

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2022

Zlámálová Gabriela

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Zlámalová Gabriela

Úroveň čtení s porozuměním na 1. stupni primární školy

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....
Zlámalová Gabriela

Poděkování

Chtěla bych moc poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za odborné vedení mé práce a cenné rady, Mgr. Simoně Hrabalové, Mgr. Janě Černoškové a celé mé rodině za podporu po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	1
1 Čtenářská gramotnost	2
1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	2
1.2 Funkční gramotnost	3
1.3 Funkční negramotnost	5
1.4 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	5
1.5 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	7
1.6 Čtenářská gramotnost v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	9
2 Čtení.....	13
2.1 Čtení s porozuměním	14
2.2 Hodnocení ve čtení.....	15
2.3 Znaky čtenářského výkonu	16
2.4 Metody rozvoje čtení s porozuměním	17
3.5 Účelné uspořádání nácviku čtení s porozuměním podle časových etap na 1. stupni základní školy	20
3 Metody výuky čtení	22
3.1 Metoda syntetická.....	22
3.2 Metody analytické.....	25
3.3 Metoda analyticko-syntetická	26
3.4 Metoda globální	27
3.5 Alternativní metody	28
4 Projekty na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti.....	31
4.1 Noc s Andersenem	31
4.2 Rosteme s knihou	32
4.3 Celé Česko čte dětem	33
4.4 Čtení pomáhá	34
5 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti	36
5.1 Výzkum PIRLS	36
5.2 Výzkum PISA	39
6 Výzkumné šetření	41
6.1 Popis výzkumného šetření	41

6.2 Cíl výzkumného šetření	42
6.3 Metody šetření.....	42
6.3.1 Nestandardizovaný didaktický test.....	42
6.4 Organizační zajištění.....	49
6.5 Charakteristika souboru	50
6.6 Zpracování a vyhodnocení výsledků.....	52
6.7 Diskuse výsledků výzkumného šetření.....	64
Závěr.....	66
Seznam použité literatury.....	68
Ostatní zdroje.....	71
Seznam použitých zkratek.....	74
Seznam obrázků, grafů, tabulek.....	75
Seznampříloh.....	77
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na úroveň čtení s porozuměním ve 4. ročníku primární školy. Cílem této diplomové práce je zjistit úroveň čtení s porozuměním u žáků 4. ročníku primární školy pomocí nestandardizovaného didaktického testu.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou.

První kapitola je zaměřena na vysvětlení čtenářské gramotnosti jako celku, kam řadíme vymezení pojmu čtenářská gramotnost, rozlišení funkční gramotnosti a ngramotnosti. Jsou zde také popsány etapy rozvoje čtenářské gramotnosti, faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost a nahlížení na čtenářskou gramotnost z pohledu Rámcově vzdělávacího programu, pro základní vzdělávání coby závazného kurikulárního dokumentu (dále jen RVP ZV).

Druhá kapitola s názvem „Čtení“ je zaměřena na čtení s porozuměním, jeho pojetí a definice a jsou zde definovány znaky čtenářského výkonu. Také se zde zabýváme hodnocením ve čtení a uspořádáním nácviku čtení s porozuměním.

Ve třetí kapitole vysvětlujeme a nahlížíme na různé metody čtení, jako je metoda syntetická, metoda analytická, analyticko-syntetická a také zde zmiňujeme metodu globální a různé alternativní metody.

Čtvrtá kapitola je věnována známým projektům jako „Noc s Andersenem“, „Rosteme s knihou“, „Celé Česko čte dětem“ a „Čtení pomáhá“, což jsou čtyři nejznámější projekty na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti.

Pátá kapitola je zaměřena na mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti, například výzkum PIRLS nebo PISA.

Šestá kapitola jako součást praktické části diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření, metody šetření, organizaci výzkumného šetření, vyhodnocení a analýza výsledků a závěr šetření.

Následuje závěr a shrnutí všech výsledků šetření.

1 Čtenářská gramotnost

1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Pojem „čtenářská gramotnost“ patří v dnešním moderním vzdělávání k jedné z hodnotících kategoriích v národních a mezinárodních srovnávacích testech, v evropských i neevropských zemích. Přesto, že je význam čtenářské gramotnosti nezastupitelný, nejen proto, že je prostředkem k dalšímu získávání informací a umožňuje lidem úspěšně se zapojit do společnosti, české kurikulum „Rámcově vzdělávací program“ s ním téměř nepracuje (Fasnerová Martina, 2018).

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 42) definují čtenářskou gramotnost jako *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řády, návody na použití výrobků apod.*

Nejedná se tedy jen o dovednost čtenářskou, tj. umět texty přečíst a rozumět jim čtení, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace z textu a text reprodukovat. Čtenářskou gramotnost považujeme za klíčovou součást funkční gramotnosti. (Průcha, 2013).

Původně znamenal pojem „gramotnost“ schopnost číst a psát, poté se dále rozšířila o gramotnost početní (Wildová, 2005).

Do 1. poloviny 20. století byl za gramotného člověka považován ten, kdo uměl číst a psát (Metelková Svobodová, 2013).

V dnešní době, i když zaznamenáváme velkou expanzi v používání moderních informačních a komunikačních technologií využívaných v různých pracovních oborech a oblastech, zůstává i nadále čtení hlavní prioritou gramotného člověka.

Výuka čtení probíhá po celou dobu výuky na 1. stupni primárních škol. Se vzrůstající schopností čtení a pochopení textu se zvyšuje i rozvoj dalších vědomostí a schopností a obohacuje se slovní zásoba.

1.2 Funkční gramotnost

Pojem „funkční gramotnost“ je chápán jako dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, zformulovat písemnou žádost, vyplnit různé formuláře (Průcha, 2009).

Najvarová (2008) popisuje funkční gramotnost následovně:

- je společensky a kulturně podmíněna
- usnadňuje dosažení osobních a společenských cílů jedince
- řadíme ji mezi schopnosti řešit každodenní problémy
- jde o soubor dovedností a vědomostí, který usnadní práci s psanými a tištěnými materiály, z čehož vyplývá, že nestačí je zvládnout základní techniky čtení a psaní
- v nejširším smyslu jde o schopnost komunikovat
- funkčně gramotný člověk je schopen pracovat s náročnějšími texty, které myšlenky nevyjadřují explicitně, ale při práci s nimi musí čtenář použít myšlenkové operace na vyšší úrovni.

Funkční gramotnost je složena ze tří složek:

- *literární gramotnost* (Prose literacy) – zahrnuje dovednosti, které jsou potřebné k porozumění textu a využívání informací z textu
- *numerická gramotnost* (Quantitative literacy) – zahrnuje dovednosti, které jsou potřebné k aplikaci matematických dovedností nebo k práci s číselnými údaji, například vyplnění objednávky zboží, učení úroků z půjček či hypoték
- *dokumentová gramotnost* (Document literacy) – zahrnuje dovednost využívat specifické informace obsažené v různých typech dokumentů, tiskopisů, žádostí o zaměstnání (Rabušicová, 2002).

Funkční gramotnost se liší od samotné gramotnosti, a to v několika bodech:

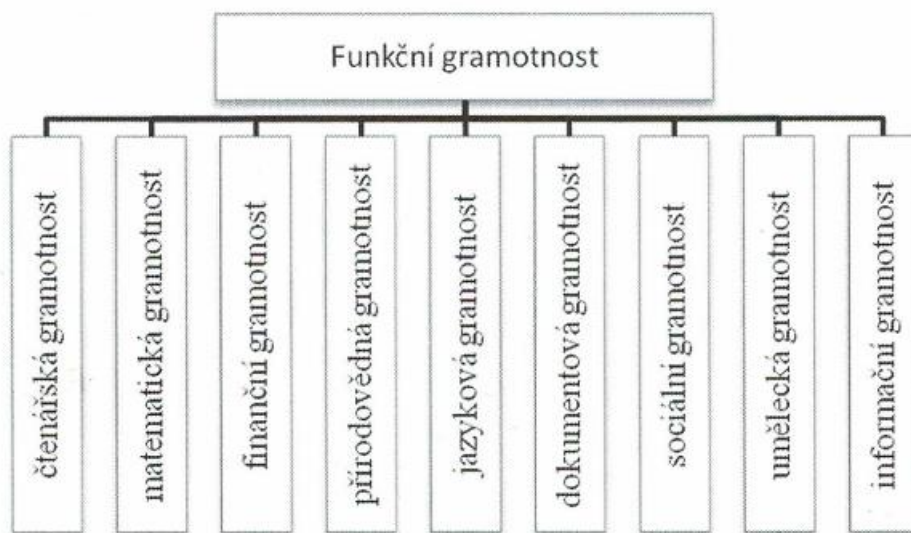
- gramotnost pouze v jedné ze tří složek nemusí plně dostačující pro fungování jedince ve společnosti
- funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu a společenskému životu
- funkční gramotnost je náročnější dovedností než pouze dovednost číst a psát

- chápat ji můžeme též jako schopnost jedince komunikovat
- není to totéž jako „školní gramotnost“
- můžeme ji měřit přímo
- funkční gramotnost se týká kategorie dospělých (jedná se o 15leté a starší)
- nejčastěji je spojena s vyspělými zeměmi (Rabušicová, 2002).

Setkáváme se zde s pojmem „školní gramotnost“. Gavora (2006, s. 25) ji porovnává s gramotností funkční: *„Školská gramotnost, tj. gramotnost nacvičovaná a využívaná v škole, je iná než funkčná gramotnost, tj. gramotnost potrebná pre život. Školská gramotnost plní inú funkci, než je funkčná gramotnosť.“*

Žáci se ve škole často osvojují učivo mechanickým způsobem učení. Často se učí texty v učebnicích nazpaměť, bez toho, aby danému textu porozuměli. Většina učitelů se spokojí s tím, že žák text umí plynule interpretovat, neověřují, jestli žák učivu rozumí a zda umí ho použít v různých situacích.

Funkční gramotnost můžeme rozdělit na další podoblasti jako například čtení, přírodovědu, matematiku a jazykovou gramotnost a další.



Obrázek č. 1 Složky funkční gramotnosti (Fasnerová, 2018, s. 208)

1.3 Funkční negramotnost

Opakem funkční gramotnosti je funkční negramotnost neboli funkční analfabetismus. Lidé funkčně negramotní mohou umět číst, velmi obtížně a pomalu, mohou umět i psát, pouze krátké a jednoduché věty s velmi omezenou slovní zásobou, ale ne v takové míře, aby se vyrovnali s požadavky každodenního života ve společnosti (Doležalová, 2005).

Osoby funkčně negramotné mají situace v životě mnohem obtížnější. Jejich dovednosti jim umožňují přečíst určitý text, ale nedokážou přečtenému textu porozumět natolik, aby pochopili jeho význam (Doležalová, 2005).

Tyto osoby mají problém se orientovat například v jízdním řádu, v různých tabulkách, nebo grafech. Často mají problémy ale i v jiných oblastech:

- ekonomiky – horší orientace v pracovních nabídkách
- zdravotnictví – neschopnost postarat o své zdraví, často jsou odkázáni pomoc druhé osoby ve své blízkosti
- ekologie – neschopnost řešit otázky spojené s životním prostředím
- sociální oblasti – neschopnost postarat se o sebe v neobvyklých situacích (Havel, 2011).

1.4 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Předpoklady pro rozvoj čtenářství se formují již v preprimárním vzdělávání. Hovoříme tedy o etapách rozvoje čtenářské gramotnosti. Podle Doležalové (2014) rozlišujeme pět etap ve vývoji čtenářské gramotnosti:

- **etapa spontánní gramotnosti**

Dítě používá do tří let pro rozvoj gramotnosti především smysly – hmat, sluch a také vizuální prohlížení obrázků. K seznámení se s knihou volí vlastní strategie a postupy, snaží se napodobit dospělého. Od 3 do 6 let se jeho čtenářská pregramotnost formuje prostřednictvím předčítání. Dospělý předčítá dětem pravidelně, ve vymezeném čase, dítě by si mělo najít pohodlnou pozici. Při předčítání může také dojít k bezprostřednímu

tělesnému kontaktu dospělého a dítě. Tato situace se odvíjí od situace, která nastává v textu, jako je například napětí apod. Dítě si díky této situaci vytváří vztah ke čtenému textu, což považujeme za velmi důležité.

- **etapa elementární čtenářské gramotnosti**

Jedná se o období od 6 do 10 let. Prostřednictvím povinného vzdělávání a vlivem nácviku techniky čtení se tvoří a rozvíjejí základy čtenářské gramotnosti. Protože v tomto období jsou čtenářské dovednosti ještě značně omezeny hovoříme o elementární gramotnosti. V této etapě učitelé navazují na koncepty z preprimárního vzdělávání a použitím vhodných metod vytváření další dovednosti v rámci prvopočátečního čtení. Vlastní četba je pro děti v tomto období velmi náročná. Děti z ní nemají radost, proto věnujeme čtení velkou pozornost a nepřestáváme s předčítáním.

- **etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti**

Jedná se o věk od 10 do 13 let. V této etapě již pozorujeme základy funkční gramotnosti, protože již dochází ke čtení a psaní s porozuměním, tedy k vývoji čtenářské gramotnosti. V tomto období mají již děti se čtením a psaním větší zkušenost a využívají je jako nástroj k dalšímu vzdělávání. Dobře již zvládají techniku čtení i jiné aspekty se čtením spojené. I když v tomto období děti čtou samy, doporučujeme stále pokračovat v předčítání a zautomatizovat techniku čtení.

- **etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti**

Tato etapa trvá od 13 do 15 let věku. Vzhledem k tomu, že v této etapě jsou myšlenkové operace dětí na vyšší úrovni, dítě samo řeší složitější a náročnější operace. Dítě již má více zkušenosti s technikou čtení a může tak lépe analyzovat obsahovou stránku textu. Dochází také k hlubší interpretaci textu. V této etapě také dítě připojuje citovou složku, je schopný text prožívat, chápe text v časových i jiných souvislostech.

- **etapa funkční gramotnosti**

Zde se jedná o poslední etapu rozvoje čtenářské gramotnosti. Zde již hovoříme o jedinci, který je starší 15 let, ukončil tedy zpravidla již základní vzdělávání. Prostřednictvím čtenářské gramotnosti již řeší úkoly denního života a již se včleňuje do funkční gramotnosti.

1.5 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý a aktivní proces. Tento je ovlivněn mnoha faktory, které dělíme do dvou skupin:



Obrázek č. 2: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti (Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 33)

1. skupina – Exogenní (vnější) faktory

Za jeden z nejdůležitějších exogenních faktorů považujeme rodinné prostředí. V rodinném prostředí se vytváří prvotní čtenářské návyky dítěte. Rodina ale musí disponovat prostředky, jak dítě ke čtení přivést, například četba rodičů, čtení rodičům apod.

„Mezi charakteristiky, které jsou důležité z hlediska čtenářských aktivit dětí a byly empiricky ověřeny, řadíme čtenářské zázemí v rodině, rodinné prostředí a sociálně-ekonomické zázemí rodiny“ (Havel, 2011, s. 33-34).

Za další důležitý faktor považujeme školní prostředí.

Škola představuje nejdůležitější instituci. Prioritně ale nepřipravuje žáky pouze na budoucí povolání, ale také je připravuje na vstup do běžného života. Podmínky školního prostředí zásadně ovlivňují míru osvojení dovedností žáků v jejich funkční podobě, což je také cílem povinného školního vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Poslední oblastí jsou faktory mimoškolní a mimorodinné.

Do této oblasti řadíme veřejné knihovny, televizi a také počítače. Ty jsou dnes běžnou součástí každodenního života. Stejně jako u televize je i u počítačů důležité, aby rodiče regulovali čas strávený u těchto zařízení.

2. Skupina – Endogenní (vnitřní) faktory

Tyto faktory vycházejí z genetických predispozic každého žáka, například intelekt, charakteristika osobnosti apod. Zejména se jedná o zájem žáka o čtení, jeho motivaci vztah a postoj ke čtení (Švrčková, 2011).

Počítače jsou v dnešní době běžnou součástí většiny domácností a děti s nimi bez větších problémů pracují velmi často a velmi dobře. I z tohoto důvodu velice rychle roste počítačová gramotnost. Všechny děti se staly gramotnými v počítačové oblasti i díky pandemii koronaviru, kde vzhledem k dlouhodobému uzavření škol bylo nutné přistoupit k distanční výuce. I díky tomuto faktoru se nutně s počítačem naučily pracovat i ty nejmenší děti, žáci prvních tříd.

Školy také často spolupracují s místními knihovnami a vytvářejí pro děti různé programy na podporu čtení. Snaží se takto nalákat děti zpět do knihoven, k tištěným knihám. O těchto programech píšeme v jiné kapitole.

1.6 Čtenářská gramotnost v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Od roku 1995 se na základních školách v České republice učilo podle osnov základní školy, národní školy a obecné školy. Vlivem školské reformy se od roku 2007 začalo vyučovat podle „*Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy*“ dále (RVP ZV) jako kurikulárního dokumentu. Na základě tohoto kurikula začali učitelé základních škol vytvářet „*Školní vzdělávací program pro základní školy*“ (dále ŠVP ZV) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Fasnerová (2018) definuje základní vzdělávání takto: „*Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání (dříve i výchovu v rodině). Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání se v roce 2016 novelizoval a rozšířil povinnost vzdělávání na povinnost navštěvovat předškolní zařízení, tedy mateřské školy, minimálně jeden rok před nástupem k základnímu vzdělávání, s platností od září 2017.*“

Podle rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žáci postupně získávají v průběhu vzdělávání takové kvality, které jim umožňují pokračovat ve studiu a dále se zdokonalovat v přípravě na budoucí povolání, ohleduplnosti k jiným lidem a jejich kulturám, pomáhá žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti, vědomosti a dovednosti, které mohou být zásadní při rozhodování o vlastní budoucnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Jedním z hlavních cílů vzdělávání jsou klíčové kompetence. Výstupy v oblasti dosažení klíčových kompetencí v rámci elementárního čtení jsou základním předpokladem pro získání úrovně čtenářské gramotnosti.

Na 1. stupni základního vzdělávání rozlišujeme dvě období:

- 1. období (1. – 3. ročník)
 - žák čte plynule s porozuměním textu přiměřeného věku a náročnosti
 - žák rozumí písemným a mluveným pokynům přiměřené složitosti

- respektuje základní pravidla rozhovoru (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

3. období (4. a 5.ročník)

- žák čte plynule s porozuměním text, který odpovídá náročnosti a věku dětí
- žák rozlišuje důležité a méně důležité informace, ty důležité informace je schopen zaznamenávat
- posuzuje úplnost a neúplnost jednoduchého textu
- reprodukuje text a zapamatuje si důležité informace (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Hlavním vzdělávacím cílem základního vzdělávání je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet „**klíčové kompetence**“ a poskytnout základ všeobecného vzdělání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Mezi tyto kompetence patří:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence personální a sociální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Klíčové kompetence jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání a tento proces začíná již mateřské škole, pokračuje přes základní a další vzdělávání a dotváří se v průběhu života (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Jako příklad můžeme uvést **kompetenci k učení**. Žák je schopen na konci vzdělávacího procesu využívat metody, způsoby a strategie, je schopen vyhledávat a třídit informace s pochopením a propojením do běžného života a je ochoten věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu vzdělávání. V rámci **kompetence k řešení problémů** žák umí řešit problémy samostatně, obhajovat své názory, vnímat problémové situace, projevuje snahu najít řešení problému. Při **kompetenci komunikativní** žák na konci vzdělávacího procesu dokáže v logické řadě vyjadřovat myšlenky a názory, přemýšlí o různých typech textu a rozumí jim.

