji dobře zná, 44 respondentů zná pouze název metody a 39 respondentů ji vůbec nezná. Tato situace je srovnatelná s metodou Diamant, kterou zná pouze 26 respondentů, 35 respondentů zná pouze název metody a 48 respondentů ji vůbec nezná. Nicméně, je zaznamenáno, že při otázce týkající se opakovaného využívání metod respondenti častěji uváděli metodu Diamant než metodu Poslední slovo patří mně. Konkrétně 13 respondentů opakovaně využívá metodu Diamant, zatímco pouze 6 respondentů opakovaně využívá metodu Poslední slovo patří mně. Výsledky také ukázaly, že velký počet respondentů (78) nevyužívá metodu Diamant na prvním stupni základní školy, zatímco metodu Poslední slovo patří mně nevyužívá na prvním stupni 69 respondentů. Tímto je podpořen předpoklad o nižší popularitě a využívání metody Poslední slovo patří mně v porovnání s jinými metodami podpory čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol.

Předpoklad byl ověřen v otázkách č. 8, 9, 10, 11, 12

Závěr

Závěr této diplomové práce reflektuje úspěšné dosažení hlavního výzkumného cíle, kterým bylo prozkoumat metody podpory čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol. Práce začala teoretickou částí, která představila koncept gramotnosti a zejména se zaměřila na čtenářskou gramotnost, včetně jejích různých rovin a faktorů ovlivňujících její rozvoj. Podrobně byly popsány metody podpory čtenářské gramotnosti a jejich vliv na rozvoj dovedností u žáků.

Empirická část práce se soustředila na výzkum pomocí dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem bylo analyzovat využívané metody podpory čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol. Byly identifikovány faktory ovlivňující čtenářství z pohledu učitelů a analyzována spolupráce mezi rodinou a školou v této oblasti.

Pro výzkum byla zvolena online forma dotazníku, který byl distribuován mezi ředitele škol a získány údaje od 109 pedagogů s různými zkušenostmi. Získaná data byla pečlivě analyzována a prezentována pomocí statistických metod, kdy byly data zpracována do grafů pomocí statistického programu MS Excel, což umožnilo formulovat závěry na základě předem stanovených hypotéz a předpokladů.

Výsledky výzkumu ukázaly, že pro podporu čtenářské gramotnosti je klíčový jak pozitivní vztah učitelů ke čtení v rámci školního prostředí, tak i společné čtení rodiče s dítětem v rodinném prostředí. Nejčastěji využívanou metodou podpory čtenářské gramotnosti je Čtení s otázkami, zatímco metody jako Diamant a Poslední slovo patří méně často k méně frekventovaným.

Tato diplomová práce poskytuje ucelený pohled na využívání metod podpory čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol. Věříme, že získané poznatky budou inspirací pro studenty a pedagogy, kteří se touto problematikou zabývají, a že metody podpory čtenářské gramotnosti přispějí ke zkvalitnění výuky pro všechny žáky základních škol.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína a ZELEDOVÁ, Eva (ed.), 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

ALTMANOVÁ, Jitka; HAUSENBLAS, Ondřej; HESOVÁ, Alena; KOŠTÁLOVÁ, Hana; KOUBEK, Petr et al. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-87000-99-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-74-35-520-2.

GAVORA, Peter, 2002. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia práce a výskumu. Pedagogika*. Roč. 52, č. 2, s. 171-181.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef, 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1031-2.

MANGUEL, Alberto, 2007. *Dějiny čtení*. Přeložil Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Teoretická knihovna. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-231-2.

PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Psychologie (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, M. 1998. Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost. *In Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS. Část 1. Hlavní výsledky.* Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVEC, Vlastimil, 2002. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností.* Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-7315-035-2.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena; KRÜGER, Květuše a BĚLINOVÁ, Eva, 2007. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy.* Praha: GAC. ISBN 978-80-254-0669-4.

Elektronické zdroje

NEŠPOR, Zdeněk R., 2017. *Sociální encyklopedie.* Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. S. 1.[cit. 2023-7-16] Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Gramotnost>

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život.* Praha : ÚIV, 2002 [cit. 2023-7-5]
Dostupné z:
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2002_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

