

**UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií**

Diplomová práce

Lenka Hawliczková

Čtenářská gramotnost žáků na primární škole
s akcentem na vyučovací metody

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne

.....
Lenka Hawliczková

Poděkování

Děkuji především doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za vstřícný přístup, cenné rady a odborné vedení při zpracovávání diplomové práce. Mé obrovské díky patří také PhDr. Jitce Petrové, Ph.D., za pomoc při vytváření empirické části práce. Dále děkuji všem učitelům a učitelkám, za jejich čas při vyplňování dotazníku. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Gramotnost	8
1.1 Funkční gramotnost.....	10
1.1.1 Čtenářská gramotnost	16
2 Čtenářská gramotnost ve vývoji českého školství po roce 1989	19
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	21
3 Vyučovací metody rozvíjející čtenářskou gramotnost	24
3.1 Klasické vyučovací metody	26
3.2 Aktivizační vyučovací metody.....	27
3.2.1 Metody diskuzní	27
3.2.2 Metody heuristické a řešení problémů	29
3.2.3 Metody situační	30
3.2.4 Metody inscenační.....	32
3.2.5 Didaktické hry	33
3.3 Komplexní vyučovací metody	34
3.3.1 Kritické myšlení	35
3.3.2 Brainstorming.....	43
3.3.3 Projektové vyučování	44
4 Současný stav problematiky	46
4.1 PIRLS	46
4.2 PISA	48
4.3 Národní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	51
4.4 Projekty na rozvoj čtenářské gramotnosti u nás.....	52
5 Čtenářská gramotnost ve výuce na 1. stupni ZŠ.....	54
5.1 Popis výzkumného šetření.....	54
5.2 Cíle výzkumného šetření.....	55

5.3	Výzkumný problém a hypotézy	55
5.4	Charakteristika respondentů.....	57
6	Výsledky výzkumného šetření	58
6.1	Vyhodnocení hypotéz.....	58
6.2	Vyhodnocení dotazníků	67
6.3	Diskuze.....	84
	Závěr.....	87
	Seznam použité literatury a pramenů	88
	Seznam použitých zkratk.....	95
	Seznam obrázků, grafů a tabulek	96
	Seznam použitých příloh.....	98
	Anotace.....	102

Úvod

Každý jedinec, který si osvojil dovednost číst, je schopen přečíst tyto a následující řádky. Ovšem pouze čtenář, jenž čtenému textu porozumí, může informace obsažené v něm aplikovat při rozličných situacích ve svém životě. Užitek z četby v tomto smyslu má tedy jen člověk čtenářsky gramotný. A kde jinde se naučit čtenářské gramotnosti než právě ve škole? Je sice pravda, že základní škola by měla žáka vybavit určitou mírou čtenářské gramotnosti, ovšem mějme na paměti, že se jedná o záležitost celoživotní. Přesto je to hlavně rodina a pak i pedagogové, kteří stojí na počátcích vzdělávání každého z nás. A právě učitelé, jakožto kvalifikovaní odborníci na svou práci, by měli znát – a především ve své praxi využívat – co nejbohatší škálu vyučovacích metod, prostřednictvím nichž by dokázali u svých žáků čtenářskou gramotnost rozvíjet.

Obsahem diplomové práce je právě problematika čtenářské gramotnosti se zaměřením na její rozvíjení u žáků 1. stupně, tj. 1. – 5. ročníku ZŠ. Cílem předkládané diplomové práce je přiblížit čtenáři pojetí čtenářské gramotnosti (včetně metod pro její rozvoj) v současnosti a následným výzkumným šetřením zmapovat četnost a způsoby podpory čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů.

Diplomová práce je rozčleněna na část teoretickou, které jsou věnovány první čtyři kapitoly, a část praktickou, jež zahrnuje dotazníkové šetření.

V první kapitole terminologicky vymezujeme gramotnost jako takovou a zabýváme se komplexní charakteristikou funkční gramotnosti, do níž mimo jiné spadá i gramotnost čtenářská.

Druhá kapitola zasahuje pouze okrajově do historie českého vzdělávacího systému, v němž sleduje dráhu ukotvení čtenářské gramotnosti ve vzdělávacích programech. Důkladněji přitom popisuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání právě v souvislosti se čtenářskou gramotností, resp. se čtením s porozuměním.

Třetí, nejobsáhlejší kapitola plynule navazuje na předcházející, jelikož seznamuje čtenáře s aktuální širokou škálou vyučovacích metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Podrobněji se v ní soustředíme právě na metody kritického myšlení.

Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, včetně výzkumů a projektů mapujících a podporujících čtenářskou gramotnost u nás, prezentujeme ve čtvrté kapitole.

Pátá a šestá kapitola jsou již součástí empirické části této diplomové práce. V první zmiňované kapitole popisujeme na obecné rovině naše výzkumné šetření včetně jeho cílů, hypotéz a charakteristiky respondentů.

V šesté kapitole pak konečně interpretujeme výsledky dotazníkového šetření prostřednictvím vyhodnocování hypotéz a jednotlivých položek tohoto kvantitativního šetření.

Samostatný oddíl tvoří diskuze, která nabízí možné odpovědi na závěry vyplývající z našeho výzkumného šetření.

1 Gramotnost

Pojem gramotnost je, co se historického pohledu týče, relativně mladý. Bývá totiž od počátků dáván do souvislostí s dovednostmi číst a psát, a to bylo až do 15. století výsadou jen těch nejbohatších (Košek Bartošová, 2014, s. 10). Toto stanovisko patření se na gramotnost přetrvávalo až do 1. poloviny 20. století, kdy byl gramotný zkrátka ten, kdo uměl číst a psát, tedy rozkódovat písemné zprávy a zakódovat vlastní zprávy do psané podoby (Šlapal, 2012, s. 52). Nelze opomenout ani evropské školství, ve kterém je pojem gramotnost znám již přes 500 let (Havel, 2011, s. 11).

Ovšem 20. století přineslo v pojetí gramotnosti radikální změnu. Křivka rozvoje informačních a komunikačních technologií začala prudce stoupat. Úhel pohledu byl však – stejně jako důvody šíření gramotnosti – ovlivněn celou řadou dalších aspektů: vynálezem knihtisku, uzákoněním povinné školní docházky, hospodářským růstem, bojem za svobodu, průmyslovou revolucí, národním a jazykovým obrozením atd. (Košek Bartošová, 2014, s. 10). V rozvojových zemích, mezi které náležela i tehdejší Československá republika, ovládali téměř všichni obyvatelé dovednost číst a psát (Metelková Svobodová, 2013, s. 12). Průcha (2006, s. 164) tuto skutečnost zpřesňuje tím, že v roce 1921 bylo v Čechách a na Moravě až 97 % lidí gramotných.

V 70. letech 20. století se gramotnost právě v ekonomicky rozvinutých zemích začala chápat v širších souvislostech jako „*schopnost pracovat s psaným textem v náročnějších myšlenkových operacích*“ (Metelková Svobodová, 2013, s. 12).

Z tohoto pojetí lze tedy vyvodit, že se pojem gramotnost neustále vyvíjí a jeho chápání se mění (Havel, 2011, s. 11). Gramotnost má ve své podstatě mnoho definic a neexistuje žádná, která by byla všude využívaná. Široké spektrum významů se váže ke společensko-ekonomickým, politickým i kulturním podmínkám státu (Košek Bartošová, 2014, s. 10), a tak například gramotnost Francouze se liší od gramotnosti Inda, a ta je samozřejmě odlišná od gramotnosti Čecha (Cibáková, 2015, s. 12).

V roce 1958 byla v rámci UNESCO vytvořena definice gramotnosti, která říká, že „*gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (Rabušicová, 2002, s. 16). Průcha (2003, s. 70) definuje gramotnost jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat*“. Tuto definici předkládají i autoři *Velkého sociologického slovníku* (Petrušek, 1996, s. 351), dodávající, že se jedná o čtení a psaní v mateřském jazyce. Ovšem osvojení si trivie je dnes již překonané, a proto s nejaktuálnější definicí přichází Doležalová (2005, s. 14), která zmiňuje, že „*gramotnost*

znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života“.

Takové pojetí se však domáhá ryze praktického náhledu, díky němuž lze na gramotnost nahlížet z rozmanitých úhlů pohledu (Havel, 2011, s. 13). Gavora (2003, s. 11–22) přišel se čtyřmi modely gramotnosti, ve kterých se soustřeďuje právě na hledisko pedagogicko-didaktické:

Bázová (základní) gramotnost představuje jeden z hlavních cílů základního vzdělávání (Havel, 2011, s. 13). Souvisí se samotným nácvikem techniky čtení – osvojení si jeho rychlosti, správnosti a výrazu (Metelková Svobodová, 2013, s. 16). Zjišťováním těchto zmíněných parametrů se následně vyjadřuje výkon v bázové gramotnosti (počet přečtených slabik za minutu, počet přečtených chyb ve slovech, zda žák čte plynule, nebo po hláskách, či slabikách). Jak lze tedy vyrozumět, právě tímto modelem gramotnosti se zabývá mnoho psychologů, psycholingvistů a neuropsychologů, jejichž stěžejním předmětem výzkumů je proces dekodování v hlavě čtenáře – zmiňme například Milana, Matějčka, Čižmaroviče, Kalnej a Swierkoszovou (Švrčková, 2011, s. 11).