Kompetence

sociální

a personální vede žáka ke spolupráci ve skupině, v rámci třídy i s pedagogy, podílí na vytváření správného klimatu ve třídě. Při dosažení **kompetence občanské** je žák schopen respektovat druhé lidi, jejich názory, kultury, chápe pojem a význam právo, je schopen se samostatně rozhodovat, chová se zodpovědně i v situacích ohrožujících život a zdraví nejen jeho, ale i jiného člověka (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Všechny klíčové kompetence rozvíjíme napříč všemi vyučovacími předměty v rámci celého studia.

„Dosažení klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní čtenářské gramotnosti. Ta se tak stává obsahem a cílem všech vzdělávacích oblastí.“ (Hyplová, 2011, s. 19).

Mezi vzdělávací oblasti patří:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace**
- **Informatika**
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Do RVP ZV je zařazena také Dramatická výchova, jako doplňující vzdělávací obor, který taktéž může vhodně rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Vzhledem k faktu, že se v diplomové práci zabýváme úrovní čtení s porozuměním, podrobně si přiblížíme vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“.

Tato vzdělávací oblast je na prvním stupni základní školy realizována v počtu 33 hodin týdně. V prvním ročníku

je doporučeno 7 hodin týdně. Ve druhém a třetím ročníku je časová dotace také 7 hodin týdně. S vyššími ročníky počet hodin ubývá. Ve čtvrté a páté třídě je to tedy už jen 6 hodin. Dohromady je to 33 daných Rámcově vzdělávacím programem a k nim náleží ještě disponibilní hodiny. Těch je pro český jazyk určeno celkem 7 a jsou plně v kompetenci ředitelů škol. V prvním ročníku je časová dotace 2 hodiny týdně, ve druhém také 2, ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku je to vždy jedna disponibilní hodina (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

V Rámcově vzdělávacím programu je obor Český jazyk a literatura rozdělen na jazykovou výchovu, literární výchovu a na komunikační a slohovou výchovu. V první třídě probíhá výuka všestranně a cíle jsou zahrnuty do předmětu Český jazyk. K naplňování jednotlivých cílů dochází především pomocí hry (Fasnerová, 2018).

2 Čtení

„Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má být ideálně porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 34; Fasnerová 2018, s. 12).

Mnoho psychologů se shoduje, že je důležité dětem stále číst, a to i v době, kdy zahájí povinnou školní docházku. Matějček (2004) říká, že: *„Z posluchače se může stát čtenář; věk 6-10 let. S prvním školním rokem nesmí rodiče s předčítáním přestat. Je chybou přestat se čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k zoufání. Se skutečným čtením to nemá ještě mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.“*

Francouz Daniel Pannaca popisuje desatero práv pro žáky:

- *Právo nečíst*
- *Právo přeskakovat stránky*
- *Právo knihu nedočíst*
- *Právo číst tutéž knihu znovu*
- *Právo číst cokoliv*
- *Právo na bovarysmus*
- *Právo číst kdekoliv*
- *Právo jen tak listovat*
- *Právo číst nahlas*
- *Právo mlčet*

Autor k následujícím bodům ještě dodává: *„...jestliže chceme, aby můj syn, dcera či mládež četli, je nezbytné jim dopřát práva, jichž si sami dopřáváme (160).*

2.1 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním považujeme za jednu z nejdůležitějších složek při výuce čtení.

Je velmi důležité vést děti hned od počátku nácviku čtení k vnímání čteného.

Porozumění obsahu má několik úrovní:

- Jednodušší - převod do jiné podoby – vysvětlení symbolu, grafu
- Složitější – interpretace - vyjádření vlastními slovy, odlišení podstatného, shrnutí řečeného
- Nejsložitější úroveň – extrapolace – formování poznatků, které jsou v textu obsaženy pouze implicitně, domýšlení důsledků (Průcha, Mareš, Walterová, 1995).

Porozumění považujeme za základní součást procesu učení, který je předpokladem pro vzdělávání (Průcha, 2009).

Švrčková (2011) uvádí, že můžeme vyžadovat porozumění textu, ale jen u obsahově přiměřeného textu věku žáků.

„Porozumění můžeme považovat za nejdůležitější znak čtení, ať již jde o čtení hlasité nebo čtení „pro sebe“ (Křivánek, 2011, s. 28).

Podle Zelinkové (2003) probíhá porozumění na více úrovních a je ovlivněno úrovní čtení i věkem:

- a) Porozumění izolovaným výrazům – je to nejnižší úroveň - dítě je schopno pouze spojovat slova s příslušným významem, např. spojí slovo se správným obrázkem
- b) Mechanické porozumění na základě paměti – dítě je schopno si zapamatovat jen jeden poznatek, který má spojitost s poznatkem druhým, nechápe však logické souvislosti
- c) Porozumění na základě pochopení souvislostí – dítě je schopno text utvořit, porozumět mu a vyvodit určitý závěr. Pro tyto dovednosti je ale nezbytně nutné mít logické myšlení již na úrovni, které dosahuje mezi 10. – 12. rokem života. Tato úroveň se vyvíjí celý život.

Porozumění textu se projevuje také na činnostech žáka, které můžeme zaznamenávat a hodnotit. K zjištění úrovně porozumění čtenému textu můžeme využít několika metod, jako například reprodukce textu, pozorování žáků při čtení, doplňování, kladení otázek, které vedou k porozumění textu apod (Johns, 2009).

Problémy s porozuměním mívají častěji žáci, kteří žijí v sociálně znevýhodněném prostředí. Vlivem nedostatečného osvojení jazyka žáci často nerozumí zadání. K takovým žákům je nutno přistupovat individuálně, motivovat žáky ke čtení například výběrem vhodným a pro žáka zajímavého textu (Havel, 2011).

2.2 Hodnocení ve čtení

Hodnocení žáků má na jejich další vývoj a snahu k dalšímu rozvoji pracovních aktivit velký vliv. Pokud je dítě hodnoceno kladně a pozitivně, následkem bude stále větší snaha o lepší výkony a lepší rozvoj pracovních aktivit. Negativní hodnocení má za následek pravý opak. Při negativním hodnocení žáci ztrácí motivaci pro zlepšování výkonu.

Hodnocení je velmi složitá a specifická činnost, která je nedílnou součástí každodenní činnosti učitele. Mělo by přispívat k úspěšnému a rychlému zvládnutí základních dovedností a udržení si kladného vztahu k aktivitám. Hodnocení klade na učitele povinnost na objektivní chování k žákům (Fabiánková, 1999).

Učitel by měl volit metody hodnocení, které jsou uvážlivé a citlivé, aby to žáky motivovalo k dalšímu rozvoji pracovních aktivit. Všechny tyto zásady platí i pro výuku a hodnocení čtení. Mezi praktické a oblíbené metody patří tzv. záznamové archy, které slouží ke zjišťování úrovně čtení. Do těchto archů si učitel může zaznamenávat určité jevy a to i ty, které mají být zdokonalovány (Křivánek, 2011).

Nevhodné hodnocení vede ve většině případů ke ztrátě motivace, může dojít až k nezájmu o další čtení. Nevhodné hodnocení může být také příčinou neúspěchů žáka (Křivánek, 2011).

Zdeněk Matějček (1995) zpracoval stupnici pro hodnocení porozumění čtenému textu:

1. Žák rozumí tomu, co čte – přesně reprodukuje i s detaily
2. Žák zopakuje vlastními slovy podstatné části textu, může docházet k nepřesnostem
3. Žák reprodukuje z textu to, co je podstatné, jistou představu o ději ale nemá
4. Žák reprodukuje určité části děje, porozumění textu je ale jen útržkovité
5. Žák rozumí pouze několika slovům, ale bez spojitostí
6. Žák vůbec neporozuměl textu, nerozumí ničemu, co četl

Z uvedených informací je patrné, že hodnocení ovlivňuje čtení od úplného začátku. Proto záleží na učiteli, jako zvolí metody pro hodnocení a jak dále bude pracovat s jejich výsledky (Křivánek, 2011).

2.3 Znaky čtenářského výkonu

Mezi základní znaky čtenářského výkonu řadíme správnost čtení, porozumění čtenému, plynulost čtení, výraznost čtení a rychlost čtení. Tyto znaky jsou podmíněny jeden druhým a velmi úzce spolu souvisí.

Správnost čtení – správné čtení je nezbytné pro další znaky čtenářského výkonu. Správnost záleží na znalosti všech písmen, automatizaci čtení slov a správnost je ovlivněna také artikulací (Křivánek, 2011).

Správnost čtení s porozuměním je předpokladem pro další vzdělávání. Je to velmi komplikovaný a složitý proces. Úspěch a kvalita jsou podmíněny mnoha faktory a předpoklady žáka a velkou roli hraje také osobnost pedagoga a jeho metodické umění (Fasnerová, 2012).

Porozumění – samostatná složka čtenářského výkonu, je jeho výsledkem i cílem. Pokud má dítě dobře zvládnutou techniku čtení, porozumí i čtenému textu (Fabiánková, 1999).

Plynulost čtení – plynulostí čtení se rozumí čtení slov bez slabikování. Nedělá přestávky v textu tam, kde to není přirozené jak z hlediska rytmického, tak obsahového. Za nesprávné můžeme považovat i náhlé zpomalení čtení (Fabiánková, 1999).

Výraznost čtení – výraznost čtení znamená číst výrazně a jasně s důrazem na slova, která jsou textu důležitá. Číst výrazně také znamená číst s přirozenou intonací, pauzami tam,

kde je to vhodné, číst vhodným tempem (Křivánek, Wildová a kol., 1998).

Rychlost čtení – je kvantitativní znak, který ovlivňuje plynulost čtení, obtížnost textu, psychický a zdravotní stav dítěte, fyziologické zvláštnosti a další faktory. Složku porozumění ovlivňuje pomalé, ale i příliš rychlé čtení (Křivánek, 2011).

2.4 Metody rozvoje čtení s porozuměním

Žáci se naučí používat různé čtenářské strategie k tomu, aby z textu získali nejdůležitější informace. Česká školní inspekce apeluje na to, aby se čtenářství na základních školách podporovalo v co největší možné míře. Proto Česká školní inspekce vypracovala v roce 2010 metodický materiál *„Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“*, ve které nastínila strategie, které mohou napomoci čtenářskou gramotnost rozvíjet (Fasnerová, 2018).

Fasnerová (2018) uvádí tyto čtenářské strategie:

Čtení s otázkami – Žáci čtou ve dvojicích. Po přečtení textu si vzájemně kladou otázky, které vyplývají z textu. Žáci touto metodou rozvíjí samostatnost v myšlení. V počátcích nácviku této strategie žák začíná dotazováním s učitelem, který žákům předvede, jak se ptát, jak pokládat smysluplné otázky. Žáci si tak zvykají na formulaci otázek. Tuto metodu lze běžně použít ve vyučovací hodině.

Čtení s předvídáním – I tuto strategii lze použít přímo ve vyučovací hodině. Všichni žáci čtou společný text zároveň. Metoda se dělí na tři části – před čtením, během čtení a po něm. Po každé části je čtení přerušeno a žáci si zapisují fakta a poznatky z textu. Na základě svých poznatků a zápisků předvídají, jak bude příběh pokračovat. Své myšlenky poté konzultují ve dvojicích nebo ve skupinách. Tato metoda patří mezi nejoblíbenější metody žáků a porovnávají své názory a nápady.

Čtení s tabulkou předpovědí – jedná se o obdobnou metodu, jako je metoda čtení s předvídáním. Žáci pracují pouze ve dvojicích a své odpovědi zaznamenávají na papír. O své

poznatky se poté podělí a sdílí s celou třídou. Každý čtenář získává jiný pohled na danou tematiku i vzhledem ke svým životním zkušenostem.

Debata s autorem (QtA) – Tato metoda je založená na konstruktivismu. Jde o přístup k práci s textem. Žáci se díky jednotnému typu otázek naučí porozumět textu. Učitel čte text po částech, mezi jednotlivými úseky následuje diskuse. Po diskusi učitel klade záměrně otázky, které podporují porozumění textu, a i žáci kladou otázky učiteli, aby jim objasnil určité souvislosti v textu. Základním nástrojem této strategie jsou dotazy.

Dílna čtení – v současné době jedna z neoblíbenějších metod rozvíjející čtenářskou gramotnost a kladný vztah ke čtení. Je podporována i projektem „Šablony I, II, III.“ Tato strategie je založena na vlastním tichém čtení. Čtenář si během čtení i po něm dělá záznam tak, aby dokázal poutavě o knize referovat svým spolužákům a aby u nich vzbudil zájem o to, si knihu také přečíst.

Literární dopisy – vlivem této strategie se žáci zdokonalují také ve psaní. Dopisy jsou určeny v záznamům o přečteném textu. Žáci po sobě musí vlastnoručně psaný text umět přečíst a dále s ním pracovat. Pomocí této strategie se žáci naučí si vyměňovat korespondenci.

Podvojný deník – i v této metodě žáci zdokonalují své písarské dovednosti. Nejen že si žák zapisuje obsah a informace z přečteného textu, dále si zapisuje své postřehy k přečtenému (postoj, motivaci, názor i návrh vlastního řešení). Pokud je žák začínající písař a čtenář, může text podpořit kresbou.

Literární kroužky – metoda určena spíše pro starší žáky. Pracuje se ve skupině a každý žák má svůj úkol. Žák si vybere úryvek textu a také roli, kterou bude ve skupině zastávat (ilustrátor, vedoucí diskuse atd.). Po dokončení úkolu všemi jednotlivci ve skupině se skupina sejde a společně diskutuje o přečteném textu. Každý žák vysvětluje přečtený text ze svého pohledu. Při výběru vhodného textu je možno tuto metodu aplikovat i u začínajících čtenářů.

Poslední slovo patří mě – Každý žák si přečte text samostatně. Poté si vybere určitou pasáž textu a napíše si k této pasáži poznámky, proč ho tato část zaujala... Ve společné části v kruhu sdělí svým spolužákům, kterou část textu si vybral a ostatní dedukují, co ho na této pasáži zaujalo. Teprve potom čtenář vysvětlí svým spolužákům fakta a vztah k textu. Tím má poslední slovo.

QAR (Question answer relationship) – společný text čte více čtenářů a po přečtení si kladou otázky nejen k porozumění, ale i k objasnění některých skrytých informací. Tato metoda posiluje žákovu sebedůvěru.

Řízené čtení a myšlení (DRTA) – celá třída čte společný text – buď nahlas nebo potichu. Učitel rozdělí text do několika částí a po přečtení určité části žáci plní úkoly a odpovídají na otázky. To vede žáky k určité pozornosti, kdy musí v textu nacházet informace, které by mohly být v textu ukryty. Při pravidelném nácviku této metody se žáci naučí text podrobně analyzovat.

Skládkové čtení – v rámci této metody čtou všichni žáci stejný text, který je rozdělen do tří částí a každá skupina dostane pouze jednu část textu. O zbývajících dvou částech vedou diskusi a předpovídají, jak se bude příběh dále vyvíjet. Po ukončení diskuse každá skupina přednese vlastní názor na další vývoj textu. Nakonec si žáci společně přečtou text v původní podobě a vysvětlují, co je vedlo k odlišnému nebo stejnému názoru.

Skládkové učení – metoda založena spolupráci. Žáci jsou rozděleni do skupin. V každé skupině jsou tři žáci. Vždy jeden z trojice je vyslán do tzv. expertní skupiny. V domovské skupině dostane každý jeden text, který není stejný. Jedinec poté odejde do expertní skupiny, kde čtou všichni stejný text a domluví se na informacích, které předají žákům v domovských skupinách. Žák se vrací do své domovské skupiny a musí hledat takové strategie, které by byly vhodné pro co nejdůkladnější interpretaci textu. Poté se výsledky porovnávají. Vzhledem k náročnosti této metody je lepší ji aplikovat u pokročilejších čtenářů.

Učíme se navzájem – tato metoda se skládá ze všech čtyř čtenářských strategií (předvídání, shrnutí, kladení otázek a vyjasňování). Tato metoda se dá aplikovat již od páté třídy, ale u žáků, kteří jsou již zkušenější čtenáři. Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech a každý z nich si osvojí jednu výše zmiňovanou strategii na daném textu. Poté interpretují text spolužákům podle svých připravených částí.

Tvorba vlastní knížky, čtenářské portfolio – jedná se metodu, která rozvíjí čtenářskou i písařskou gramotnost. Setkáváme se s ní již při základním nácviku čtení a psaní. Jde o celkový pohled na knihu (obálka, obsah, ilustrace). Méně zkušený čtenář využije méně textu, ale více

využívá ilustrací vlepování, obrázkového čtení. Vytváření takovýchto nebo i písářských portfolioů je pro žáky velmi důležité a á velmi pozitivní motivační vliv.

Vyhledávání klíčových slov – v případě této metody se jedná o kombinaci vyhledávání klíčových slov učitelem a žáky. Na začátku čtení učitel seznámí žáky s klíčovými slovy, aby žáci mohli předvídat co bude následovat. Po přečtení textu klíčová slova vybírají sami žáci. Učí se tím vyjádřit, co je v textu přihodilo, vyvodit závěry.

3.5 Účelné uspořádání nácviku čtení s porozuměním podle časových etap na 1. stupni základní školy

První etapa:

Před přečtením textu – vysvětlíme dětem cíl přečtení textu a co bude následovat po jeho přečtení. Můžeme také zařadit metodu K-W-L diagram. Žáci si samostatně popř. za pomoci učitele zapisují poznatky o tom, co budou číst. Dále žáci zapisují otázky, k textu – co by se z textu chtěli dozvědět a po jeho přečtení zapíší, co se dozvěděli a jestli tyto informace vedli k zodpovězení svých otázek. Prohlížením textu žáci vyhledávají neznámá slova a osvojují si jejich význam. V této etapě využíváme také techniky předvídání obsahu příběhu. Žáci sami tvoří otázky, na které by chtěli přečtením daného získat odpověď. K předvídání využijeme informací, které již žáci mají, co už o obsahu ví. Vhodné je zapojit i dramatizaci příběhu, která bude založena na vyprávění příběhu učitelem. Také dáváme žákům prostor po vlastní vyjádření. Je také velmi vhodné do této etapy zařadit i zkoumání vnější stránky (nadpisy, ilustrace, písmo apod.) ((Zelinková, 2005).

Druhá etapa:

Během čtení textu – žáci, kteří jsou dobrými čtenáři umí sdělit informace o tom, co četli, doplnit otázky apod. Další techniky, které během čtení textu můžeme použít jsou skenování nebo zřetelné proběhnutí textu. Tyto techniky souvisí s kladením si otázek, které se týkají náročnosti textu (zdali odpovídá tempo čtení úrovni textu), v případě textu, ve kterém se vyskytují neznámá

slova (zdali čtou dostatečně pomalu). Pokud text neobsahuje důležité informace, žák tyto pasáže přeskočí, pokud důležité informace obsahuje, znovu se k nim vrátí a přečte je znovu a pozorněji. Ke zvýšení úrovně porozumění lze využívat i různé technické pomůcky, např. audio pomůcky. Žák text poslouchá z audiopřehrávače a zároveň může sleduje i jeho písemnou formu. Pokud je čtenář schopen si během četby zaznamenávat důležité informace, je to obraz dobrého čtenáře. Žáci si mohou i jiným způsobem označovat text nebo jeho části, na které by chtěli znát odpověď (např. používání samolepek, podtrhávání). Podtrhávání je velmi efektivní. Žáci si podtrhnou jen důležitou informaci, popřípadě si podtrhnou klíčová slova ((Zelinková, 2005).