Seznam obrázků

Obrázek 1 Diamant.....	32
------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1 – Odpovědi respondentů na otázku: Doplňte, prosím, následující údaje. Jsem:.....	42
Graf 2 - Odpovědi respondentů na otázku: Vyznačte, prosím, délku své praxe. Délka praxe v letech:	43
Graf 3 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků.....	44
Graf 4 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů z rodinného prostředí na čtenářství žáků.	47
Graf 5 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv médií na čtenářství.	49
Graf 6 - Odpovědi respondentů na otázku: Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv sociální interakce mezi vrstevníky na čtenářství (diskuze o knihách s vrstevníky apod.).....	51
Graf 7 - Odpovědi respondentů na otázku: Jakým způsobem zapojujete rodiče do podpory čtenářské gramotnosti jejich dětí?	52
Graf 8 – Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?.....	54
Graf 9 – Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?.....	54
Graf 10 – Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?.....	54
Graf 11– Odpovědi respondentů na otázku: Jak dobře znáte následující metody?.....	57
Graf 12 – Odpovědi respondentů na otázku: 1.Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti opakovaně využíváte s žáky na 1. stupni ZŠ?	58
Graf 13 – Odpovědi respondentů na otázku: Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti se Vám neosvědčily?	60
Graf 14 – Odpovědi respondentů na otázku: Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?	62
Graf 15 – Odpovědi respondentů na otázku: Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?	62
Graf 16 – Odpovědi respondentů na otázku: Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?	63

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 1 – Dotazník

Využívané metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci s názvem: „Využívané metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ“. Cílem mého výzkumu je prozkoumat, které metody pro podporu čtenářské gramotnosti jsou využívány na prvním stupni ZŠ.

Dotazník je zcela anonymní a výsledky budou zpracovány pouze v mé diplomové práci.

Děkuji předem za Vaše odpovědi.

Monika Juříčková, studentka Pedagogické fakulty UP v Olomouci, obor Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika.

1. Doplňte, prosím, následující údaje:

Jsem:

- žena
- muž
- jiné

2. Vyznačte, prosím, délku své praxe:

Délka praxe v letech:

- 1–5
- 6–9
- 10–19
- 20–29
- 30 a více

3. Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů ze školního prostředí na čtenářství žáků.

	Velmi ovlivňující	Středně ovlivňující	Lehce ovlivňující	Žádný vliv
Pozitivní vztah učitele ke čtení (učitele čtení baví, baví ho učit hodiny čtení)				
Podpora žáků při čtení ze strany učitelů (pomoc učitele žákům při výběru vhodné knihy, oceňování čtenářských pokroku apod.)				
Možnost prezentovat vlastní knihy žáků a vlastní četbu žáků ve třídě (výstavky knížek žáků, referáty o knihách, čtenářské záznamy apod.)				
Čtenářské dílny				
Pořádání akcí popularizující čtení ve škole (autorská čtení, besedy s autory apod.)				
Návštěvy veřejné knihovny a akcí, které knihovna pořádá				
Přístup do školní knihovny (dostupnost vhodných knih ve školní knihovně)				
Přístup do třídní knihovny, kde si žáci mohou sami půjčit knížku (např. o přestávce)				
Vhodné prostředí pro čtení ve třídě (klidné podnětné prostředí, např. čtenářské koutky)				

4. Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv následujících faktorů z rodinného prostředí na čtenářství žáků.

(poznámka – aktivity se kromě rodičů mohou týkat i dalších rodinných příslušníků nebo pěstounů)

	Velmi ovlivňující	Středně ovlivňující	Lehce ovlivňující	Žádný vliv
Pozitivní vztah rodiče ke čtení (rodiče čtení baví, svou radost ze čtení sdílí s dítětem)				
Společné čtení rodiče s dítětem a povídání si o četbě (zapojení rodiče do čtení s dítětem, četnost rodinného čtení)				
Vhodné prostředí pro čtení doma (vytvoření klidného a podnětného prostředí pro čtení doma)				
Dostupnost dětských knih (široký výběr vhodných dětských knih v domácí knihovně)				
Společné návštěvy akcí popularizujících čtení (rodiči s dětmi navštěvují knižní festivaly, autorská čtení, besedy apod.)				
Společné návštěvy veřejných knihoven a akcí, které knihovna pořádá				

5. Ohodnoťte, prosím, jaký je podle Vás vliv medií na čtenářství.

	Velmi ovlivňující	Středně ovlivňující	Lehce ovlivňující	Žádný vliv
Sledování filmových nebo seriálových adaptací literárních děl				
Návštěva webových stránek podporujících čtenářství (např. ČT edu)				
Sledování dětských televizních programů podporujících čtenářství, např. ČT Děčko (televizní pořady o literatuře, předčítání z knížek apod.)				

6. Ohodnoťte, prosím, jaký má podle Vás vliv sociální interakce mezi vrstevníky na čtenářství (diskuze o knihách s vrstevníky apod.)

- Velmi ovlivňující
- Středně ovlivňující
- Lehce ovlivňující
- Žádný vliv

7. Jakým způsobem zapojujete rodiče do podpory čtenářské gramotnosti jejich dětí?

- Škola nabízí rodičům metodickou podporu, jak s dítětem doma číst (metody, jak efektivně nacvičovat čtení, návod, jak nastavovat rozsah textu, četnost čtení apod.)
- Škola pomáhá rodičům při výběru knih pro jejich děti.
- Prodeje knih organizované školou (nabídka knih k zakoupení z nakladatelství organizovaná školou, knižní burzy apod.)
- Škola seznamuje rodiče s projekty na podporu čtenářství (Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Čtení pomáhá apod.)
- Rodiče se mohou zapojit do školních akcí podporujících čtenářství (např. předčítání knih rodiči ve škole)
- Jiné: _____

8. Jak dobře znáte následující metody?

Název metody:

Čtení s otázkami

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Čtení s předvídáním

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Řízené čtení

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

I.N.S.E.R.T.