Navazující model gramotnosti ve smyslu zpracovávání textových informací pracuje se čtenářem jakožto aktivním zpracovatelem textu (Havel, 2011, s. 13). Čtenář zde již nefiguruje jako pasivní příjemce informací, ale nakládá s textem dále tak, že v něm například identifikuje hierarchii informací, hledá pak mezi nimi vztahy, vyvozuje závěry z textu či hodnotí text z hlediska jeho užitečnosti a použitelnosti. Zde je však již řeč o cílené interakci mezi autorem a čtenářem a ta nemusí ani zdaleka odpovídat rychlosti a plynulosti, tedy dovednosti číst a psát. Tento mnohvrstevnatý komplex schopností, zručností a vědomostí pojmenovává Gavora (2003, s. 13) jako „*gramotnostní kompetenci*“. Právě tehdy dochází ke vzniku základů celoživotního učení (Metelková Svobodová, 2013, s. 16). S pojetím gramotnosti jakožto zpracováváním textových informací také souvisí pojem funkční gramotnost (Švrčková, 2011, s. 11).

Podle dalšího modelu gramotnosti jako sociálně-kulturního jevu je gramotnost vždy spojena s danou kulturou, a tak ji nelze chápat nijak všeobecně ani univerzálně (Gavora, 2003, s. 19). Je tedy situačně zakotvena a navázána na struktury, vztahy a aktivity ve společnosti, a proto by se v místě, kde se využívá, měla i zkoumat (Havel, 2011, s. 14–15). Jak dále Gavora (2003, s. 21) zmiňuje, zasahuje i tento model do obsahu a procesu rozvoje gramotnosti ve školním prostředí, přičemž důraz je kladen na praktická hlediska výuky čtení a psaní. K tomu všemu se doporučuje tzv. situační učení.

E-gramotnost se váže na využívání elektronických médií, jako jsou počítač a mobil a jejich vybavení, CD-ROM, internet, tabulkový procesor a e-mail (Gavora, 2003, s. 21).

1.1 Funkční gramotnost

S rozvojem společnosti a s vývojem všech oblastí lidské aktivity se gramotnost začala chápat ve stále nových souvislostech (Metelková Svobodová, 2013, s. 14). Jak uvádí Košek Bartošová (2014, s. 13), od 80. let 20. století se na veřejnosti začalo poukazovat na tzv. funkční gramotnost. Avšak v Austrálii, Spojených státech amerických, Kanadě a Velké Británii se již o deset let dříve objevovala gramotnost jako problém společnosti v tom smyslu, že dospělí lidé kupříkladu nerozuměli příbalovým letákům (např. k lékům), neuměli správně vyplnit formuláře či dotazníky, byli dezorientovaní v jízdnicích řádech apod. (Cibáková, 2015, s. 11). Zavedení termínu funkční gramotnost je tedy ukázkou toho, jak moc současná společnost nahlíží na psanou podobu řeči, jež představuje důležitý nástroj komunikačních možností (Metelková Svobodová, 2013, s. 14). Výše zmíněné situace názorně demonstrují, s jakými problémy v souvislosti s psanými texty a neschopností jejich účinného využití se člověk v běžných životních situacích může potýkat. V tomto případě je řeč o tzv. funkční nigramotnosti neboli funkčním analfabetismu (Cibáková, 2015, s. 11; Fasnerová, 2018, s. 206). Z toho vyplývá, že problematika funkční nigramotnosti je úzce spjata se státem a jeho správou. Osoby, které jsou funkčně analfabetické totiž zatěžují stát v ekonomické, zdravotnické, ekologické i sociální oblasti (Havel, 2011, str. 23).

Funkční gramotnost se vymezuje jako celoživotní fenomén spjatý se schopností „realizovat různé aktivity vyžadované současnou civilizací“ (Průcha, 2003, s. 67). Rabušicová (1998, s. 16) se o tomto pojmu ve své práci vyjadřuje jako o užívání tištěných i psaných údajů nutných ke společenskému žití tak, aby jedinec zdokonaloval své možnosti a znalosti. Doležalová (2005, s. 37) se se svou definicí soustřeďuje na funkčně gramotného jedince. Uvádí, že takovýto člověk se efektivně začleňuje do činností, jež vyžadují určitý stupeň dosažené gramotnosti, čímž přispívá nejen k rozvoji skupiny a společnosti, ale i k rozvoji sebe sama v oblasti čtení, psaní a počítání.