Třetí etapa:

Po přečtení textu – k posouzení úrovně porozumění lze využít jednou z nejběžnějších technik, kterou je kladení otázek, na něž žáci odpovídají. U této techniky učitel ihned poskytuje zpětnou vazbu, zda se jedná o odpověď správnou či nikoliv. Dále je vhodné využívat pracovní listy. Tyto pracovní listy žáci vyplňují současně se čtením textu a nebo odděleně, až po jeho přečtení. Jako poslední vhodnou techniku v této etapě uvádíme převyprávění textu. Zde může sám žák použít návodné otázky (Zelinková, 2005).

3 Metody výuky čtení

V současnosti máme několik metod výuky čtení. Jsou odlišné svým metodickým postupem.

Můžeme hovořit o metodě syntetické, analytické, analyticko – syntetické a globální (Fasnerová, 2018).

V této kapitole se zmíníme také o alternativních metodách.

3.1 Metoda syntetická

Jako jednu z prvních syntetických metod můžeme označit **metodu písmenkovou**. Tato metoda se na české území dostala z Řecka a Říma a udržela se zde až do konce 19. století. V roce 1872 byla zakázána. Jednalo se totiž o metodu mechanickou, kdy se žáci nejprve naučili poznávat všechna písmena abecedy, „m“ se četlo jako „em“, „y“ jako „ypsilon“. Tyto písmena se poté začala spojovat do slabik, dále do slov. Žáci odříkávali slova bez zaujetí, protože jim nedávala žádný smysl a učení je tak nebavilo. Velkým negativem této metody bylo, že se žáci učili číst velmi dlouho a s obtížemi.

Příklad písmenkové metody: slabika „by“: bé – ypsilon

slabika „chá“: cé-há-á

slovo „Řím“: eř-í-em

slovo „kočka“: ká-o-čé-ká-a

Písmenková metoda byla velmi kritizována Benešem Optátem, který považoval za důležitý sluchový rozklad slova a tak se do popředí dostala **metoda hláskovací**. Ta se na našem území používala do poloviny 19. století. V této metodě se začíná učením samohlásek a poté až souhlásek. Také se v této metodě nečte hláska („em), ale ihned písmeno („m“). Písmena se poté spojují do slabik a slabiky do slov.

Příklad hláskovací metody: s + o = so

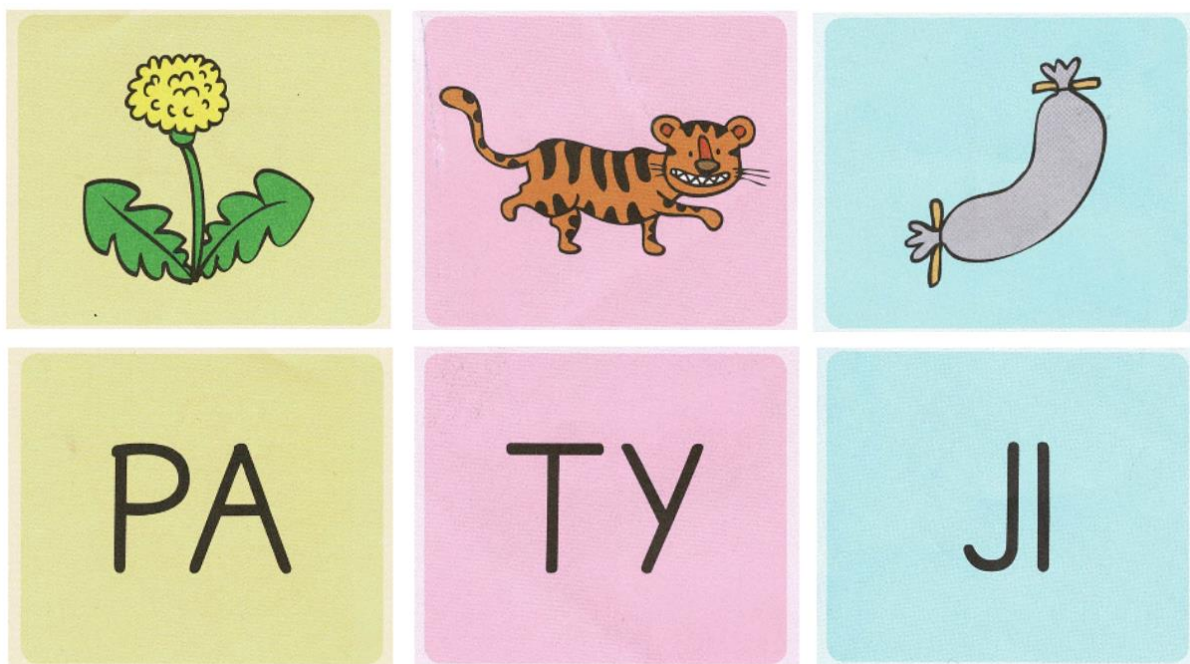
v + a = va

so + va = sova

(Fasnerová, 2018)

Karel Vinařický zpracoval slabikář podle hláskovací metody „Česká abeceda aneb malého čtenáře první knížka“ (Santlerová, 1995).

Na rozdíl od metody písmenkové a hláskovací se dá **metoda normálních slabik** využít i v dnešní době jako výborná didaktická pomůcka. Její podstatou jsou návodné obrázky, pod kterými se skrývá slabika, kterou daný obrázek vyjadřuje. U této metody se především využívá sluchová a zraková percepce. Je možné tuto metodu využít třeba ve formě pexesa (na jedné kartě obrázek, na druhé slabika). Tato metoda měla ale i svá negativa. Vzhledem k tomu, že žáci neustále opakovali slabiky pouze podle motivačních obrázků, skládání slov a pochopení jejich významu bylo obtížné.



Obrázek číslo 3: Normální slabiky (Živá abeceda pro 1. ročník, Alter)

Obtížnost uvádíme na příkladu: slovo „LAVICE“

„la“ – lampa

„vi“ – vidlička

„ce“ – cestička

Teprve z těchto slabik je složeno slovo „LAVICE“.

(Fasnerová, 2018).

Další metodou, kterou zde popíšeme je **metoda fonomimická**. Ta je založena na citoslovcích. Obdobně jako metoda normálních slabik vychází i tato metoda z motivačních obrázků. Například obrázek hada v trávě „sss“, obrázek kočky „ččč“. Později se začalo používat i slabik slepice „ko,ko,ko“, ovečky „bé“, psa „haf, haf“. Tuto metodu propagoval i J. A. Komenský v díle Schola ludus. S některými prvky této metody se v různých obměnách setkáváme dodnes (Fasnerová, 2018).

Velmi efektivní je využívat tuto metodu formou didaktických her, které jsou u dětí, obzvlášť v elementární třídě velmi oblíbené (Fasnerová, 2012).

Od roku 1875 se v českých školách začala využívat velice názorná **metoda – skriptologická**, neboli čtení psaním. Stejně jako jiné metody je založena na zrakové a sluchové percepci, ale také zároveň rozvíjí jemnou motoriku. Tato metoda vychází z rozkladu vět na slova, slov na slabiky a nakonec slabiky na hlásky. Důležité u této metody je nácvik kreslení a příprava ruky na psaní. Tato příprava trvá asi šest týdnů. Učitel na tabuli psal písmeno a žáci ho obtahovali a přepisovali tak dlouho, dokud si ho nezapamatovali. Podobně se žáci učili i další písmena. Začali tak skládat písmena se samohláskami dohromady, až začali vznikat slabiky. Později přidali dvojhlásku ou, vznikali slabiky lou, pou. Poté spojovali tři písmena a vytvořili tak uzavřenou slabiku či jednoslabičné slovo (ves, pes). Nakonec používali slabikotvornou hlásku pro vznik slov „vlk, krk“ a teprve poté používali souhlásky (Fasnerová, 2012).

Další metodou, kterou zde zmíníme je **metoda Petrákova**. Ta se v současné době také již nepoužívá. Je pojmenována podle svého autora Jana Petráka. Dříve byla nazývána metodou postupného a kontrolního čtení. Při této metodě je žáci nejprve učili psát malé a velké tiskací písmo. I tato metoda jako všechny ostatní měla svůj metodický postup:

m

m – a = ma

m – a – m = mam

m – a – m – i = mami

m – a – m – i – n = mamin

m – a – m – i – n – k = mamink

m – a – m – i – n – k – a = maminka

(Fasnerová, 2018)

U většiny syntetických metod jsou k jedné souhlásce připojovány všechny samohlásky. Opakem je **metoda souhlásková**. Při užívání této metody ke všem souhláskám je připojována jedna samohláska (ka, la, ma, na...). Žáci tedy čtou pouze věty s jednou samohláskou (Fasnerová, 2018).

Například: „*Kapala kapka na kanára*“ (Fasnerová, 2018, s.98).

Na historickém vývoji písma je založena **genetická metoda**, též nazývána jako Kožíškova metoda. Období průpravného čtení trvá 5-8 týdnů a během této doby se žáci naučí číst a psát velká tiskací písmena abecedy. Tato metoda je užívána nejčastěji před metodou globální. Užívána byla v letech 1913-1948 a opětovně se vrátila do škol po roce 1989 (Fasnerová, 2018).

3.2 Metody analytické

Tyto metody se snaží odstranit složitý postup při nácviu čtení. Jsou opakem metod syntetických. Celky rozdělují na jednotlivé prvky. V této kapitole přiblížíme metodu Jacototovu a Vogelovu.

Metoda Jacototova

Poprvé byla použita ve Francii v roce 1818. Až teprve později byla upravena pro mladší žáky. V této metodě se vycházelo z věty jako celku. Učitel napsal na tabuli celou větu, přečetl ji žákům a ti ji opakovali a ukazovali jednotlivá slova, aniž by poznali jednotlivé slabiky nebo písmena. Později už žáci dokázali rozebrat slovo na slabiky, slabiky na hlásky. V českých

zemích tuto metodu používali i Čeští bratři, ke kterým patřil například i J. A. Komenský (Fasnerová, 2018).

Metoda Vogelova (metoda normálních slov)

Tato metoda vychází z metody Jacototovy a používala se v 19. století. Můžeme o ní hovořit také jako o metodě normálních slov. Základem této metody je slovo, které se rozkládá na hlásky (zde můžete shledat podobnost s metodou hláskovací) a hlásky se ihned zpět skládali na slova. Podle jejího zakladatele Carla Vogela totiž samotná hláska nemá žádný význam a proto ji začínající čtenáři těžko dokázali pochopit (Fasnerová, 2018).

Carl Vogel používal k této metodě 98 slov, které obsahovali celou abecedu. Jednalo se o podstatná jména a důraz kladl na sluchovou percepci a motoriku. V Čechách ale tato metoda nenašla zastání (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

3.3 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda byla v Československu nařízena plošně od roku 1951. Podle žádné jiné metody se elementární čtení a psaní nemohlo vyučovat. Tuto metodu můžeme považovat za metodu hláskovou a zvukovou a je to nejpoužívanější metoda výuky čtení, kdy základem je mluvené slovo. Žáci si hlásku nejprve osvojí a až poté se ji naučí psát. Naučené hlásky se postupně skládají do slabik, slabiky do slov a slova do vět (Santlerová, 1995).

Zakladatel této metody Konstantin Dmitirjevič Ušinskij doporučoval začít s psací abecedou až po vyvození deseti tiskacích písmen. U nás tuto metodu popsal Hynek Kohoutek ve své práci „*Celostní psaní na stupni elementárním*“ (Kohoutek, 1947). V mluveném projevu Kohoutek propagoval rozvoj rytmizace prostřednictvím básniček a říkadel (Fasnerová, 2012).

Pomůcky této metody se používají dodnes. Tato metoda je postavena na analýze a syntéze. Nejprve pracujeme s celou větou, ze které se vydělují slova, slabiky, hlásky a nakonec písmena a poté se všechny tyto prvky skládají do větších celků. Touto metodou se vyučovalo až do roku 1990 (Fasnerová, 2018).

3.4 Metoda globální

Tato metoda patří mezi metody analytické. U těchto metod je výuka vedena od celku k částem. U nás se začala používat ve 20. letech 20. století. Jejím zakladatelem je belgický lékař Ovide Decroly. Ten ji původně zavedl pro děti předškolního věku a pro děti s mentálním postižením. Tato metoda vychází z věty nebo slova jako celku a zachovává jí tak dlouho, dokud žák sám nedojde k jeho rozboru. „*Cílem čtení nebyl tedy mechanický pochod, tzn. skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy dítě od začátku rozumělo obsahu čteného*“ (Fasnerová, 2018, s 136).

V českém školství se uplatňovala od roku 1929 do roku 1951 a jejím zakladatelem byl Václav Příhoda. Jako alternativní metoda se do českých škol vrátila po roce 1989. Vzhledem k absenci materiálů a vhodných učebnic pro výuku čtení touto metodou se využívá jen ojediněle (Fasnerová, 2018).

Globální metoda je rozdělena na těchto pět etap:

- **Průpravné období** – v tomto období se provádějí cviky na rozvoj paměti, pozornosti, vypravování podle obrázků, zrakového a sluchového vnímání, vypravování podle obrázků a předčítání s cílem motivovat dítě pro nadcházející výuku čtení.
- **Období paměti** – asi nejnáročnější období při výuce globální metodou. Žáci si mají zapamatovat často předkládané obrazy slov bez toho, aniž by znali jednotlivá písmena. Hlavním cílem tohoto období je porozumět čtenému textu. Cílem tohoto období bylo naučit žáky číst v řádku zleva doprava, zvládnout přechod z řádku na řádek, číst bez ukazování, zachovat slovosled atd.
- **Období analýzy** – začínají si již všimají jednotlivých částí, ze kterých je dané slovo složeno. Cílem je ale poznat shody a rozdíly, kde se část slova vyskytuje v jednotlivých slovech (např. část „je“ je na začátku slova „jelen“ a na konci slova „pije“).

Žácise

také v tomto období seznamují s malými a velkými písmeny abecedy.

- **Období syntézy** – v tomto období žáci skládají z částí celky a na konci tohoto období by měli být schopni přečíst jakékoliv slovo
- **Období zdokonalování se ve čtení** – cílem tohoto období je ovládnutí čtecích dovedností. Učitel v tomto období také zjišťuje individuální nedostatky žáků ve čtení, procvičuje čtení například doplňkovou četbou, procvičuje čtení obtížnějších slov, nebo procvičuje reprodukci přečteného textu (Globální čtení).

Propagátoři globální metody uvádějí časové rozmezí mezi průpravným obdobím až po samostatné čtení 6 – 18 měsíců, nemusí ani po roce učení touto metodou umět číst a psát. Vzhledem ke skutečnosti, že tato pravděpodobnost je velmi malá, tato metoda nachází své uplatnění například ve speciálních třídách pro žáky se zdravotním znevýhodněním a pro žáky se sluchovým postižením. Zde není nastaven žádný časový mezník, ale jde o výkon jedince (Fasnerová, 2018).

Fasnerová (2018, s.137) uvádí: „*Pokud se žák učí globální metodou v běžné třídě základního vzdělávání, můžeme konstatovat, že se žáci naučí číst a psát během jednoho školního roku*“.

3.5 Alternativní metody

Vzhledem k tomu, že nácvik správného čtení je velmi složitý jev a učitelé se stále častěji setkávají s neúspěchy žáků v této oblasti, hledají stále nové metody a strategie, jak těmto problémům předcházet. Podstatou výuky není, jen dobrá technika čtení, ale především porozumění textu (Fasnerová, 2018).

Některé z alternativních metod výuky čtení zmiňujeme níže:

Metoda dobrého startu

„*Termín vyjadřující úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost psychické a tělesné (svalové aj.) složky činností a prožívání u řady typů úkolů v praxi i při školním učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 193; Fasnerová, 2018, s. 148).

Tato metoda je založena na rozvoji tří základních složek. Složky zrakové (vnímání geometrických tvarů), sluchové (nácvik a rozpoznání rytmu) a pohybové (napodobování gest

podle cviků, které jsou v souladu s rytmem písničky), pro úspěšný nácvik čtení a psaní (Fasnerová, 2018).

Metoda dobrého startu má dvě funkce:

- a) **Funkci profylaktickou** – tuto funkci využívají již učitelky v mateřských školách prostřednictvím školních vzdělávacích programů pro přípravu dětí na prvopočáteční čtení a psaní. Tato funkce se velmi osvědčila u dětí s odkladem povinné školní docházky (Fasnerová, 2018).
- b) **Funkci rehabilitační** – je vhodná pro děti s problémy v oblastech řečové komunikace a pro děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, kterou diagnostikovali v pedagogicko-psychologické poradně, popřípadě při reedukaci v základní škole (Fasnerová, 2018).

Metoda párového čtení (pair reading)

S párovým čtením se začalo v sedmdesátých letech 20. století ve Velké Británii. Tuto metodu využívali učitelé a rodiče dětí, kteří měli problémy se čtením. Podstatou této metody je nechat začínajícího čtenáře vybrat text, vyvolat příjemnou atmosféru. Dítě musí mít důvěru v osobu, která s ním párové čtení cvičí. Touto osobou může být rodič, učitel, starší kamarád. Tato osoba musí být ohleduplná ke čtení druhého (Fasnerová, 2018).

Metodu párového čtení není možné využívat plošně pro celou třídu. Vodná je při reedukaci nebo při domácí přípravě. Velkou roli zde hraje spolupráce rodiny s učitelem (Fasnerová, 2018).

Doba pro zlepšení je zcela individuální, ale první pozitivní výsledky můžeme zaznamenat zhruba po šesti týdnech od první aplikace této metody. Doba pravidelného denního čtení by neměla přesáhnout 15 minut a je doporučováno číst i několikrát denně. Raději v kratších úsecích, kdy se dítě neunaví a pracuje intenzivněji (Fasnerová, 2018).

Metoda párového čtení má dvě fáze:

1. fáze – simultánní čtení

Rodič, učitel nebo jiný dobrý čtenář čtou s dítětem nahlas a synchronizovaně tak, aby dítě bylo schopno udržet rychlost čtení. Pokud se objeví chyba, dobrý čtenář dítě na chybu navede a dále se v synchronizovaném čtení pokračuje teprve po správném přečtení textu dítětem. Tempo a rytmus čtení je potřeba přizpůsobit čtenářské vyspělosti dítěte (Fasnerová, 2018).

2. fáze – nezávislé čtení

Pokud se během první fáze prokáže, že dítě čte dobře, nebo v případě, že bude následovat jednoduchý text, nechá ho učitel (rodič) číst samostatně. Stejně postupujeme i v případě, že nám dítě předem domluveným signálem dá najevo, že chce samostatně číst. V tomto okamžiku by učitel (rodič) měl dítě odměnit pochvalou za iniciativu, kterou prokazuje a také za správnost čtení. Pokud se ve čtení objeví chyby, jsou opraveny ihned. Podporujeme autokorekci chyb, jímž se projevuje porozumění čtenému textu. Podle toho, jak dítě zlepšuje svou výkonnost, prodlužuje se i doba nezávislého čtení a dochází ke zkrácení doby čtení simultánního (Fasnerová, 2018).