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

V-CH-D (vím-čci vědět-dožvěděl jsem se)

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Volné psaní

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Podvojný deník

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Poslední slovo patří mně

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Myšlenková mapa

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Pětílístek

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Diamant

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Grafické organizátory (Vennův diagram, T-graf)

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Skládanková metoda

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Učíme se navzájem

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

Literární kroužky

- Metodu neznám.
- Zním jen název metody.
- Zním název metody i postup, jak ji realizovat.

9. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti jste s žáky na 1. stupni ZŠ vyzkoušeli alespoň jednou?
- Čtení s otázkami
 - Čtení s předvídáním
 - Řízené čtení
 - I.N.S.E.R.T.
 - V-CH-D
 - Volné psaní
 - Podvojný deník
 - Poslední slovo patří mně
 - Myšlenková mapa
 - Pětílístek
 - Diamant
 - Grafické organizátory (Vennův diagram, T-graf)
 - Skládanková metoda
 - Učíme se navzájem
 - Literární kroužky
10. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti opakovaně využíváte s žáky na 1. stupni ZŠ?
- Čtení s otázkami
 - Čtení s předvídáním
 - Řízené čtení
 - I.N.S.E.R.T.
 - V-CH-D
 - Volné psaní
 - Podvojný deník
 - Poslední slovo patří mně
 - Myšlenková mapa
 - Pětílístek
 - Diamant
 - Grafické organizátory (Vennův diagram, T-graf)
 - Skládanková metoda
 - Učíme se navzájem
 - Literární kroužky
11. Které metody pro podporu čtenářské gramotnosti se Vám neosvědčily?
- Čtení s otázkami
 - Čtení s předvídáním
 - Řízené čtení
 - I.N.S.E.R.T.
 - V-CH-D
 - Volné psaní
 - Podvojný deník
 - Poslední slovo patří mně
 - Myšlenková mapa

- Pětílístek
- Diamant
- Grafické organizátory (Vennův diagram, T-graf)
- Skládanková metoda
- Učíme se navzájem
- Literární kroužky

12. Ve kterém období žáků 1. stupně ZŠ využíváte tyto metody pro podporu čtenářské gramotnosti?

- Čtení s otázkami
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Čtení s předvídáním
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Řízené čtení
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- I.N.S.E.R.T.
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- V-CH-D
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Volné psaní
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Podvojný deník
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám

- Poslední slovo patří mně
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Myšlenková mapa
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Pětílístek
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Diamant
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Grafické organizátory (Vennův diagram, T-graf)
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Skládanková metoda
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Učíme se navzájem
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám
- Literární kroužky
 - Jen v prvním období (1.– 3. ročník)
 - Jen ve druhém období (4.– 5. ročník)
 - V prvním i ve druhém období (1. – 5. ročník)
 - Na 1. stupni nevyužívám

13. Zde můžete napsat své myšlenky, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost na prvním stupni ZŠ.
(dobrovolná otázka)

Anotace

Jméno a příjmení:	Monika Juříčková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využívané metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy
Název v angličtině:	The methods used for the development of the reading literacy of pupils in primary schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku využití metod pro podporu čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy. Jejím hlavním cílem je prozkoumat, jaké metody pro podporu čtenářské gramotnosti jsou na tomto stupni školství využívány. Teoretická část práce se věnuje charakterizaci čtenářské gramotnosti, faktorům ovlivňujícím její rozvoj a popisu metod pro její podporu. Empirická část práce pak zkoumá konkrétní využití těchto metod na prvním stupni základních škol. Metodika sběru dat spočívá v dotazníkovém šetření, jehož výsledky jsou následně podrobně analyzovány a popsány.
Klíčová slova:	Čtenářská gramotnost, čtenářství, faktory ovlivňující čtenářství, metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti, vzdělávání na 1. stupni základní školy
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the issue of utilizing methods to support reading literacy at the primary level of elementary schools. Its main objective is to examine which methods for promoting reading literacy are employed at this educational level. The theoretical part of the thesis deals with the characterization of

	reading literacy, factors influencing its development, and a description of methods for its support. The empirical part of the thesis then explores the specific utilization of these methods at the primary level of elementary schools. The methodology for data collection relies on a questionnaire survey, the results of which are subsequently thoroughly analyzed and described.
Klíčová slova v angličtině:	Reading literacy, reading, factors influencing reading, methods for developing reading literacy, primary education
Přílohy vázané v práci:	1 příloha: Dotazník
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	čeština