Výše uvedené charakteristiky tak vymezují pojetí funkční gramotnosti do následujících bodů, které shrnují Rabušicová (2002, s. 19) a Najvarová (2008, s. 8–9): Funkční gramotnost je závislá na kulturních a společenských souvislostech. Pomáhá

jedinci orientovat se ve společnosti, ale varuje, že míra dosažené gramotnosti jedince nemusí být dostačující k jeho efektivnímu fungování ve společnosti. Ovšem na druhé straně neznamena pouhé osvojení si technik čtení a psaní, ale předpokládá vědomosti a dovednosti umožňující práci s náročnějšími texty. Funkční gramotnost lze v nejširším pojetí chápat jako schopnost komunikace. Představuje souvislý jev, a tak má být také měřena a objasňována. Může být zjišťována přímo bez závislosti vlivu jiných elementů (např. počtu let školní docházky), což dokazuje i fakt, že funkční gramotnost neodpovídá školním výsledkům a není tedy srovnatelná se „školní gramotností“, ba naopak: týká se pouze gramotnosti jedinců starších 15 let. Funkční gramotnost je zpravidla spojována s rozvinutými zeměmi (Rabušicová, 2002, s. 19; Najvarová, 2008, s. 8–9).

Na funkční gramotnost je možné nahlížet ze tří dimenzí neboli složek (Košek Bartošová, 2014, s. 17–18; Hejsek, 2015, s. 17; Gavora, 2003, s. 17):

Literární (textová) gramotnost je schopnost porozumět informacím ze souvislých textů, dekodovat je a následně využít – těmito texty jsou myšleny např. eseje, beletrie či novinové úvodníky.

Dokumentová gramotnost zahrnuje naopak schopnost nalézt a použít informace vyskytující se v různých druzích nesouvislých či krátkých textů, jako jsou jízdní řády, rozvrhy hodin, mapy, letáky nebo etikety, a náležitě na ně reagovat.

Kvantitativní (numerická) gramotnost obsahuje dovednosti a vědomosti k manipulaci s číselnými údaji, k aplikaci matematických dovedností a ke správnému objasnění údajů a výsledků matematických operací – např. účty, grafy, tabulky, vyplnění objednávky na zboží atd.

Tato problematika se pojí zejména s populací dospělých. Výzkumy ukazují, že nejvyšší úroveň funkční gramotnosti dosahují osoby ve věku 16 až 24 let (Košek Bartošová, 2014, s. 19). Pak již záleží, jaké zaměstnání člověk vykonává. Pokud je dotyčný dennodenně v kontaktu s textem a pracuje s ním, je samozřejmé, že se jeho gramotnost přirozeně rozvíjí. Je tedy pak pochopitelné, že ve stáří má úroveň gramotnosti – kvůli jejímu menšímu užívání – spíše klesající tendenci (Doležalová, 2005, s. 56).

Jak již bylo nastíněno výše, osoby, které naprosto neovládají základy elementárního čtení a psaní, označujeme jako funkčně ngramotné (Hejsek, 2005, s. 19) nebo také jako analfabety (Švrčková, 2011, s. 9). V současnosti se vyskytují zejména v Africe a Asii (Fasnerová, 2018, s. 206). Do skupiny ngramotných však náleží i jedinci, kteří sice dokážou přečíst jednotlivá písmena a číslice, ale již nezvládnou pracovat se složitějšími texty (Hejsek, 2005, s. 19). Často stojí na okraji společnosti a mnohdy trpí

nezaměstnaností. Objevují se čím dál častěji v USA, a dokonce i v Evropě (Fasnerová, 2018, s. 206).

Nabízí se tak otázka rozvoje funkční gramotnosti. Její prvotní stádia souvisejí se čtenářskou gramotností, a proto se jednotlivé etapy rozvoje funkční gramotnosti překrývají s vývojem gramotnosti čtenářské (Hejsek, 2005, s. 17). Na základě ontogenetického vývoje člověka se tak rozlišuje pět stádií vývoje funkční gramotnosti (Fasnerová, 2017, s. 65):

Spontánní gramotnost je spojována s obdobím od narození dítěte do dosažení jeho šesti let. Mezníkem se tedy stává nástup do školy. Hovoří se o tzv. pregramotnosti, tedy období pobytu v mateřské škole (Košek Bartošová, 2014, s. 16). Osvojování gramotnosti v této fázi probíhá bezděčně formou smyslového poznávání okolí. Dítě se seznamuje s komunikací a jazykem a učí se především formou nápodoby. V tomto období je dítě nejvíce ovlivněno rodinným prostředím.