Metoda Sfumato (metoda splývavého čtení)

Tato metoda je založena na přenosu smyslových informací a jejich zpracování. Jednotlivé orgány (zrak – hlas – sluch) na sebe navazují v přesné posloupnosti a jsou neodmyslitelnými účastníky procesu učení touto metodou. Vyvození každého písmene a hlásky předchází důsledný hlasový nácvik se silou, dálkou a zabarvením při zapojení zraku a kontrole sluchem. Všechny písmena žáci poznávají za účasti všech smyslů. Plynule se přechází na syntézu dvou hlásek, například „so – la- mo“. Každé takové spojení vyvolává u žáků představu jistého slova („so“ jako sova, „la“ jako lavice, „mo“ jako motýl). Dalším krokem je syntéza více hlásek a posledním krokem je čtení ze slabikáře, kdy je žák schopen číst smysluplný text. Zde je důraz kladen především na intonaci slov a vět (Fasnerová, 2018).

4 Projekty na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti

K podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti jsou důležité především organizační a také materiální podmínky školy. Do této kategorie můžeme zařadit všechny metody a také strategie, které rozvoj čtenářské gramotnosti podporují. Důležitý je také vztah rodiny ke čtení. V rámci podpory rozvoje čtenářské gramotnosti je důležité zapojení rodičů a škol do nejrůznějších projektů, které čtení podporují. Velmi důležitá je samozřejmě spolupráce s knihovnou (Fasnerová, 2018).

V této kapitole zmíníme čtyři projekty na podporu čtenářské gramotnosti, které jsou v České republice nejčastěji realizovány. Mezi nejznámější projekty můžeme zařadit projekty „Noc s Andersenem“, „Celé Česko čte dětem“, „Rosteme s knihou“ nebo „Čtení pomáhá“.

4.1 Noc s Andersenem

V době moderních technologií a populárnějších médií se tento projekt snaží přivést děti zpět ke knihám, jimž dnešní doma moc nepřeje. Knihy soutěží s mnoha lákadly, jako moderní digitální technika nebo televize. I když bylo provedeno mnoho výzkumů s velmi negativními výsledky, málokterý výzkum radí, jak děti přimět opět číst a chodit do knihovny. Podle psychologa doktora V. Mertina existuje jednoduchá cesta, jak vrátit děti do knihoven a například ukázat dětem, že čtení může být velká zábava. Tímto projektem si každoročně 2. dubna připomínáme narození dánského pohádkáře H.CH. Andersena. V tento den slavíme také svátek dětské knihy.

Poprvé tento projekt proběhl v roce 2000 v knihovně v Uherském Hradišti. V prvním ročníku čekalo na dvacet nocujících čtenářů noční dobrodružství v podobě nočního čtení, soutěží a her. Nechybělo ani překvapení.

Klub dětských knihoven (SKIP) rozšířil kladné ohlasy na tento projekt do jiných knihoven a proto, rok později, v roce 2001, se projekt konal již ve 40 knihovnách v České republice a díky své oblibě se v roce 2002 nespalo jen v knihovnách ale i ve školách a dalších 72 místech v České republice a na Slovensku.

„*Noc s Andersenem*“ se během svého konání stala natolik populární a oblíbenou, že v dnešní době je rozšířena do celého světa.

Jubilejní 20. ročník byl naplánován na pátek 27. března 2020. Nocovat se mělo na zhruba 1700 místech v České republice, na Slovensku, ve Slovinsku, Polsku a také v USA. Akce měla proběhnout asi ve 24 zemích světa. Nocovat s „Andersenem“ mělo v tomto roce 95 000 dětí a dospělých. Tato akce, ostatně jako všechny jiné v tomto roce, byla odložena vlivem pandemických opatření a náhradní termín byl stanoven na 15. května. Ani v tento den se však nepodařilo projekt uskutečnit. Když pandemie neumožnila konání ani ve druhý náhradní termín 9. října 2020, byla akce zrušena. Účastníci akce, si uspořádali obdobu „Noci s Andersenem“ doma. Rodiče se tak věnovali čtení, malování a hrám s dětmi stejným způsobem, jako by probíhalo v knihovně, jen v domácím prostředí (Noc s Andersenem).

4.2 Rosteme s knihou

Kampaň „Rosteme s knihou“ byla zahájena poprvé v roce 2005 na veletrhu svět knihy Brno. Vznikla jako projekt Svazu českých knihkupců a jeho společnosti Svět knihy s.r.o.

Kampaň „Rosteme s knihou“ se snaží prostřednictvím různých aktivit oslovit hlavně předškolní a školní mládež formou různých výstav, besed s autory nebo anket a prohlubovat jejich čtenářskou vyspělost, zlepšovat komunikační schopnosti a jejich obecně kulturní znalosti. Kampaň ke své náplni využívá také [www stránek](http://www.rsteme.cz).

Kampaň „Rosteme s knihou“ je nekomerční aktivitou, která je založena na spolupráci s dalšími profesními a mediálními organizacemi. Jsou to partneři z řad knihoven, nakladatelů a obecně prospěšných společností a institucí. V zahraničí je totiž běžná kooperace subjektů ziskového i neziskového sektoru. Díky této spolupráci využívají všech možností a prostředků k co nejširší propagaci četby.

Pro své dílčí projekty hledá Svět knihy partnery v zahraničí. Je partnerským projektem mezinárodní skupiny EU Read, kde se sdružují podobné organizace jako například organizace z Itálie, Rakouska, Ukrajiny, Švýcarska, Portugalska nebo Německa. Všechny sdružené

organizace se pravidelně scházejí a vyměňují si nabyté zkušenosti z oblasti propagace četby u dětí a mládeže.

Kampaň „Rosteme s knihou“ má své projekty a soutěže. U žáků velmi oblíbená soutěž je „**Souboj čtenářů**“, ve které mají žáci v rámci třídního kolektivu přečíst knihu. Tituly knih jsou přesně dány a každý žák ve třídě by měl přečíst minimálně jednu knihu. Pokud nastane situace, že někteří žáci čtou stejnou knihu, utvoří čtenářskou skupinu a společně nad knihou vedou diskuzi. Celá tato čtenářská skupina poté odpovídá na kvízové otázky, které slouží k ověřování porozumění textu.

Další projekt této kampaně, který zmíníme je „**Čtenář na jevišti**“. Hlavní náplní tohoto projektu je čtení nahlas v podobě scénického čtení. To čtenáře přivádí k práci s textem, k jeho rozboru a hlubšímu poznání, přepracování na scénář a následnou dramaturgii. Vzhledem k tomu, že se tento projekt stal velmi oblíbeným u pedagogů i žáků, stal se pravidelnou součástí kampaně „Rosteme s knihou“ (Rosteme s knihou).

V rámci kampaně „Rosteme s knihou“ je realizován projekt „**Dny dětského čtení**“. Cílem toho projektu je zapojit co nejvíce dětí, učitelů, knihovníků a dospělých do tohoto projektu a propagovat tak povědomí o pozitivním vlivu a společných zážitcích, které společné čtení přináší. Díky účasti na tomto projektu si každý může najít svou cestu ke knihám (4. ZŠ Kladno).

4.3 Celé Česko čte dětem

Motto: „Pojď, budu ti číst. Stačí 20 minut denně. Každý den.“

Tato obecně prospěšná společnost má za úkol prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Předčítání dětem má totiž vliv na vytváření pevného pouta mezi rodiči a dětmi.

Od roku 2006, kdy byla tato společnost založena se k ní přihlásilo více než 4000 mateřských škol, základních škol, rodinný a mateřských center a knihoven. Zaregistrovali se i jednotlivci, kteří jsou přesvědčeni o důležitosti čtení.

Mezi nejdůležitější aktivity tohoto projektu řadíme „**Týden čtení dětem v České republice**“. Tento celostátní svátek dětí a literatury slavíme první červnový týden. Do oslav

tohoto projektu se mohou zapojit mateřské a základní školy, knihovny, mateřská centra, knihovny, literární kavárny, ale i široká veřejnost po celé České republice. Tyto oslavy bývají zahájeny „Inaugurací“, které se účastní slavné osobnosti ze světa kultury a sportu. Zahájení probíhá v některých z českých měst (Praha, Brno, Zlín, Olomouc). Poté ve spolupráci s kulturními a vzdělávacími institucemi pořádají akce na podporu čtení dětem a čtenářství, jarmarky, představení, sbírky knih nebo sekávání s autory a ilustrátory. Apelují na rodiče, pedagogy, sestry v nemocnicích, vychovatele v domovech a další dospělé, aby každoročně v prvním červnovém týdnu věnovali co nejvíce času společnému čtení s nejmenšími čtenáři.

Tři generace děti, rodiče a seniory spojuje další projekt společnosti „Celé Česko čte dětem“, projekt *„Babička a dědeček do školky“*. Tento projekt posiluje předávání hodnot a umožňuje setkávání nejmladší a nejstarší generace. Pravidelné činnosti tohoto projektu podporují význam předčítání v rodinách, což podporuje zvyšování čtenářské a jazykové gramotnosti dětí. Toto je v současné době velmi důležité. Děti vyrůstají v nepodmětném prostředí, rodiče s nimi stále méně mluví a čtou, kontakt se slovem zcela potlačili televize, počítače a jiné technologie. Při realizaci tohoto projektu je důležitá návaznost minimálně pět po sobě jdoucích dní, kdy senior přijde v dopoledních hodinách do mateřské školy, oblékne si pohádkový plášť a přečte dětem pohádku. Poté si s dětmi společně hrají, senioři se zapojují do běžných denních aktivit. Děti nosí domů rodičům pohádky od babiček a dědečků a rodiče mají za úkol tyto pohádky přečíst dětem před spaním. Další den si děti ve školce se seniory povídají, o čem ta pohádka byla, za což je čeká odměna ve formě nálepky. Na konci realizace projektu dětem zůstane knížka plná pohádek a nálepek. Děti se poté k této knize vrací ať už ve školce nebo doma s rodiči.

Tento projekt podporují známé osobnosti. Například Michal Horáček, Václav Martin, Markéta Konvičková a za svého života ho podporoval také Václav Havel (Celé Česko čte dětem, 2023).

4.4 Čtení pomáhá

Jedinečnost tohoto projektu spočívá jednak v motivaci žáků ke čtení, ale hlavní náplní tohoto projektu je naučit děti pomáhat druhým formou charitativní činnosti. Každý žák, který

je zapojený v tomto projektu, získá po úspěšném vyplnění testu kredit 50 korun, který je věnovaný na dobročinnou činnost, která je do tohoto projektu nominována. Díky tomu je ročně rozděleno přes 10 milionů korun na více než 100 charitativních projektů.

Do projektu se mohou zapojit všichni žáci základních a středních škol a jsou rozděleni do tří kategorií 1. – 5. třída základní školy, 6. – 9. třída základní škola a 1. – 4. ročník víceletých gymnázií, střední školy a 5. – 8. ročník víceletých gymnázií). Žáci si mohou vybrat knihy ze své kategorie, nebo z kategorie o úroveň výš. Po přečtení knihy žák vyplní test na webových stránkách projektu. Test obsahuje 4 otázky a na jejich vyplnění je časový limit 5 minut. Za správně vyplněný test obdrží žák kredit 50 korun a sám si vybere jednu z právě probíhajících charitativních akcí, kam svůj kredit věnuje. Žák může věnovat jednomu projektu celou částku, nebo ji může rozdělit mezi více projektů. Knihy do tohoto projektu vybírá porota, které předsedá Zdeněk Svěrák (Čtení pomáhá).

Na konci této kapitoly můžeme ještě zmínit další projekty na podporu čtenářství. Například Kde končí svět, Velké společné říjnové čtení, Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka, LoStOVáNí – oceněno Nadací Českého literárního fondu.

5 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Řada institucí a organizací se zabývá zkoumáním čtenářské gramotnosti u žáků primární školy a to včetně jejich schopností a dovedností. Tyto instituce provádějí výzkumy na úrovni národní i mezinárodní. Výsledky těchto výzkumů se používají pro zkvalitnění práce učitelů. Díky informacím z těchto výzkumů mohou učitelé s žáky pracovat lépe a kvalitněji (Česká školní inspekce).

V České republice byly první výzkumy na mezinárodní úrovni provedeny v roce 1995. Šlo o Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (RLS). Z tohoto výzkumu se později vyvinul výzkum PIRLS. Původní RLS výzkum srovnával vědomosti a dovednosti žáků České republiky a s žáky jiných zemí (Česká školní inspekce).

Dále můžeme zmínit výzkum TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study). Protože tento výzkum klade důraz na matematické a přírodovědné vzdělávání, nebude ho v naší diplomové práci zmiňovat.

V České republice jsou v současnosti známy dva výzkumy PIRLS a PISA, které testují čtenářskou gramotnost. Oba výzkumy popisujeme v podkapitolách 5. 1 a 5. 2.

5.1 Výzkum PIRLS

Mezinárodní šetření čtenářských dovedností PIRLS bylo poprvé zahájeno v roce 2001 a pravidelně se opakuje v pětiletých intervalech. Česká republika se tohoto výzkumu nezúčastnila pouze v roce 2006. Do dalších ročníků (2011, 2016 a 2021) již byli žáci zapojeni (Česká školní inspekce).

Projekt se zaměřuje se na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků devítiletých, tedy u žáků 4. ročníků základních škol. Čtvrtý ročník je totiž důležitým mezníkem, protože ve čtvrtém ročníku již žáci umí číst a čtení začínají používat jako nástroj k dalšímu vzdělávání (Česká školní inspekce).

Pro potřeby výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako schopnost rozumět různým formám jazyka, které si žádá společnost a umět tyto formy používat. Mladí čtenáři čtou,

aby se začlenili do společnosti čtenářů i do každodenního života a čtou také pro zábavu (Česká školní inspekce).

Zkušenosti s literaturou získávají žáci především čtením příběhů. Výzkum PIRLS využívá krátké povídky či příběhy o délce 800 slov. V ději vystupují většinou dvě hlavní postavy a děj obsahuje zápletku se dvěma událostmi. Tyto texty obsahují různé jazykové prostředky. Vybírané jsou texty splňující požadavky malých čtenářů a umožňující jejich zařazení do mezinárodního výzkumu (délka textu, téma) (Česká školní inspekce).

V rámci čtenářské gramotnosti lze rozlišit 3 aspekty, které se ve čtení používají:

- ***postupy porozumění***
- ***účely čtení***
- ***čtenářské postoje a chování***

Termínem „***postupy porozumění***“ jsou označeny činnosti, které čtenář vykonává při četbě textu:

- ***vyhledávání informací*** – čtenář vyhledává v textu informace, definice a myšlenky, rozpozná čas a místo děje příběhu
- ***vyvozování závěrů*** – čtenář se snaží pochopit souvislosti mezi jednotlivými událostmi, určení osoby, popsání vztahu mezi osobami
- ***interpretace*** – pobízí žáky k vyvození jednání postav, které bývá často skryto, vytvoření vlastní představy, porovnávání informací
- ***posuzování textu*** – jde o hodnocení obsahu textu, hodnocení jazyka a prvků (Česká školní inspekce)

Výzkum PIRLS hodnotí dva ***účely čtení***:

- ***čtení pro získání literární zkušenosti*** - tento účel je tvořen především testováním různých textů z oblasti beletrie (povídky, pohádky a příběhy), jsou zde popisovány především smyšlené postavy a smyšlený děj
- ***čtení pro získání a používání informací*** – čtení je spojeno se čtením učebnic, informativních článků a naučných textů (popisy historických událostí, životopisy

a autobiografická díla). Informace, které jsou v textu popsány, bývají doloženy tabulkami, obrázky nebo grafy (Česká školní inspekce).

Čtenářskou gramotnost tvoří například porozumění textu nebo *postoje a chování*, které vedou děti ke čtení, přispívají ke čtenářství po celý život a napomáhají uplatnění jedinců ve společnosti. Postoje žáků ke čtení jsou v rámci výzkumu PIRLS zjišťovány prostřednictvím dotazníků (Česká školní inspekce).

Metelková Svobodová, Hyplová (2011) uvádí pět škál pro hodnocení:

- *škála čtenářské gramotnosti*
- *škála čtení pro literární účely*
- *škála čtení pro informační účely*
- *škála získávání informací a vyvozování přímých záměrů*
- *škála interpretace, integrace a hodnocení*

V České republice byli žáci poprvé zapojeni do výzkumu PIRLS v roce 2001. Při tomto testování se Česká republika umístila na 12. místě z 35 zemí, ve kterých tyto testy probíhaly (<https://e-pedagogium.upol.cz/>).

Poslední testování se uskutečnilo v roce 2021, avšak poslední dostupná data máme z testování z roku 2016, které Česká školní inspekce zveřejnila v roce 2017. Z těchto dat vyplývá, že se tohoto výzkumu v České republice zúčastnilo 157 základních škol s více jak 5500 žáky. V tomto výzkumu vyplňovali dotazníky kromě žáků také jejich učitelé (270 učitelů) a rodiče. Dotazníky směřovali také do rukou ředitelů škol (zapojilo se 157 ředitelů). Tento dotazník zkoumal podmínky výuky čtení. V tomto výzkumném testování se Česká republika umístila na 22. místě, což bylo vyhodnoceno jako nadprůměrné (Česká školní inspekce).

Ze zveřejněných dat lze konstatovat, že od roku 2001 do roku 2016 se výsledek v oblasti čtenářské gramotnosti u žáků zvýšil. Když ale porovnáme rok 2011 a rok 2016, výsledky českých žáků spíše stagnují.

5.2 Výzkum PISA

V této kapitole se zaměříme na další výzkum, který je realizován v České republice, výzkum PISA (Programme for International Student Assessment). Tento výzkum zkoumá tři oblasti - čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost a přírodovědnou gramotnost u patnáctiletých žáků (Česká školní inspekce).

Za přípravu a realizaci a vyhodnocení tohoto výzkumu zodpovídá Česká školní inspekce.

Poprvé se šetření PISA uskutečnilo v České republice v roce 2000. OD té doby roste počet zemí, které se do tohoto šetření zapojují a rovněž roste rozsah zkoumaných znalostí a dovedností žáků. Je to dáno především přechodem z testování v papírové formě na elektronické (Česká školní inspekce).

Cyklus tohoto šetření je tříletý, kdy v každém cyklu se testuje jedna oblast gramotnosti. V roce 2000 se testovala čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematická, v roce 2006 přírodovědná gramotnost. Poté se od roku 2009 cykly opakují. Každých 9 let je aktualizován koncepční rámec. Tento rámec musí odpovídat stavu vědění a společenskému vývoji. Ukazuje se, že devítiletý cyklus je optimální při zavádění změn ve vzdělávacích systémech (Česká školní inspekce).

Vzhledem k faktu, že v roce 2021 byla vývojem pandemických opatření omezena přítomnost žáků ve škole, proběhne testování ve čtyřletém cyklu. Úrovní pro testování v roce 2022 bude matematická gramotnost. (Česká školní inspekce).

Při šetření každý žák vyplňuje kognitivní test. V testu jsou zastoupeny otázky, kde žák s více nabízených otázek vybere jednu správnou a dále jsou zde obsaženy otázky s tvorbou odpovědi, kdy žák musí zformulovat svoji vlastní odpověď. Díky rozvoji počítačového testování mohly být tradiční úlohy doplněny úlohami interaktivními (Česká školní inspekce)

V České republice je přibližně polovina patnáctiletých žáků na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (9. třídy) a polovina na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (10. třída). Cílovou populací tohoto výzkumu tak jsou žáci základních škol, víceletých gymnázií

a čtyřletých gymnázií, středních odborných škol s maturitou, středních odborných škol bez maturity a speciálních škol. (Česká školní inspekce).

Do prvního testování v roce 2000 se zapojilo 32 zemí světa k nimž se v roce 2002 připojilo dalších 11. V roce 2003 už to bylo 41 zemí a při posledním provedeném testování v roce 2018 se výzkumného šetření zúčastnilo 79 zemí. V šetření v roce 2022 je přihlášeno víc než 85 zemí celého světa. Česká republika se výzkumu neúčastnila pouze v roce 2009 (Česká školní inspekce).

6 Výzkumné šetření

V této části diplomové práce se věnujeme zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků čtvrtého ročníku vybrané primární školy.

Pomocí nestandardizovaného didaktického testu jsme úroveň čtení s porozuměním, vyhledávání potřebných informací, vyvozování závěrů a úroveň interpretace textu.

6.1 Popis výzkumného šetření

Čtenářskou gramotnost je v současné době považována za jednu z nejdůležitějších složek funkční gramotnosti. Skutečnost, že bez dobré úrovně čtenářské gramotnosti se jedinec nemůže dostatečně uplatnit ve společnosti vnímají i učitelé základního vzdělávání. Proto čtenářské gramotnosti věnují velkou pozornost.

Kvalitativní výzkum jsme realizovali pomocí didaktického testu. Jeho podrobné analýzy jsme zpracovali v jedné z dalších kapitol.

Nestandardizovaný didaktický test jsme sestavili po prostudování vzorových úloh výzkumu PIRLS, učebnic různých nakladatelství, která vydávají učebnice pro výuku čtení na základních školách (Nová škola, Alter, Studio 1+1, Taktik) a jiné literatury.

V nestandardizovaném didaktickém testu jsou obsaženy otázky, které obsahují jednotlivé oblasti čtenářské gramotnosti jako čtení s porozuměním, vyhledávání informací v textu, vyvozování závěrů, interpretace textu. V testu jsou obsaženy otázky uzavřené i otevřené. Uzavřené otázky jsou pro malé čtenáře jednodušší na zodpovězení.

V oblasti čtení s porozuměním zjišťujeme, zda žáci dokážou smysluplně pochopit text, dokážou ho interpretovat, myslet v souvislostech, pochopit význam mezi klíčovými pojmy, které musí najít.

U vyvozování závěrů zjišťujeme, zda žáci dovedou vydedukovat hlavní myšlenku.

U interpretace, zda jsou žáci schopni z přečteného textu vyvodit závěr a zda pochopili myšlenku textu.

6.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a posoudit úroveň čtení s porozuměním ve 4. ročníku vybrané primární školy. Úroveň čtení s porozuměním jsme zjišťovali doplňováním vhodných odpovědí do nestandardizovaného didaktického testu.

6.3 Metody šetření

Nejběžnější technikou pro zjišťování úrovně porozumění textu je odpovídání na dané otázky. Ty se musí k textu vztahovat. Z tohoto důvodu jsme vytvořili nestandardizovaný didaktický test.

6.3.1 Nestandardizovaný didaktický test

Nestandardizované didaktické testy si sám připravuje pedagog pro své potřeby a potřeby třídy.

Chráška (2016) dělí přípravu nestandardizovaného didaktického testu na tři etapy:

1. Etapa – plánování

- Měli bychom přesně určit, co budeme porovnávat (pokrok u čtenáře, porozumění textu apod.)
- Jaké učivo bude prověřeno a v jakém rozsahu
- Rozsah testu – kolik bude mít úloh, jaký bude čas na vyplnění
- Jak budou úlohy formulovány – prověřujeme znalost nebo porozumění?

2. Etapa - vytváření

- Při vytváření takového testu postupujeme vždy od nejjednodušších úloh ke složitějším
- Žáka více motivuje, pokud se mu podaří odpovědět alespoň na některé jednodušší otázky, většinou to bývají otázky uzavřené

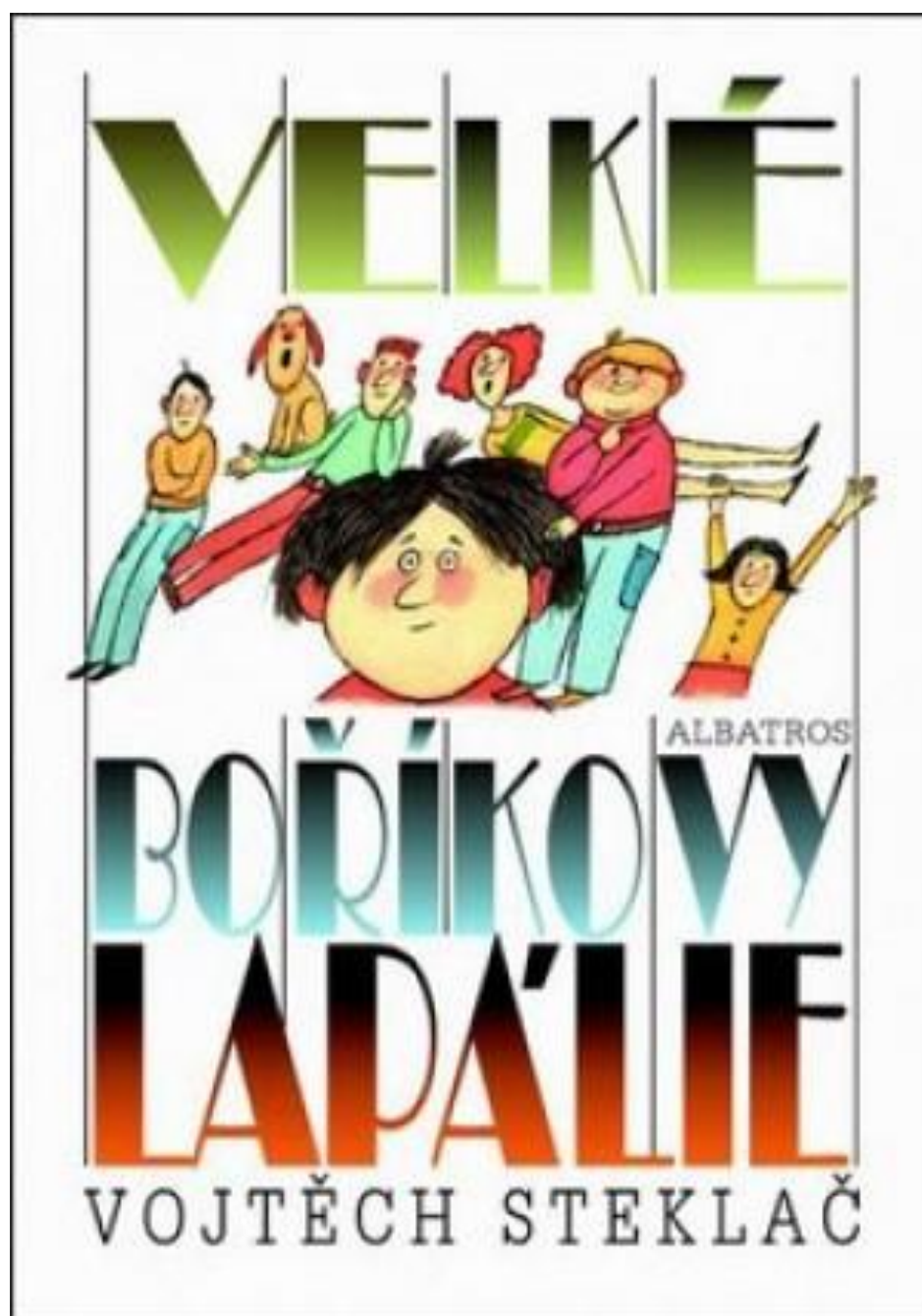
3. Etapa – ověřování

Jde o konečnou podobu didaktického testu, kde bychom měli zpřesnit úlohy, vyřadit úlohy příliš jednoduché a příliš obtížné, vytvořit test i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Námi sestavený nestandardizovaný didaktický test obsahoval celkem 10 otázek, z toho pět otázek bylo uzavřených a pět otázek otevřených. Test pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsme po dohodě s učitelkou nestavovali. Ve třídě se žádný takový žák nenachází. Text i test jsou součástí přílohy této diplomové práce.

Žáci na otázky odpovídali po společném hlasitém přečtení textu. Každá uzavřená otázka měla jednu správnou odpověď. Své odpovědi žáci zaznamenávali do připraveného archu, který je součástí přílohy. Každý žák obdržel jeden text a jeden didaktický test. U vyplněných odpovědí do didaktického testu jsme sledovali úroveň čtení s porozuměním.

K účelu zjištění úrovně čtení s porozuměním jsme použili text z knihy „Velké Boříkovy lapálie“ od autora Vojtěcha Steklače. Povídka, ke které se vztahovaly otázky nestandardizovaného didaktického testu měla název: „Jak jsme krmili slona“. Úplný přepis textu uvádíme níže:



Kapitola 5

Jak jsme krmili slona

Od té doby, co se stal Aleš vůdcem naší party, není s ním k vydržení. Nechal si od babičky přišít na rukáv velké písmeno C, jako to mají kapitáni v hokeji, a babičce namluvil, že je to putovní C, které paní učitelka uděluje každý měsíc nejlepšímu žákovi třídy.

„A proč zrovna C?“ divila se babička.

Aleš sice zaváhal, ale protože je starý lhář, tak babičce vysvětlil, že C je vlastně zkratka slova Cerberus a tohle slovo, že je z latiny a znamená nejlepší žák.

Což je ovšem nesmysl, protože o Cerberusovi nám jednou paní učitelka vyprávěla, že to byl strašný hafan, který hlídal podsvětí a že pochází z řeckých bájí. Ale to Alešova babička neví, protože neumí latinsky.

„Aleš se moc vytahuje,“ postěžoval si Čenda Růžence.

„No a? Copak já za to můžu?“ řekla Růženka a elegantně seskočila z bělouše, který měl barevný chochol, sedlo se stříbrnými cinkavými penízky a Růženka na něm cvičila nové číslo cirkusu Humberto.

„To se ví, že můžeš.“ Řekl Mirek. „Je to přece tvoje vina, že se Aleš stal vůdcem naší party.“

Seděli jsme na židličkách uprostřed manéže a Růženka kolem nás jezdila a všelijak poskakovala na koni.

„Tak už toho nech,“ řekl znechuceně Čenda. „Radši nám pomoz a porad', co máme dělat s Alešem.“

Růženka toho tedy nechala a křikla na pána v modré uniformě, aby Ferdinanda odvedl. Ferdinand se totiž jmenoval ten kůň.

„Já myslím, že bychom měli Aleše pořádně sesměšnit,“ navrhl Mirek a rychle dodal, „aby se totiž přestal vytahovat.“

„Vy jste ale divní,“ řekla Růženka. „Pořád jste si chtěli zvolit vůdce a teď, když ho konečně máte, tak byste ho nejradši sesadili.“

„Totiž,“ zrozpačitěl řekl Mirek, „vůdce jsme sice chtěli, ale lepší by byl třeba tady Bořík.“

„Nebo Mirek,“ prohlásil jsem velkoryse.

„Nebo já,“ řekl hrdě Čenda.

„Aha,“ usmála se Růženka, „už je mi to jasné. Dál mi nemusíte nic vykládat.“

„No tak vidíš, tak nám pomoz Aleše ztrapnit.“

Růženka rozhodně zavrtěla hlavou.

„Jestli chcete Alešovi něco vyvést, tak se mnou nepočítejte.“

„Ty jsi mi náramně spravedlivá, vid’?“ ušklíbl se Čenda. „Ale to proto, že Aleše dobře neznáš.“

„My ho vlastně nechceme svrhnout,“ řekl jsem chytře, „my jen chceme, aby se nevytahoval. Chápeš? Jednou jsme ho zvolili, a to platí. Ale vůdce má jít ostatním příkladem, jak říká paní učitelka, a ne se pořád vytahovat a lhát vlastní babičce.“

Růženka znejistěla.

„Bořík má pravdu,“ dorážel Mirek. „Tak co, pomůžeš nám?“

Růženka váhavě přikývla.

„Když je to tahle...“

„Jasně,“ prohlásil Čenda, „musíme si tlouštíka vychovat.“

Všichni jsme se pořádně zapotili vymýšlení pomsty, ale nakonec nejlepší nápad měla Růženka.

„Máme v cirkusu slona Goliáše a ten je děsně chytrý. Když mu dá někdo něco, co mu nechutná, tak se strašně rozzlobí, popadne chobotem kýbl s vodou a toho dotyčného zleje,“

„No a?“ zeptal se nechápavě Čenda.

„No a my bychom mohli zítra Aleše pozvat, že jako budeme krmit Goliáše.“

„Aha. Až bude Aleš slona krmit, tak mu do jídla něco přimícháme.“

„Správně,“ řekla Růženka. „Upeču takové sladké placičky a dám do nich šňupavý tabák.“

„Šňupavý tabák?“

„Tatínek ho má ve stole a Goliáš se rozkucká, popadne kýbl a Aleše zleje.“

„Sláva!“ zajásal Čenda a zamnul si ruce. „Tak upeč ty placičky a my zítra ve škole zpracujeme Aleše.“

Druhý den o přestávce jsem se přitočil k Alešovi:

„Vůdče, měli bychom něco podniknout, když jsme ta parta. Růženka navrhuje, že bychom mohli dneska odpoledne v Humbertu krmit slona.“

Aleš blahosklonně přikývl.

„To by šlo. Sám jsem už chtěl taky něco vymyslet, ale tohle bude zajímavé. Aspoň uvidíme, kolik toho takový slon sežere.“

„Určitě ne víc než Aleš,“ pošeptal mi Čenda a zamrkal směrem ke svačině našeho vůdce.

Odpoledne čekala Růženka u vchodu do cirkusu a zavedla nás rovnou ke Goliášovi.

Slon se válel na zemi a mával chobotem. Dva kýble s vodou byly už připraveny.

„Krmíš tu není,“ zašeptala Růženka, „tak žádný strach, že dostaneme vynadáno.“

„A čím ho budeme krmit,“ zeptal se Aleš.

Růženka vytáhla z tašky krabici, a když ji otevřela, zavoněly nám pod nosem sladké placičky zdobené rozinkami.

„Mňam, mňam,“ prohlásil znalecky Aleš a mlsně se olízl. „To si teda sloni špatně nežijou.“

„A kdo ho bude krmit první?“ zeptal se Mírek. „Všichni najednou přece nepůjdeme.“

„Třeba já,“ navrhl Aleš.

„Výborně,“ ušklíbl jsem se.

Aleš vzal z krabice jednu placičku a pomalu se šoural ke Goliášovi.

Viděli jsme kýble s vodou a Alešova záda, tak jsme se radši moudře vzdálili do bezpečné vzdálenosti.

„Koukejte,“ povídá překvapeně Růženka.

Goliášův chobot se dotkl Alešovy ruky, pak se obrátil do sloní tlamy – a nic. Goliáš se dál líně povaloval a Aleš na nás vesele pokřikoval, abychom mu podali další placičku.

„Nedalas tam málo toho šňupavého tabáku?“ zeptal se Růženky Mírek.

„Já myslím, že ne,“ řekla zaraženě Růženka.

„Asi jo“, prohlásil vyčítavě Čenda, popadl jednu placičku a hnal se ke Goliášovi. „Koukejte!“

Tak jsme koukali. Goliáš si vzal placičku se šňupavým tabákem, a než se Čenda stačil vzpamatovat, slon se šíleně rozběšnil, popadl kýbl a chrstnul ho na Čendu.

„Húúú!“ zavřeštěl Čenda a řítí se k nám s rukama nad hlavou, jako by se vzdával.

„Haha!“ chechtal se Aleš, „krmit slona, to se musí umět.“

! VÝSTRAHA!

Kdo jinému jámu kopá,

sám do ní padá,

a číň slonu dobře,

kýblem s vodou se ti odmění.

„Chci tě vidět,“ frkal Čenda a strásal ze sebe vodu jako hastrman.

„Klidně,“ usmál se náš vůdce, vzal další palčičku a šel ke Goliášovi. Zase jsme utekli do bezpečné vzdálenosti a zase se nic nestalo. Slon ještě ke všemu svým chobotem Alešovi přátelstky zamával.

„To jsem blázen,“ vyhrkl jsem a šel to taky zkusit.

Bylo to strašné. Jen taktak, že po mně Goliáš nehodil i kýbl. Vypadal jsem, jako bych vylezl z akvária, a měl jsem hrozný vztek, protože jsem věděl, jak se mi Aleš bude smát.

Aleš se kupodivu nesmál. Byl nějak bledý a z očí mu tekly slzy.

„Hep-čík!“ explodoval za chvíli. „Co jste to do těch zatracených placiček dali?!“

„Ha, bídáku!“ zařval Čenda, Růženka, Mirek i já. „Že tys ty placičky sněd sám a slonovi nedal?“

„Ano,“ soukal ze sebe Aleš a mocně kýchal. „Placičky jsem sněd a dal mu místo nich cukr, co jsem měl v kapse. Když tak pěkně voněly...“

„Ty jsi ale vůdce,“ zavrtěla Růženka hlavou.

„Tak nevím,“ podíval jsem se na mokrého Čendu a Čenda zase na mě, „jestli se nám tahle pomsta zrovna povedla.“

„Ale jo,“ zachechtal se Mirek a ukázal prstem na Aleše.

Aleš poučil oči a kýchal jako starý námořník

(Steklač, 2011)

Sestavili jsme soubor otázek, na které děti hledaly odpověď:

1. Kdo vypráví tuto povídku?
2. Jaká písmena si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?
3. Co to písmenko znamená?
4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?
5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?
6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?
7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují.
8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli“ „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“
9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?
10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

Po vyhodnocení a analýze didaktického testu následovala interpretace výsledků získaných dat učitelce žáků, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Na závěr našeho výzkumu základní škole jsme paní učitelce položili 8 otázek. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, zda a jak se ona, jako pedagog, podílí na pozitivním vztahu žáků ke čtenářství a na rozvoji čtenářské gramotnosti, jejichž jednou součástí je i čtení s porozuměním, které žánry ona preferuje při společné četbě žáků ve třídě, popřípadě, jaké žánry preferují žáci. Paní učitelka v této škole vede žákovskou knihovnu. Odpovědi byly zaznamenány na diktafon a jejich přesný přepis je zaznamenán v kapitole „Přílohy“

Paní učitelce jsme položili tyto otázky:

1. Předčítáte žákům i v rámci běžného dne ve škole?
2. Kde berete inspiraci na knihy, které čtete s dětmi společně ve škole?
3. Máte ve škole školní knihovnu, popřípadě ve třídě třídní knihovnu?
4. Jakou dobu v běžném školním dnu stráví děti čtením nebo předčítáním?
5. Jaký žánr pro žáky nejčastěji vybíráte pro společnou četbu v rámci třídy?
6. Jaký žánr nejraději dětem předčítáte vy?
7. Seznamujete rodiče žáků s novinkami, týkajícími se novinek v knižní produkci?
8. Máte za to, že rodiče doma dětem čtou?