Elementární gramotnost bývá také pojmenována jako primární či počáteční gramotnost. Týká se počátků školní docházky přibližně do deseti let věku dítěte. Cílem této etapy je osvojení a zautomatizování si techniky čtení a psaní. Pedagogové by měli navazovat na dovednosti, které si žák již osvojil, tj. prekoncepty, a tyto dále rozvíjet. Pro žáka to znamená období výzvy, neboť vlastní četba je pro něj složitá a nepřináší mu potěšení. Doporučuje se tedy dítěti předčítat a četbě obecně poskytovat zvýšenou pozornost.

Bázová neboli základní gramotnost se konečně dotýká funkčního využívání gramotnosti v podobě získávání informací z četby. Souvisí se středním školním věkem dítěte, tzn. s rozhraním mezi 10. až 13. věkem života. Žák již umí číst a psát, a tak se učí tyto činnosti dále využívat ke svému vzdělání. Jak zmiňuje Fasnerová (2018, s. 210), hrozí zde však nebezpečí úplné ztráty chuti ke čtení, jelikož úroveň čtení se u recipientů liší. Proto by se stále nemělo zapomínat na předčítání a na co největší zmechanizování čtení.

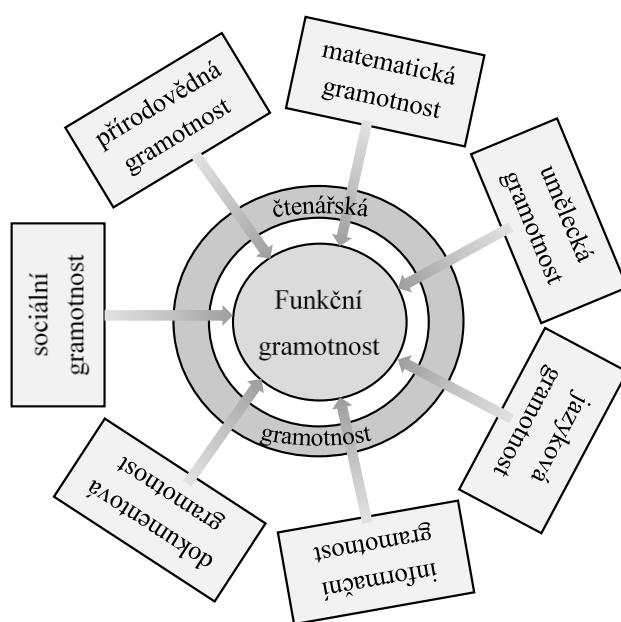
Na základní gramotnost plynule navazuje etapa rozvinuté bázové (základní) gramotnosti. Uvádí se, že trvá do 15 let jedince. Žák se v ní zdokonaluje v práci s texty, potýká se s čím dál tím většími nároky na jejich dekodování a výklad, očekává se od něj kritické vyhodnocení textů, přičemž je mnohdy také čtenář aplikuje ve svém osobním životě. Zde jedinec k četbě uplatňuje také citové prožívání a učí se chápat v časových i dalších souvislostech.

Funkční gramotnost dokresluje celý model. Pojí se s ukončením povinné školní docházky a otevírá jedinci cestu k celoživotnímu využívání doposud osvojených

dovedností a jejich rozvoji. Počítá se s tím, že když žák splní povinnou školní docházku, je vybaven kompetencemi dostačujícími k plnění úkolů běžného života.

Funkční gramotnost souvisí s komplexní gramotností, která k aplikaci získaných informací zapojuje recepční (poslech a čtení) i produkční (psaní a mluvení) komunikační dovednosti.