6.4 Organizační zajištění

Výzkumné šetření jsme provedli v jedné plně organizované škole, ve 4. ročníku. Ve škole je 9. ročníků v 8 třídách. Na prvním stupni je spojen 2. a 3. ročník. Dále se zde nachází školní družina a školní jídelna. Škola nabízí žákům spoustu volnočasových aktivit, jako například enviromentální kroužek, pohybové hry, šikovné ručičky. Ke všem volnočasovým kroužkům se žáci mohou přihlásit vždy na začátku pololetí, a to i druhého. Všechny tyto volnočasové aktivity jsou pro žáky uskutečňovány zcela zdarma. Povinná výuka angličtiny zde probíhá již od 1. ročníku, v 7. ročníku žákům přibývá další cizí jazyk a to německý. Od pana ředitele jsem získala informaci, že měl zájem na tom, aby se zde učil i Ruský jazyk, bohužel proti tomu byli mnozí rodiče. Školní družina, která má jedno

oddělení využívá ke svým volnočasovým aktivitám tělocvičnu školy, školní hřiště, žákovskou kuchyň nebo multifunkční hřiště, jehož správcem je Městský úřad města, kde škola sídlí.

Výzkumné šetření se v této škole podařilo zrealizovat díky vstřícnosti a ochotě pana ředitele a třídní paní učitelky 4. ročníku, která zde vyučuje zároveň i český jazyk a literaturu. Po zkontaktování pana ředitele a vysvětlení našeho záměru na výzkumné šetření jsme kontaktovali i paní učitelku třídy, ve které výzkum probíhal. Oba s naším záměrem souhlasili.

Výzkumné šetření jsme rozdělili na dvě části. První částí bylo společné hlasité čtení předloženého textu. Ve druhé části výzkumného šetření žáci samostatně odpovídali písemnou formou na otázky, které jsme jim předložili po přečtení textu. Práce žáků byla samostatná. Žáci doplňovali jednotlivé odpovědi přímo do předloženého testu. Všechny otázky byly vysvětleny, případné dotazy dětí zodpovězeny ještě před zahájením vyplňování didaktického testu. Pokud měl někdo z žáků dotaz i během vyplňování testu, samozřejmě mu byl zodpovězen. Takových otázek nebylo mnoho.

Bezprostředně po ukončení šetření (bez známosti výsledků) jsme si s žáky prošli znovu všechny otázky. Žáci odpovídali na otázky libovolně, kdo věděl odpověď. Velmi překvapující bylo, jak slovy dokázali popsat (někdy oklikou) všechny odpovědi.

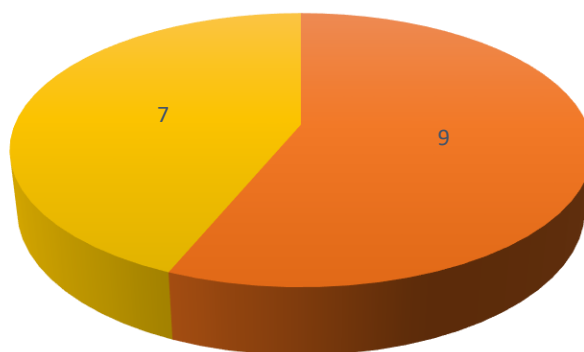
6.5 Charakteristika souboru

Výzkumné šetření jsme provedli v základní škole v říjnu školního roku 2021/2022 a bylo aplikováno ve čtvrtém ročníku základní školy. Proběhlo v moderně zařízené kmenové třídě žáků 4. ročníku v říjnu školního roku.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 9 dívek a 7 chlapců.

Níže máme vyobrazený genderový graf, na který ale v rámci analýzy výzkumného šetření nebude brán zřetel.

podíl chlapců a dívek



■ dívky 56,25% ■ chlapci 43,75%

Graf č. 1: podíl chlapců a dívek

6.6 Zpracování a vyhodnocení výsledků

Otázka č. 1

Kdo vypráví tuto povídku?

- a) Růženka
- b) Bořík
- c) Čenda
- d) Aleš

Správná odpověď **b) Bořík**

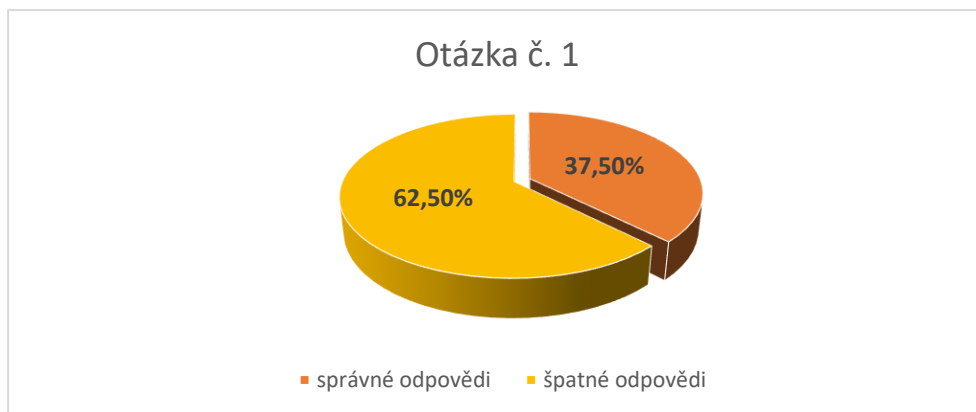
Typ otázky: **uzavřená**

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 1bod, špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	10	62,50
1 bod	6	37,50
Celkem	16	100,00

Tabulka č. 1 Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č.1

Grafické znázornění



Graf č. 2: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č.1

Komentář: V 1. otázce se žák musí zorientovat v textu. Odpověď není v textu uvedena přímo. Žák se v průběhu čtení postupně seznamuje se všemi postavami a správným uvažováním usuzuje, které informace souvisí s otázkou. Na základě správného úsudku dojde k závěru,

kdo je vypravěčem. Jak je vidět z tabulky četnosti a grafu, tato otázka byla pro žáky dost problematická. V textu se objevuje mnoho jmen a pro žáky bylo dosti problematické vyvodit pouze z příběhu, kdo je vypravěčem.

Otázka č. 2

Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?

- a) D
- b) E
- c) A
- d) C

Správná odpověď: **d) písmeno C**

Typ otázky: **uzavřená**

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 1 bod, špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	0	0,00
1 bod	16	100,00
Celkem	16	100,00

Tabulka č. 2: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č.2

Grafické znázornění



Graf č. 3: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 2

Komentář: Vyhledávání v textu. Žák je schopen v textu vyhledat správnou odpověď, která je v textu přímo zapsána. Odpověď na otázku č. 2 nebyla pro žáky vůbec problematická, jak je vidět z tabulky četnosti i z grafického znázornění. Odpověď byla přímo zapsána v textu. Na tuto odpověď odpověděli všichni žáci správně.

Otázka č. 3

Co toto písmenko znamená?

- a) Že je nejlepší žák ve třídě
- b) Že je Kapitán – vůdce party
- c) Že je nejstarší ve třídě
- d) Že je nejmladší ve třídě

Správná odpověď: b) - že je kapitán – vůdce party

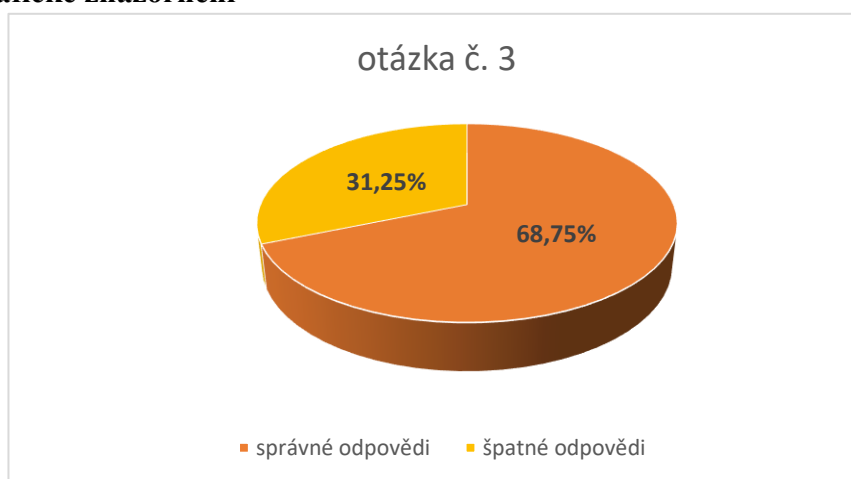
Typ otázky: uzavřená

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 1 bod, špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	5	31,25
1 bod	11	68,75
Celkem	16	100,00

Tabulka č. 3: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č.3

Grafické znázornění



Graf

č. 4: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č 3

Komentář: Usuzování – odpověď není uvedena v textu přímo tak, jak zní otázka. Písmeno C a pojem vůdce party jsou rozepsány v jiných částech textu. Žák podle zadání otázky a správného úsudku vyvozuje správnou odpověď. Většina žáků s odpovědí neměla problém. Špatné odpovědi byly zapsány na základě chybného pochopení čteného textu.

Otázka č. 4

Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?

Správná odpověď: **manéž i cirkus**

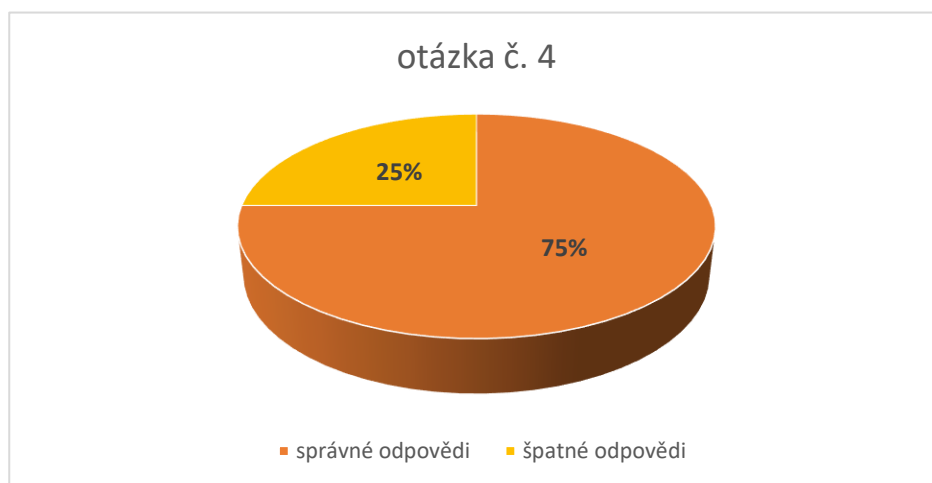
Typ otázky: **otevřená**

Bodové hodnocení: **manéž a cirkus – 1 bod, žádná nebo špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	4	25,00
1 bod	12	75,00
Celkem	16	100,00

Tabulka č. 4: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 4

Grafické znázornění



Graf č. 5: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 4

Komentář: Odvozování – podle přečteného textu žáci usuzují, kde se příběh odehrává. S touto otázkou neměli žáci převážně problém. Většina špatných odpovědí pramenila pouze z nepozorného čtení textu.

Otázka č. 5

Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?

Správná odpověď: **popadne kýbl s vodou a někoho polije**

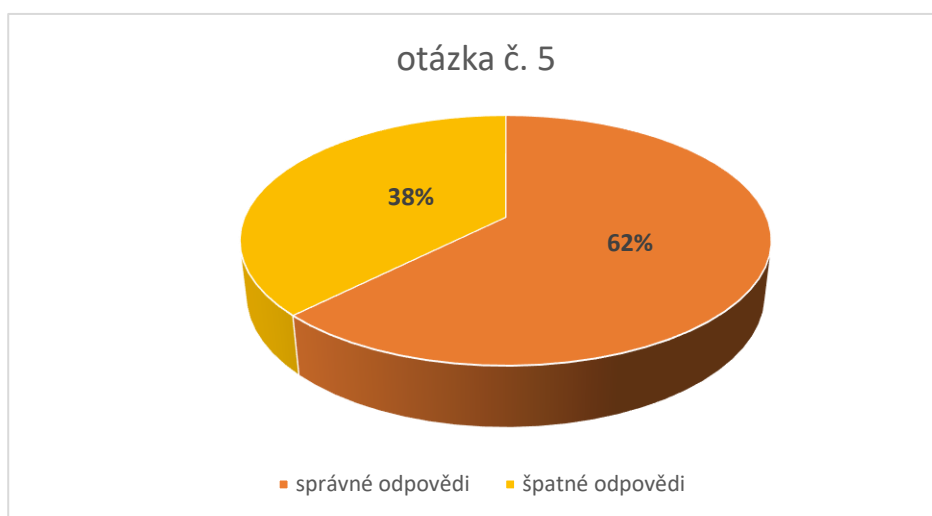
Typ otázky: **otevřená**

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 2 body, špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	6	37,5
2 body	10	62,5
Celkem	16	100

Tabulka č. 5: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 5

Grafické znázornění:



Graf č. 6: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 5

Komentář: vyhledávání informací, správné zodpovězení otázky vyžaduje pečlivé přečtení textu. Žák odpověď najde, i když je formulována jinými slovy, proto při posuzování správnosti odpovědi bereme zřetel na individuální schopnosti v oblasti čtení jednotlivých žáků i na formulace odpovědi.

Otázka č. 6

Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?

- a) Cukr
- b) Čokoládu
- c) Šňupavý tabák
- d) Rozinky

Správná odpověď: **a) – cukr**

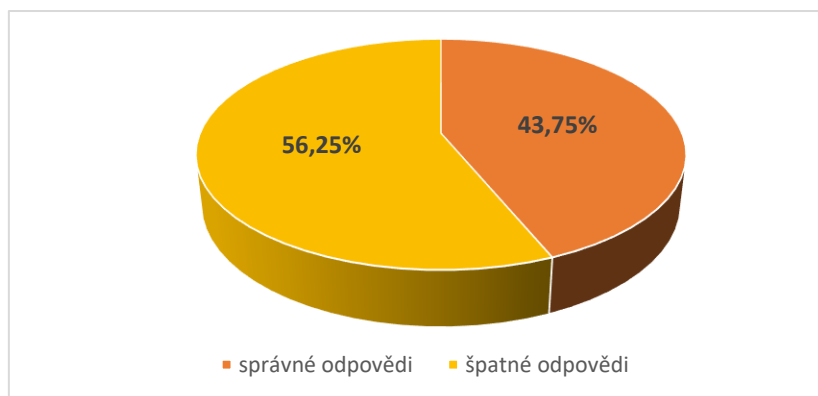
Typ otázky: **uzavřená**

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 1 bod, špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	9	56,25
1 bod	7	43,75
Celkem	16	100

Tabulka č. 6: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 6

Grafické znázornění



Graf č. 7: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 6

Komentář: Žák pečlivě vyhledává informace vztahující se k této otázce. V textu se objevují všechny možnosti odpovědi, ale v jiných souvislostech. Žáci s touto otázkou měli problém, jak napovídá tabulka četnosti i grafické znázornění. Přisuzovat to můžeme ne příliš důkladnému čtení a pochopení všech souvislostí.

Otázka č. 7

Napiš jména všech dětí, které v povídce vystupují

Správná odpověď: **Aleš, Mirek, Růženka, Čenda, Bořík**

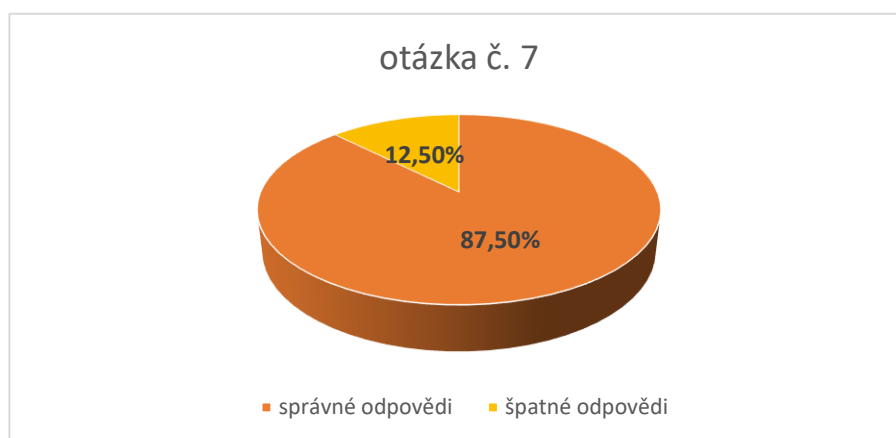
Typ otázky: **otevřená**

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 2 body, špatná odpověď – 1 bod**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	2	12,50
2 body	14	87,50
Celkem	16	100

Tabulka č. 7: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 7

Grafické znázornění



Graf č. 8: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 7

Komentář: otázka na ověření správné orientace v textu. Žák po pečlivém přečtení identifikuje jednotlivé postavy, které zde vystupují. Vzhledem k tomu, že se v textu objevují i jiná jména (slon, kůň), žáci musí pečlivě číst a v informacích se dobře zorientovat.

Tato otázka žákům nečinila žádný problém, jak je zřejmé z tabulky četnosti správných a špatných odpovědí, a i z grafického znázornění. Žáci se ve jménech, která se objevují v textu, zorientovali výborně.

Otázka č. 8

Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.“

Správná odpověď: **ten, kdo na někoho chystá léčku, se sám nachytá (odpověď lze formulovat vlastními slovy, ale musí být zachován význam pro pochopení).**

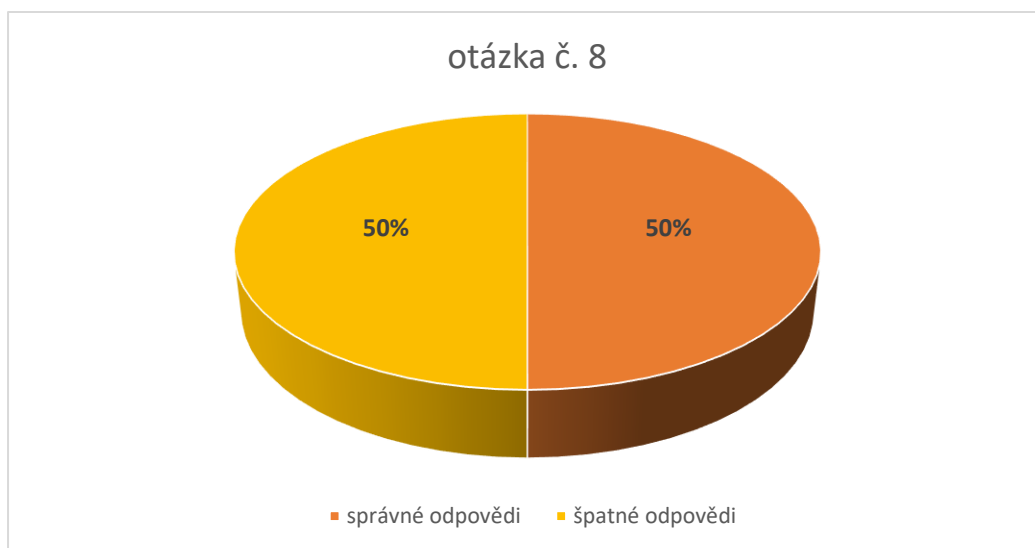
Typ otázky: **otevřená**

Bodové hodnocení: **správné vysvětlení – 2 body, nevyjádření myšlenky, nepochopení – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	8	50,00
2 body	8	50,00
Celkem	16	100,00

Tabulka č. 8: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 8

Grafické znázornění



Graf č. 9: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 8

Komentář: Vysvětlení rčení – žák musí znát pojem rčení, pořekadlo. Odpověď je možné formulovat vlastními slovy, ale musí být zachován význam pro pochopení. Přesně polovina žáků měla problém s vysvětlením, nevěděli, co to je rčení nebo pořekadlo, neuměli správně zformulovat odpovědi, tak aby byl zachován význam rčení.

Otázka č. 9

Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

Správná odpověď: **c) šňupavý tabák**

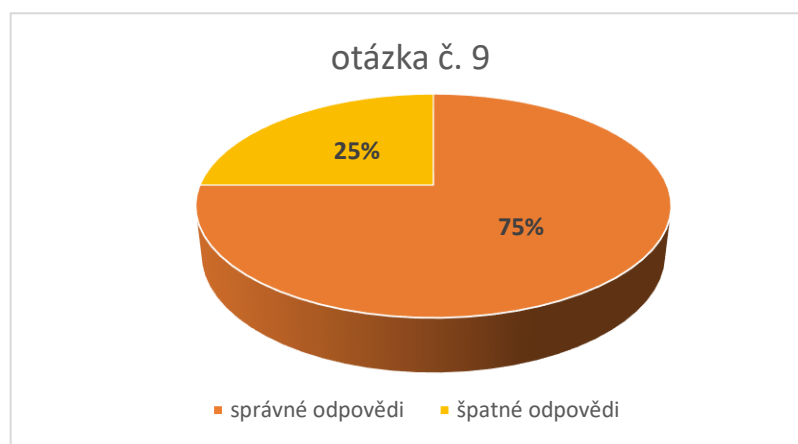
Typ otázky: **uzavřená**

Bodové hodnocení: **správná odpověď – 1 bod, špatná odpověď – 0 bodů**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	4	25,00
1 bod	12	75,00
Celkem	16	100,00

Tabulka č. 9: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 9

Grafické znázornění



Graf č. 10: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č 9

Komentář: Žák má nalézt informace, které nejsou přímo v textu uvedeny a nejsou zde přímo formulovány. Prokáže tím schopnost a vysokou úroveň pochopení čteného textu a tím i vysokou úroveň čtení s porozuměním.

Otázka č. 10

Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

Správná odpověď: **na nikoho se nevytahovat, nepovyšovat, nikoho nezesměšňovat a neodsuzovat**

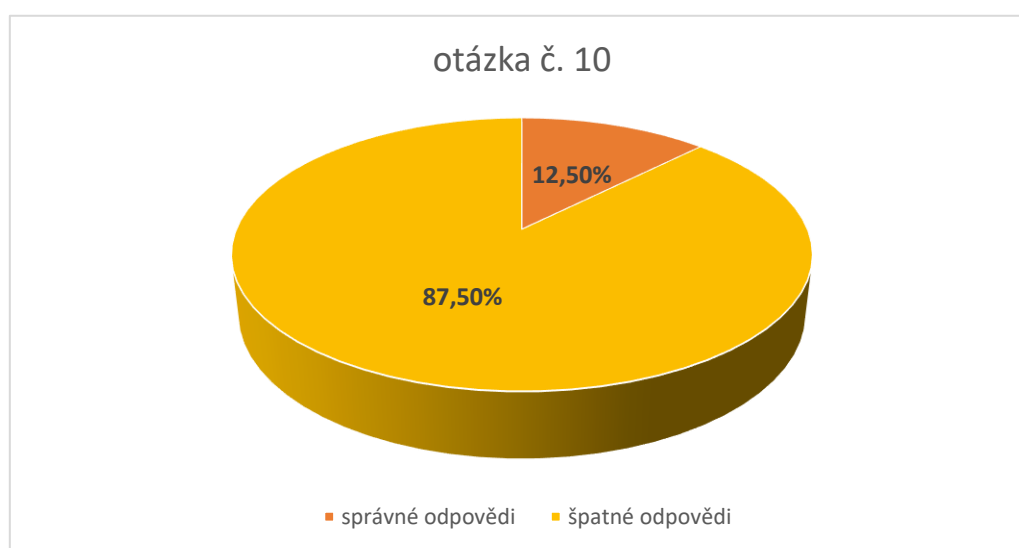
Typ otázky: **otevřená otázka**

Bodové hodnocení: **správná formulace odpovědi – 2 body, špatná formulace odpovědi – 0 bodů.**

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	14	87,50
2 body	2	12,50
Celkem	16	100,00

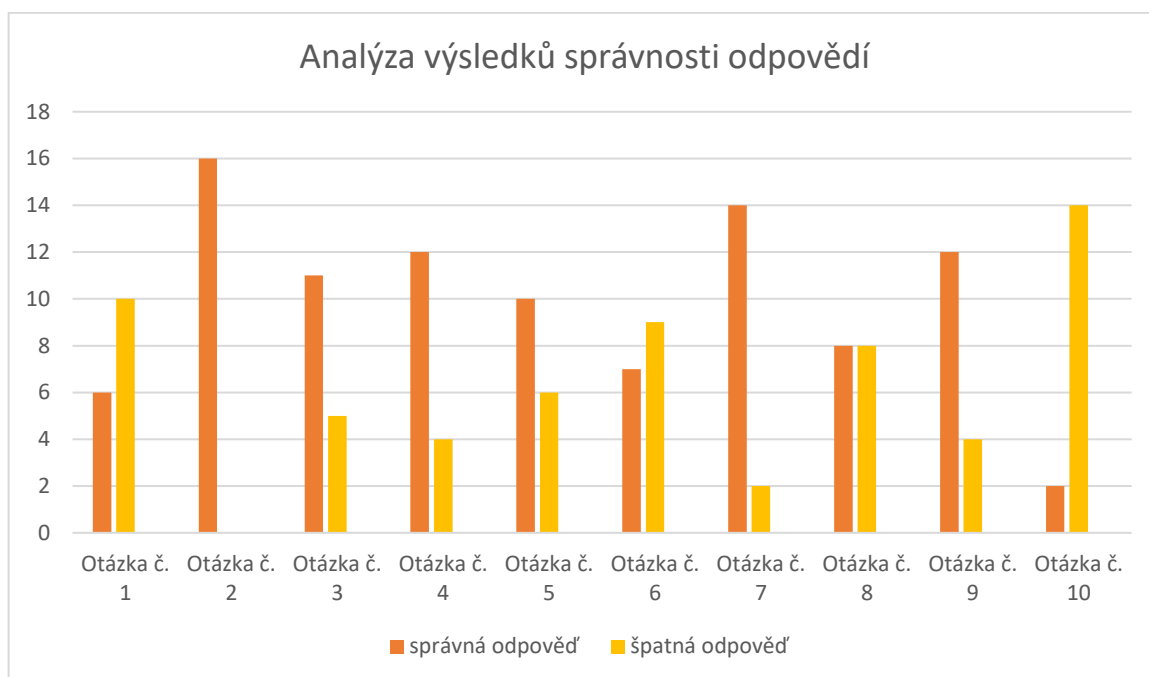
Tabulka č. 10: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č.10

Grafické znázornění



Graf č. 11: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 10

Komentář: Vyvozování závěrů – žák dokáže vlastními slovy popsat ponaučení, které vyplývá z tohoto příběhu. Žák musí rozumět slovu ponaučení a umět vyvozovat z textu, interpretovat vlastními slovy co příběh vypráví. Jak ukazuje tabulka četnosti správných a špatných odpovědí a grafické znázornění, většina žáků nerozuměla otázce (co je to ponaučení), neuměla zformulovat odpověď vlastními slovy.



Graf č. 12: Analýza výsledků správnosti odpovědí

Komentář: Z tabulky č. 12 „Analýza výsledků správnosti odpovědí“ můžeme usuzovat, že z vyhodnocení otázky číslo 10, ve které žáci měli nejčtenější počet špatných odpovědí z celého testu je zřejmé, že většina dotazovaných žáků buď nerozumí pojmu ponaučení, nebo neumí vysvětlit psanou formou ponaučení které z tohoto textu vyplývá.

Dále zde vidíme, že až na malé výjimky, byla u většiny otázek odpověď správná. Můžeme tedy usoudit, že u těchto žáků ve 4. ročníku základní školy je úroveň čtenářské gramotnosti na dobré úrovni.

6.7 Diskuse výsledků výzkumného šetření

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit úroveň čtení s porozuměním ve 4. ročníku primární školy. K tomu jsme využili kvalitativního výzkumného šetření. Předmětem zkoumání byla úroveň čtení s porozuměním. Žáci odpovídali na otázky v připraveném nestandardizovaném didaktickém testu. Otázky byly připraveny předem a vztahovaly se k textu.

Do výzkumného šetření se zapojilo 16 respondentů ze základní školy, která se nachází v Olomouckém kraji. Původně jsme chtěli výzkum realizovat již ve školním roce 2020/2021. Vlivem koronavirové pandemie, kdy se žáci dlouhé týdny vzdělávali formou on-line výuky, jsme se po dohodě s ředitelem školy a učitelkou třídy, v níž mělo být výzkumné šetření realizováno, rozhodli, že šetření odložíme na říjen školního roku 2021/2022.

Pro hodnocení nestandardizovaného didaktického testu jsme zvolili hodnotící škálu 0-2 body. Přidělování bodů ke správným odpovědím záviselo na obtížnosti otázky. Hodnocena byla správnost jednotlivých odpovědí.

U všech respondentů (celkem 16) jsme zaznamenali největší úspěšnost správných odpovědí u otázek č. 2, kde se nacházelo 16 správných odpovědí (100 % úspěšnost) a v otázce č. 7 (87,50 % úspěšnost). Se správností odpovědí u těchto dvou otázek neměli žáci problémy. Nejvíce špatných odpovědí jsme zaznamenali u otázky č. 10, kde měli žáci vlastními slovy popsat ponaučení, které z textu celkově vyplývá. Celkem 14 špatných odpovědí (87,50 %). Problém odpovědí v této otázce můžeme přisuzovat nepochopení pojmu ponaučení, popř. neschopnost žáka popsat vlastními slovy ponaučení, které z příběhu vyplynulo.

S ohledem na všechny získané informace a jejich vyhodnocení můžeme konstatovat, že žáci 4. ročníku této primární školy si vedli úspěšně, umí se poměrně dobře orientovat v textu, vyvozovat i z něho závěry, vyhledat potřebné informace, případně rozumět čtenému textu. Problémy jsme zaznamenali ve vyjádření myšlenky písemnou formou. Usuzujeme, že v této oblasti potřebují žáci větší přípravu a procvičování, a to i ve spolupráci s učitelem. V kapitole 6.4 jsme zmiňovali, že ihned po ukončení výzkumného šetření žáci odpovídali slovně na otázky z testu. Svými vlastními slovy dokázali popsat, co to je rčení, a význam otázky č. 10. Problémy nastaly až v písemné formě vyjadřování.

Proto navrhujeme stále posilovat písemné vyjadřování vlastních úsudků a myšlenek.

S paní učitelkou jsme se shodli na tom, že velkou roli při rozvoji čtenářských kompetencí hraje učitel a také rodina. U začínajících čtenářů jde především o estetický dojem z knihy jako takové, o to, jak čtený text dítě zaujme. Vzhledem k tomu, že z dítěte se čtenář teprve stává, musíme mu být nápomocni. Učitelé i rodiče. Jedině tak si dítě čtenářství a čtenářskou gramotnost oblíbí. Proto vidíme velký význam z počátku v předčítání, hlavně v 1. období povinné školní docházky. Dětem je důležité číst tzv. krásnou literaturu. Nesmíme ale zapomínat na odborné a zájmové texty. I ty mají u dětí nezastupitelnou roli.

V rámci rozboru výsledků našeho nestandardizovaného didaktického testu jsme oslovili paní učitelku, která v této škole zastává funkci předsedkyně předmětové komise pro Český jazyk a literaturu, koordinátora Školního vzdělávacího programu a učitelku Českého jazyka a literatury ve 4. ročníku, ve kterém bylo výzkumné šetření provedeno a položili jsme ji 8 otázek. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, zda a jak se ona, jako pedagog, podílí na pozitivním vztahu žáků ke čtenářství a na rozvoji čtenářské gramotnosti, jejichž jednou součástí je i čtení s porozuměním, které žánry ona preferuje při společné četbě žáků ve třídě, popřípadě, jaké žánry preferují žáci. Paní učitelka v této škole vede žakovskou knihovnu. Odpovědi byly zaznamenány na diktafon a jejich přesný přepis je zaznamenán v kapitole „Přílohy“

Paní učitelce jsme položili tyto otázky:

9. Předčítáte žákům i v rámci běžného dne ve škole?
10. Kde berete inspiraci na knihy, které čtete s dětmi společně ve škole?
11. Máte ve škole školní knihovnu, popřípadě ve třídě třídní knihovnu?
12. Jakou dobu v běžném školním dnu stráví děti čtením nebo předčítáním?
13. Jaký žánr pro žáky nejčastěji vybíráte pro společnou četbu v rámci třídy?
14. Jaký žánr nejraději dětem předčítáte vy?
15. Seznamujete rodiče žáků s novinkami, týkajícími se novinek v knižní produkci?
16. Máte za to, že rodiče doma dětem čtou?

Závěr

V rámci této diplomové práce jsme se zabývali úrovní čtení s porozuměním u žáků 4. ročníku primární školy.

V teoretické části jsme se věnovali pojmům jako gramotnost, čtenářská gramotnost, jejich popisu, faktorům ovlivňující čtenářskou gramotnost, čtenářské gramotnosti v závislosti na RVP ZV.

Dále jsme se věnovali pojmu čtení, čtení s porozuměním, hodnocení čtení, znakům čtenářského výkonu, metodám rozvoje čtení s porozuměním a nácviku čtení s porozuměním na 1. stupni primární školy.

Další kapitolu teoretické části jsme věnovali projektům na podporu čtenářské gramotnosti, jako například Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Rosteme s knihou a Čtení pomáhá.

V poslední kapitole jsme pojmenovali a popsali výzkumné projekty, které se realizují v České republice PIRLS a PISA.

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo zjištění úrovně čtení s porozuměním. Výzkum byl veden na základě nestandardizovaného testu, který jsme vytvořili na základě prostudování literatury, která se zabývá výukou čtení na 1. stupni základní školy.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 16 žáků 4. ročníku primární školy – 9 dívek, 7 chlapců-

Výzkumný test obsahoval 10 otázek, z nichž 5 bylo uzavřených a 5 otevřených. Otázky byly zaměřeny na vyhledávání informací v předloženém textu, vyvozování závěrů a interpretaci.

Vyhodnocením testu a jeho podrobnou analýzou jsme zjistili, že zúčastnění žáci mají dobrou úroveň čtení s porozuměním, jsou schopni vyhledávat v textu důležité a pro odpovědi užitečné informace, chápou text v souvislostech.

Za důležité považujeme zmínit, že při přípravě výzkumu, jsme s učitelkou konzultovali všeobecně problém úrovně čtení s porozuměním. Ona sama si je vědoma, že dobrá úroveň čtení je základním stavebním kamenem funkční gramotnosti a předpokladem

pro další rozvoj žáka. Ona sama se snaží čtení podporovat a to jak čtení žákům, tak se je také snaží přilákat do školní knihovny různými akcemi.

S učitelkou, jsme také diskutovali výsledky testu a položili jsme ji 8 otázek, ve kterých jsme se dozvěděli informace o jejím přístupu ke čtení a literatuře, o přístupu žáků k literatuře, čtení a také o přístupu rodin ke společnému čtení.

Seznam použité literatury

1. DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.
2. FASNEROVÁ, Martina, 2012. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc. ISBN 978-80-244-3143-7.
3. Fasnerová Martina: *Prvopočáteční čtení a psaní*, 2018. Praha 7: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1
4. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ, 1999. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paida. ISBN 80-85931-64-8.
5. GAVORA, Peter, 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. 2. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-85931-64-8.
6. HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ a Karel NEPRAŠ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
7. HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ, 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.
8. HYPLOVÁ, Jana, 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-919-3.
9. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
10. JOHNS, Lerri a Susan LENSKI, 2009. *Improving Reading*. 5. Kendall Hunt Publishing. ISBN 978-0757568336.
11. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ, 2011. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN 80-86039-55-2.

12. KUCHARSKÁ, Anna, 2015. *Porozumění čtenému*. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-862-2.
13. MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.
14. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ, 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-003-2.
15. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, 2013. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-451-1
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
17. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.
18. RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-862-5114-4.
19. SANTLEROVÁ, Květoslava, 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
20. STEKLAČ, Vojtěch a Adolf BORN, 2011. *Boříkovy lapálie*. 4. vyd., Pod tímto názvem 3. vyd. v Albatrosu a v této podobě. Praha: Albatros. ISBN 9788000028422.
21. ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-020-9.

22. WILDOVÁ, Radka, 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.
23. WILDOVÁ, Radka, 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-579-9.
24. WILDOVÁ, Radka. ed, 2012. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-580-5.
25. ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení:: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
26. ZELINKOVÁ, O, P, AXELROOD a M, MIKULAJOVÁ, 2005. *Terapie specifických poruch učení*. In LECHTA, V. a kol. (ed.) *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.

Ostatní zdroje:

1. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: vzdělávání/základní-vzdělávání/ramcový-vzdělávací-program-pro-základní-vzdělávání-verze-2007*[online]. © 2013 – 2023 MŠMT. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
2. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: /file/41216/*[online]. © 2013 – 2023 MŠMT. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>
3. ZIFČÁKOVÁ, Nikola, 2021. *Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků na konci 4. třídy primární školy*. Olomouc. Diplomová. Univerzita Palackého Olomouc. Vedoucí práce Fasnerová Martina.
4. *https://www.i60.cz/: clanek/detail/1391/desatero-ctenare-aneb-pravo-jak-cist*[online]. ©2018 i60.cz. Dostupné také z: <https://www.i60.cz/clanek/detail/1391/desatero-ctenare-aneb-pravo-jak-cist>
5. *Globální čtení: clanek/globalni-metoda-cteni/*[online]. © Styleshout [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>
6. *Noc s Andersenem: o-projektu.html*[online]. (c) 2010 - 2015 Svaz knihovníků a informačních pracovníků [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>
7. *Rosteme s knihou: /projekty-kampane/*[online]. Rosteme s knihou © 2007 - 2023 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.rostemesknihou.cz/projekty-kampane>

8. 4. ZŠ Kladno: [zs/akce/archiv-201819/557/](https://www.4zskladno.cz/zs/akce/archiv-201819/557/) [online]. © ZŠ a MŠ Kladno, NORSKÁ 2633 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.4zskladno.cz/zs/akce/archiv-201819/557/>
9. Celé Česko čte dětem: [o-nas/poslani?gclid=CjwKCAjw_ihBhADEiwAXEazjID5gV2uTtxG5PSHRyfDAMjzm0w35JJ3G-uGlgjxlhQ0mx1OREJ6KhoCcawQAvD_BwE](https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani?gclid=CjwKCAjw_ihBhADEiwAXEazjID5gV2uTtxG5PSHRyfDAMjzm0w35JJ3G-uGlgjxlhQ0mx1OREJ6KhoCcawQAvD_BwE) [online], 2023. © Railsformers s.r.o. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani?gclid=CjwKCAjw_ihBhADEiwAXEazjID5gV2uTtxG5PSHRyfDAMjzm0w35JJ3G-uGlgjxlhQ0mx1OREJ6KhoCcawQAvD_BwE
10. Čtení pomáhá: [cs/o-projektu](https://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu) [online]. © 2015 realizace a hosting CDI [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>
11. Česká školní inspekce: [CSICR/media/Prilohy/2017_přilohy/Mezinárodní%20šetření/PIRLS-2016-zakladni-informace.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_přilohy/Mezinárodní%20šetření/PIRLS-2016-zakladni-informace.pdf) [online]. © 2023 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_přilohy/Mezinárodní%20šetření/PIRLS-2016-zakladni-informace.pdf
12. Česká školní inspekce: [CSICR/media/Prilohy/2002_přilohy/Mezinárodní%20šetření/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2002_přilohy/Mezinárodní%20šetření/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf) [online]. © 2023 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2002_přilohy/Mezinárodní%20šetření/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf

13. *Https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2016/03/04.pdf*[online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2016/03/04.pdf>
14. Česká školní inspekce: *cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>
15. EREMIÁŠOVÁ, monika, 2019. *Čtenářská gramotnost u žáků primární školy*. Olomouc. Diplomová. Univerzita Palackého Olomouc. Vedoucí práce Fasnerová Martina.