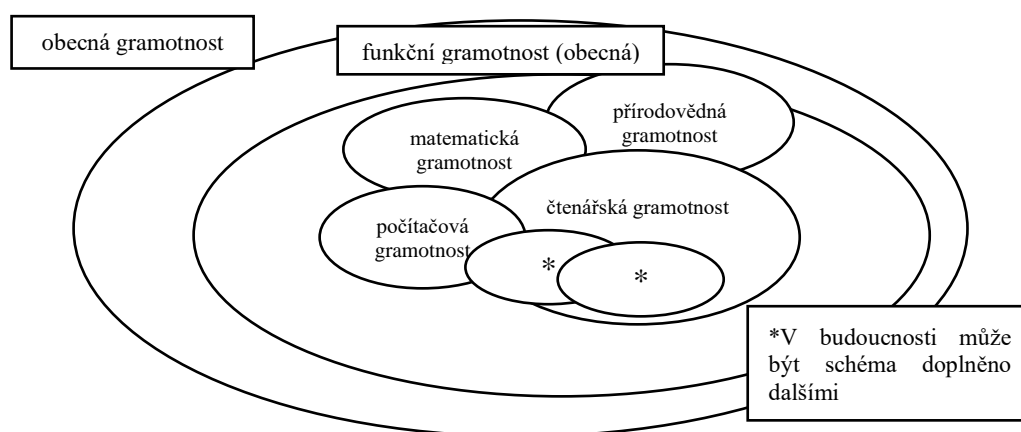
Ve spojitosti s ostatními oblastmi gramotností se funkční, resp. komplexní gramotnost významově překrývá s gramotností čtenářskou, která však při práci s informacemi vychází z porozumění textu (Cibáková, 2015, s. 13). Najvarová (2008, s. 10) se pokusila o grafické znázornění funkční gramotnosti vůči gramotnosti čtenářské a ostatním oblastem gramotností, jak ukazuje obrázek 1. V jejím schématu vystupuje právě čtenářská gramotnost jako nejdůležitější.



Obrázek 1 Postavení čtenářské gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 10)

Podle Hejska (2015, s. 25) je však toto schéma nepřesné, jelikož obsahuje i takové oblasti gramotnosti, které nekladou nárok na práci s textem, viz sociální, umělecká či jazyková gramotnost. Autor proto doporučuje za podoblasti funkční gramotnosti uvést pouze ty, jež s textem primárně pracují a které jsou v souladu se samotnou definicí funkční gramotnosti.

Jak lze vidět na obrázku níže, Metelková Svobodová (2013, s. 19) nabízí další schéma, ve kterém vykresluje funkční gramotnost jako element obsahující vzájemně propojené gramotnosti – čtenářskou, matematickou, přírodovědnou a počítačovou. Zároveň nechává volně otevřené další případné oblasti gramotností, vzniklé na základě potřeb společnosti (např. vztah k technice a jejímu užívání). Problematika terminologie, jež je s gramotnostmi spjatá, se tak v přeneseném slova smyslu může týkat všeho, co vyžaduje zpravidla duševní schopnost uskutečňovat danou činnost (Rabušicová, 2002, s. 23).



Obrázek 2 Čtenářská gramotnost v systému dalších gramotností (Metelková Svobodová, 2013, s. 19)

Matematická gramotnost vyjadřuje schopnost jedince pochopit a poznat, jakou roli zaujímá matematika ve světě, realizovat správné úsudky a proniknout do tajů, které matematický svět nabízí – to vše za účelem naplnění životních potřeb směřujících k vývoji tvořivého a přemýšlivého jedince (Košek Bartošová, 2014, s. 13). Smyslem matematické gramotnosti tedy není strohá mechanická aplikace matematických operací, ale použití matematiky v širším aspektu. Ovšem i určitý stupeň osvojení si automatického zacházení s matematickými operacemi je nutný předpoklad k další práci v matematice (Havel, 2011, s. 42). Je přitom nutné podotknout, že úroveň matematické gramotnosti se neprojevuje pouze v řešení čistě matematických úloh, nýbrž i ve způsobu vypořádání se s takovými situacemi, v nichž není matematický obsah na první pohled zřejmý (Altmanová, 2010, s. 22).

Finanční gramotnost se naopak zabývá otázkou peněz ve vztahu k jedinci. Finančně gramotný jedinec dokáže finančně zabezpečit sebe i svoji rodinu, aktivně si počíná na finančním trhu, orientuje se v problematice peněz a cen a je schopen svědomitě vést osobní/rodinný rozpočet s případným přizpůsobením se měnící se situaci (Košek

Bartošová, 2014, s. 13–14). Finanční gramotnost dále zahrnuje tři složky dle kompetencí nezbytných pro porozumění a správu financí: gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou (Altmanová, 2010, s. 47). Havel (2011, s. 47–48) naopak ve svém dělení funkční gramotnosti na jednotlivé oblasti zahrnuje finanční gramotnost pod gramotnost matematickou, se kterou velmi úzce souvisí. Odvolává se také na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), v němž se rozvoj finanční gramotnosti dotýká mnoha vzdělávacích oblastí včetně průřezových témat – a tedy kvůli číslům, jež jsou nepostradatelnou náplní jak práce s financemi, tak výuky matematiky, je smysluplné zahrnovat rozvoj finanční gramotnosti právě v rámci matematiky (Havel, 2011, s. 48).

Košek Bartošová (2014, s. 13) podobu **přírodovědné gramotnosti** popisuje jako dovednost jedince adaptovat se na prostředí, ve kterém žije, a zvládat požadavky, jež dané prostředí vyžaduje. Jednoduše řečeno – přírodovědně gramotný jedinec je schopen v daném prostředí přežít. Ovšem Altmanová a kolektiv (2010, s. 32) nevnímají přírodovědnou gramotnost v tomto živočišném pojetí a spojují ji s výsledky a aktuálním průběhem rozvoje přírodních věd a výzkumů, se kterými je jedinec dennodenně v kontaktu. Člověk žijící v moderní společnosti se s nimi přitom setkává nejen v podobě moderních technologií, ale i v podobě informací, které média poskytují. Do přírodovědné gramotnosti tedy tito autoři zahrnují jak osvojení si a aplikování termínů, metod a postupů přírodních věd, tak i dovednost zhodnotit vědecké informace a propojit přírodní vědy s dalšími oblastmi lidského poznání (Altmanová, 2010, s. 33). Jedinec přírodovědně gramotný tak dokáže zapojovat výsledky přírodních věd do svého každodenního života, diskutovat o problematice týkající se přírodních věd a technologií a v neposlední řadě argumentovat při kritickém posuzování informací z dané oblasti (Altmanová, 2010, s. 32).

Information and Communication Technologies gramotnost (ICT gramotnost), tj. informační a komunikačně-technologická nebo také počítačová či třetí gramotnost vznikla během posledních deseti let z potřeby orientace na internetu či v elektronických dokumentech (Fasnerová, 2017, s. 67). Představuje tedy historicky nejmladší podobu gramotnosti (Gavora, 2003, s. 23). Tento druh gramotnosti přitom obsahuje nejen soubor kompetencí, jež jedinec uplatňuje při své volbě kdy, jak a proč ICT použít, ale i dovednost získané informace smysluplně využít při řešení problémů, při učení a obecně v životě, který „čihá“ s neustále se měnícími podmínkami (Košek Bartošová, 2014, s. 14). Na „čtenáře“ jsou přitom v pojetí ICT gramotnosti kladeny mírně odlišné strategie, operace a myšlenkové procesy, než je tomu u čtení textu napsaného na papíře. Text zaznamenaný právě takovýmto způsobem totiž vyžaduje lineární čtení. Ovšem zde je možné i čtení

nelineární a elektronická interakce s textem. To od člověka současné doby vyžaduje neobyčejně obsáhlou škálu kompetencí (Gavora, 2003, s. 22).

1.1.1 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost poprvé představily mezinárodní studie gramotnosti PISA a PIRLS (Hejsek, 2015, s. 20). Právě posledně zmiňovaná studie charakterizuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu*“ (Mullis, 2006, s. 3). Také výzkumné šetření PISA přichází se svojí definicí čtenářské gramotnosti. Jde však více do hloubky a poukazuje i na porozumění přečteným informacím a jejich následné využití. Její definice říká, že čtenářská gramotnost je „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Jeffrey, 2019, s. 2; překlad Palečková, 2005, s. 37).

Přestože existuje celá řada dalších definic čtenářské gramotnosti, všechny vycházejí ze stejného základu, čímž je význam schopnosti číst a psát. Ten pak dále doplňují a rozšiřují o další charakteristiky čtenářských dovedností, jako jsou například schopnost orientace v textu, reprodukce obsahu textu včetně vystižení hlavní myšlenky, umění vyhledávání informací, jejich zpracování a porozumění apod. (Průcha, 2003, s. 42; Zachová, 2013, s. 5, 64).

Za zmínku stojí i definice Výzkumného ústavu pedagogického. Zde je totiž čtenářská gramotnost charakterizována nikoliv jako „schopnost“. Ta totiž obsahuje mimo jiné i netestovatelné složky či postojové a hodnotové hledisko, jako je např. vztah ke čtení. Výzkumný ústav pedagogický operuje se čtenářskou gramotností jako s „*celoživotně se rozvíjející vybaveností člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Altmanová, 2010, s. 7).