Seznam použitých zkratk

RVP ZV – *rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*

ŠVP ZV – *školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*

PIRLS – *Progres in International Reading Literacy Study*

PISA – *Programe for International Student Assessment*

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*

RLS – *Reading Literacy Study*

ČŠI – *Česká školní inspekce*

apod – *a podobně, podobné*

např. – *například*

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Složky funkční gramotnosti (Fasnerová, 2018, s 208)

Obrázek č. 2: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti (Havel, Najvarová a kol., 2001, s.33)

Obrázek č. 3: Normální slabiky (Živá abeceda pro 1. ročník, Alter)

Přehled grafů:

Graf č. 1: Podíl chlapců a dívek

Graf č. 2: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 1

Graf č. 3: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 2

Graf č. 4: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 3

Graf č. 5: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 4

Graf č. 6: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 5

Graf č. 7: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 6

Graf č. 8: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 7

Graf č. 9: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 8

Graf č. 10: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 9

Graf č. 11: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 10

Graf č. 12: Analýza výsledků právnosti odpovědí

Přehled tabulek:

Tabulka č. 1: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 1

Tabulka č. 2: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 2

Tabulka č. 3: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 3

Tabulka č. 4: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 4

Tabulka č. 5: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 5

Tabulka č. 6: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 6

Tabulka č. 7: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 7

Tabulka č. 8: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 8

Tabulka č. 9: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 9

Tabulka č. 10: Četnost správných a špatných odpovědí u otázky č. 10

Seznam příloh

Příloha č. 1: Nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 2: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 3: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 4: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 5: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 6: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 7: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 8: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 9: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Příloha č. 10: Rozhovor s učitelkou

Přílohy:

Příloha č.1: Nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

- | | |
|---|---|
| 1. Kdo vypráví tuto povídku? | |
| a) Růženka | |
| b) Bořík | |
| c) Čenda | 1 |
| d) Aleš | 0 |
| | |
| 2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv? | |
| a) D | |
| b) E | |
| c) A | 1 |
| d) C | 0 |
| | |
| 3. Co to písmenko znamená? | |
| a) Že je nejlepší žák ve třídě | |
| b) Že je Kapitán – vůdce patry | |
| c) Že je nejstarší ve třídě | 1 |
| d) Že je nejmladší ve třídě | 0 |
| | |
| 4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává? | |
| | 1 |
| | 0 |
| | |
| 5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná? | 2 |
| | 0 |
| | |
| 6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček? | |
| a) Cukr | |
| b) Čokoládu | |
| c) Šňupavý tabák | 1 |
| d) Rozinky | 0 |
| | |
| 7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují | 2 |
| | 1 |
| | 0 |
| | |
| 8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“ | |
| | 2 |
| | 0 |

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

a) Čokoládu

b) Rozinky

c) Šňupavý tabák

d) Cukr

1

0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

.....

.....

.....

.....

2

0

Příloha č. 2: Vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?
a) Růženka
b) Bořík
c) Čenda
d) Aleš
1
0
2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?
a) D
b) E
c) A
d) C
1
0
3. Co to písmenko znamená?
a) Že je nejlepší žák ve třídě
b) Že je Kapitán – vůdce patry
c) Že je nejstarší ve třídě
d) Že je nejmladší ve třídě
1
0
4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?
v cirkusu
1
0
5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?
Popadne chobotou kbel s vodou a
0
6. Co dával Aleš Goliášovi místo pláček? toho dobytčího sleje.
a) Cukr
b) Čokoládu
c) Šňupavý tabák
d) Rozinky
1
0
7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují
Aleš, Mirek, Čenda, Růženka
2
0
8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“
že ten kdo se vymaluje
tomu se to vrátí
2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

.....
.....
.....
.....

2
0

Příloha č. 3: Vyplněný nestandardizovaný test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?
a) Růženka
b) Bořík
c) Čenda
d) Aleš
1
0
2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?
a) D
b) E
c) A
d) C
1
0
3. Co to písmenko znamená?
a) Že je nejlepší žák ve třídě
b) Že je Kapitán – vůdce patry
c) Že je nejstarší ve třídě
d) Že je nejmladší ve třídě
1
0
4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?
LATINSKY
1
0
5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?
SLON NEJÍ TABÁK
2
0
6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?
a) Cukr
b) Čokoládu
c) Šňupavý tabák
d) Rozinky
1
0
7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují
RŮŽENKA, MÍŘA, ČENDA, ALEŠ
2
0
8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“
TAK SE TITO VRÁTÍ
2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

.....

.....

.....

.....

2
0

Příloha č. 4: vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?
a) Růženka
b) Bořík
c) Čenda
d) Aleš
1
0
2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?
a) D
b) E
c) A
d) C
1
0
3. Co to písmenko znamená?
a) Že je nejlepší žák ve třídě
b) Že je Kapitán – vůdce patry
c) Že je nejstarší ve třídě
d) Že je nejmladší ve třídě
1
0
4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?
~~Cirkus~~ Cirkus cirkus
1
0
5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?
slon se rokle na zemi a mával chobotou.
2
0
6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?
a) Cukr
b) Čokoládu
c) Šňupavý tabák
d) Rozinky
1
0
7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují
Růženka, Bořík, Čenda, Aleš, Mirek
2
0
8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“
~~Aleš~~ Čenda
2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

a) Čokoládu

b) Rozinky

☒ c) Šňupavý tabák

d) Cukr

1

0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

.....

.....

.....

.....

2

0

Příloha č. 5: vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?

- ☒ a) Růženka
- b) Bořík
- c) Čenda
- d) Aleš

1
0

2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?

- a) D
- b) E
- c) A
- ☒ d) C

1
0

3. Co to písmenko znamená?

- a) Že je nejlepší žák ve třídě
- ☒ b) Že je Kapitán – vůdce patry
- c) Že je nejstarší ve třídě
- d) Že je nejmladší ve třídě

1
0

4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?

ve škole

1
0

5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?

viklne vodu

2
0

6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?

- a) Cukr
- b) Čokoládu
- ☒ c) Šňupavý tabák
- d) Rozinky

1
0

7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují

Růženka, Čenda, Aleš

2
0

8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“

co udělá to se mu vrátí

2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- ☒ c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

ten kdo si sám kopá ten dříve spadne

2
0

Příloha č. 6: vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?
a) Růženka
b) Bořík
c) Čenda
d) Aleš
1
0
2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?
a) D
b) E
c) A
d) C
1
0
3. Co to písmenko znamená?
a) Že je nejlepší žák ve třídě
b) Že je Kapitán – vůdce patry
c) Že je nejstarší ve třídě
d) Že je nejmladší ve třídě
1
0
4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?
maměž
1
0
5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?
Věne kyblík a polí jeho vodou
2
0
6. Co dával Aleš Goliášovi místo plácíček?
a) Cukr
b) Čokoládu
c) Šňupavý tabák
d) Rozinky
1
0
7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují
Růženka, Aleš, Čenda, Mirek, Bořík
2
0
8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“
nemáme dělat to co je nám x musí
stát taky
2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- ☒ c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

Nemáme dostal. Můžeme jíst jen jídlo.

2
0

Příloha č. 7: vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?

- a) Růženka
- ☒ b) Bořík
- c) Čenda
- d) Aleš

1
0

2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?

- a) D
- b) E
- c) A
- ☒ d) C

1
0

3. Co to písmenko znamená?

- a) Že je nejlepší žák ve třídě
- ☒ b) Že je Kapitán – vůdce patry
- c) Že je nejstarší ve třídě
- d) Že je nejmladší ve třídě

1
0

4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?

circus Lamberta

1
0

5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?

Popadne kýbl s vodou a někoho polije

2
0

6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?

- ☒ a) Cukr
- b) Čokoládu
- c) Šňupavý tabák
- d) Rozinky

1
0

7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují

Bořík, Čenda, Růženka, Aleš¹, Bohouš, Mirek

2
0

8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“

*Když někdo někomu dělá nadschvácí
tak se mu to vrátí.*

2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

Kdo si mě sama koupá, sám do ní padá.
Čas nikomu neděláme neschvátí. Když se mu
so vrátí.

2
0

Příloha č. 8: vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?

- a) Růženka
- b) Bořík
- ☒ c) Čenda
- d) Aleš

1
0

2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?

- a) D
- b) E
- c) A
- ☒ d) C

1
0

3. Co to písmenko znamená?

- ☒ a) Že je nejlepší žák ve třídě
- b) Že je Kapitán – vůdce patry
- c) Že je nejstarší ve třídě
- d) Že je nejmladší ve třídě

1
0

4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?

CIRKUSE

1
0

5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?

SLOM POLIBE NEK O HO

2
0

6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?

- a) Cukr
- b) Čokoládu
- ☒ c) Šňupavý tabák
- d) Rozinky

1
0

7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují

ALEŠ, ČENDA, RŮŽENKA, MIREK

2
0

8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“

ALEŠ

2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- c) Šňupavý tabák
- d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

.....

.....

.....

.....

2
0

Příloha č. 9: vyplněný nestandardizovaný didaktický test

Otázky k textu:

1. Kdo vypráví tuto povídku?

- a) Růženka
- ☒ b) Bořík
- c) Čenda
- d) Aleš

1
0

2. Jaké písmeno si nechal Aleš našít od babičky na rukáv?

- a) D
- b) E
- c) A
- ☒ d) C

1
0

3. Co to písmenko znamená?

- a) Že je nejlepší žák ve třídě
- b) Že je Kapitán – vůdce patry
- c) Že je nejstarší ve třídě
- d) Že je nejmladší ve třídě

1
0

4. Napiš, v jakém prostředí se tento příběh odehrává?

V cirkusu

1
0

5. Co se stane, když slon sní něco, co mu nechutná?

Rozmlaská

2
0

6. Co dával Aleš Goliášovi místo placiček?

- a) Cukr
- b) Čokoládu
- c) Šňupavý tabák
- d) Rozinky

1
0

7. Napiš jména všech dětí, které v příběhu vystupují

Míra, Růženka, Bořík, Čenda, Ferda, Goliáš

2
0

8. Na základě toho, co sis přečetl/a vysvětli: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá“

.....

2
0

9. Kterou speciální přísadu dala Růženka do placiček?

- a) Čokoládu
- b) Rozinky
- c) Šňupavý tabák
- ☒ d) Cukr

1
0

10. Jaké ponaučení vyplývá z tohoto příběhu?

.....

.....

.....

.....

2
0

Příloha č. 10: Rozhovor s učitelkou

1. otázka

Předčítáte žákům ve třídě i v průběhu běžného dne ve škole?

„Ano, předčítám. Přesto, že již jsou v tzv. 2. období, které zahrnuje 4. a 5. ročník, stále jim předčítám. Děti to baví a mě ostatně také. Pokaždé, když vezmu knížku do ruky

a ve třídě na koberci si nachystám židli, vědí, co přijde, a i když se to může zdát jako neustále opakování něčeho stejného, pořád jsou nadšení. Pokud vidím, že je to baví, budu to pro ně dělat ráda dál.“

2. otázka

Kde berete inspiraci na knihy, které čtete společně s dětmi ve škole?

„V dnešní době, v době internetu a jiných zdrojů, které můžete prohledávat z pohodlí domova není těžké inspiraci získat. Velkou inspirací jsou mi i různá setkání nás češtinářů. Toto je vždycky fajn, sdílíme dobré nápady, navzájem si doporučíme knihy, ale klidně i některé zkritizujeme. Nejradši čtu ale s dětmi knihu, kterou si předtím sama přečtu. Musím mít jistotu, že je kniha vhodná pro tuto věkovou kategorii. Nerada bych byla někdy něčím překvapena.“ Potom se zamyslí. *„Taky velmi ráda chodím*

do knihoven, mám čtenářské průkazky snad do pěti a vyloženě miluji knihkupectví.“

3. otázka

Máte ve škole školní knihovnu, popřípadě ve třídě třídní knihovnu?

„Máme školní knihovnu. Tu spravuji já, už od doby, co jsem tady začala učit. Protože jsem rozlohou malá škola a do školní knihovny je to kousek, třídní knihovnu nemáme. Nosím dětem knížky do třídy. Pokud děti chtějí do knihovny v rámci vyučování, jdeme si tam číst, jinak má naše knihovna výpůjční dobu. Vždy v úterý od čtrnácti do šestnácti hodin. Ale samy děti knihovnu moc nenavštěvují. Většinou jen v rámci výuky s kolegyněmi.“

4. otázka

Jakou dobu v běžném školním dnu stráví děti čtením nebo předčítáním?

„Většinou je to v rozmezí mezi patnácti a dvaceti pěti minutami denně v rámci vzdělávacích aktivit. „

5. otázka

Jaký žánr pro žáky nejčastěji vybíráte pro společnou četbu v rámci třídy?

„To je různé. Záleží na složení dětí ve třídě. Protože momentálně učím ve čtvrté třídě, vybírám už spíše příběhy. S dívčí hrdinkou, s chlapeckým hrdinou, zvířecí příběhy a podobně. Jinak samozřejmě pohádku. Pohádku na milion způsobů. Stačí, když je to pohádka a že je o Popelce, kterou známe všichni zpaměti je jedno. Je krásná, žákům se dobře čte a i oni, ve čtvrtém ročníku mají pohádky rádi. Když učím v nižší ročníku vybírám převážně pohádky. Tady se zatím nějaké příběhy nesetkávají s kladným ohlasem. Tito žáci ještě nejsou schopni pochopit myšlenku příběhu.“

6. otázka

Jaký žánr nejraději dětem předčítáte vy?

„Zase zmíním pohádku. Ale aby to nevypadalo, že čteme jen pohádky...ráda jim přečtu i pověst, mýtus nebo bajku. Miluji, když u předčítání můžu měnit hlas. Jednou jsem princezna, jednou ježibaba. Dokonce se občas přistihnu, že se i tak tvářím. Děti na mě koukají, nevím, co se jim v tu chvíli honí hlavou, ale můžu říct, že zatím byly vždycky nadšené. Nikdy mě nevypískaly.“ (usměje se)

7. otázka

Seznamujete rodiče žáků s novými tituly, týkající se novinek v knižní produkci?

„Snažím se. S rodiči se ale vidím dost málo, s většinou pouze na třídních schůzkách, kde je nejvíce zajímá prospěch, chování, a hlavně školní akce, než jaké jsou novinky v četbě. Občas se ale někdo zeptá, jestli nemám nápad na nějakou knížku, která by

*zrovna jeho dítko zaujala. Pokud vím, poradím. Upřímně si ale nemyslím, že rodič
jde
hned
do knihkupectví a knížku koupí. Spíš by jim pasovalo, kdybychom mu knížku půjčili
ve škole. Ale bohužel ne všichni naši žáci navštěvují školní knihovnu.*

8. otázka

Máte za to, že rodiče doma dětem čtou?

*„No, to je trochu problematické posoudit. Většinou to na dítěti poznáte, podle toho, jak se chová ke knize, nebo třeba když jim řeknu, co budeme dnes číst vykřikne: „To já znám,“ „Už jsem to slyšel“ a podobně. Pak jsou ale takové děti, pro které je i pohádka o Smolíčkovi neznámá. Samozřejmě, že se s knížkou potkají, třeba ve školce, ale doma jim nikdo nečte, nikdo s nimi od mala knížku neprohlíží. Spousta rodičů volí raději pohádkou v televizi, v počítači nebo na YouTube. A těžko jim já, jen učitelka !!!, (napište si tam vykřičníky, protože pro někoho jsme opravdu jen učitelé, kteří jim nebudou říkat, co je pro jejich dítě nejlepší) budu vykládat, jak je to důležité, aby dětem
četli
a to nejen v době, kdy to děti ještě neumí, ale klidně i v první nebo druhé třídě. Jak moc to pro dítě znamená, když ten rodič s nimi sedí nad knížkou. Napadá mě, že to vlastně nemusí být jen sezení nad knížkou a čtení, ale třeba i vyprávění příběhu. Klidně vymyšleného. Podle mě je ale na takové věci dnes uspěchaná doba a rodiče prostě nemají čas.“*

Anotace

Jméno a příjmení:	Gabriela Zlámalová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, PhDr
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Úroveň čtení s porozuměním na 1. stupni primární školy
Název v angličtině:	Reading comprehension level at 1st grade of primary school
Anotace práce:	Diplomovou práci jsem nazvala Úroveň čtení s porozuměním na 1. stupni primární školy. Ve své diplomové práci se věnuji především problematice úrovně čtení s porozuměním. V současné době je toto hodně diskutované téma, proto jsem pomocí nestandardizovaného didaktického testu udělala výzkum, kterým jsem úroveň čtení s porozuměním ověřila. Výzkumné šetření jsem provedla ve 4. ročníku Základní školy Potštát. Bylo testováno 16 žáků. O úrovni čtení s porozuměním nás informovaly testy, které žáci vyplňovali po přečtení zadaného textu. Cílem diplomové práce a jejího výzkumu, ke kterému jsem použila jako výzkumný nástroj nestandardizovaný didaktický test, bylo zjistit jaká je úroveň čtení s porozuměním

	u žáků 4. ročníku dané základní školy. Výsledky a analýza testů potvrdily, že úroveň čtení s porozuměním je na dobré úrovni.
Klíčová slova:	Čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, negramotnost, čtení s porozuměním, hodnocení ve čtení, projekt na podporu čtenářství
Anotace v angličtině:	The topic of thesis is „Reading comprehension level at 1st grade of primary school“. Reading comprehension has been widely discussed topic recently. Therefore I conducted a research via non – standardized didactic test to assess certain level of fourth grade pupils reading comprehension skills. The research was conducted at Potštát elementary school. The research was conducted on a sample of 16 pupils, which were given a text to read and then they filled in an answer sheet. The goal of thesis and its research was to assess the level of reading comprehension skills at certain elementary school's fourth grade class. As a research instrument a non – standardized didactic test was used. The research and test result analysis confirmed a good level of tested pupils' reading comprehensive skills.
Klíčová slova v angličtině:	Reading literacy, functional literacy, illiteracy, reading comprehension, reading assessment, reading support project

Přílohy vázané k práci:	Příloha 1 – nestandardizovaný didaktický test Příloha 2 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha 3 - vyplněný nestandardizovaný test Příloha 4 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha 5 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha 6 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha 7 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha 8 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha 9 – vyplněný nestandardizovaný test Příloha č. 10: Rozhovor s učitelkou
Rozsah práce:	77 stran
Jazyk práce:	český