PISA dále vytyčuje čtenářskou gramotnost pomocí tří aspektů (Straková, 2002, s. 10) – jsou jimi postupy, obsahy a situace. Postupy, tedy činnosti využívané při práci s textem, zahrnují porozumění čtenému textu, jeho interpretaci, získání informací, zhodnocení formy a obsahu textu. Obsahem rozumíme typ textu, se kterým se jedinec během svého života

setkává. Může se přitom jednat o souvislé texty, jako jsou popisy či vyprávění, nebo naopak o texty nesouvislé, zahrnující například tabulky či formuláře. Situace pak znamená účel, k jakému jsou texty využity (soukromé, veřejné, pracovní, vzdělávací).

Čtenářská gramotnost bývá označována jako podoblast funkční gramotnosti. Havel (2011, s. 17) ji připodobňuje k základnímu kameni funkční gramotnosti, jelikož právě přes ni člověk nalézá, osvojuje si, přenáší a využívá nové poznatky, návyky a dovednosti, prostupující všemi vzdělávacími oblastmi. Ovšem vzájemný vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností je podle Doležalové (2005, s. 45) doposud nejasněn. Hlavně kvůli tomu, že chybí porovnání těchto dvou gramotností v mezinárodních výzkumech. Jejich definice jsou skoro obdobné, stejně jako teoretický podklad a požadované vědomosti a dovednosti. Pomyslnou významovou hranici ještě více stírá skutečnost, že záměrem rozvoje čtenářské gramotnosti je funkční využívání rozličných textů v praktickém životě (Hejsek, 2015, s. 24).

Šlapal (2012, s. 10–14) poukazuje na šest rovin čtenářské gramotnosti, přičemž žádná z nich by neměla být opominuta. Řadí mezi ně vztah ke čtení, který představuje hlavní předpoklad v budoucím rozvoji čtenářské gramotnosti – pokud totiž čtenáře četba těší a má vnitřní potřebu číst, čtenářská gramotnost je tím vyvíjena a zdokonalována. Následuje rovina doslovného porozumění. Samotné čtení by totiž nikam nevedlo, pokud by recipient čtenému nerozuměl. Musí proto aktivně projektovat obsah čteného textu na základě uvědomělé myšlenkové aktivity (Havel, 2011, s. 39). Rovina vysuzování celé pojímá ještě podrobněji, neboť souvisí s kritickým zhodnocením textu z různých hledisek (Šlapal, 2012, s. 10). Metakognice je charakterizována jako dovednost reagovat na záměr čtení a na s tím spojenou volbu způsobu četby, čtenářských strategií, textů a reflexe vlastního porozumění. Pátou rovinu Šlapal (2012, s. 13) označuje jako sdílení. V této rovině čtenářsky gramotný jedinec sdílí přečtený text s dalšími čtenáři například formou diskuze, přemýšlení o rozdílech interpretací stejného textu apod. A konečně poslední rovina, tj. aplikace, tvoří celistvé dokončení práce s přečteným textem, který je čtenářem využit v praxi, ať už v podobě změny rozhodování či rozšíření a zpřesnění dosavadních vědomostí (Šlapal, 2012, s. 13).

Čtenářská gramotnost je spojována především se školstvím, které významně ovlivňuje postoje a návyky ke čtenářství (Zachová, 2013, s. 5). Je proto dosti rozporuplné, že kurikulární dokumenty, jako jsou RVP PV a RVP ZV, se kterými učitelé po celé České republice pracují, tématem čtenářské gramotnosti příliš nedisponují. Přesto se čtenářská gramotnost prolíná celým vzděláváním. Mezi faktory, jež působí na výši rozvoje čtenářské

gramotnosti ve škole, patří školní prostředí a zdroje, kompetence vyučujících, vyučovací metody a výukové materiály a zdroje (Hejsek, 2015, s. 23). Efektivní výuka, rozvíjející čtenářské dovednosti žáků, by se neměla odvíjet pouze od využívání učebnic či pracovních listů, ale měla by být zpestřena například pomocí dětských knih a časopisů, výukových vzdělávacích programů, výrobků či návštěvou knihovny. A co více, dnešní doba jako taková počítá s výbornou úrovní čtenářské gramotnosti u žáků a klade na ně stále vyšší a vyšší nároky, jak v podobě práce s literaturou, tak s využíváním internetu a dalších moderních technologií (Fasnerová, 2017, s. 62). Obecně lze konstatovat, že bez čtenářské gramotnosti nelze v dnešním rozvojovém světě účinně pracovat, a tedy čím lepší úrovní čtenářské gramotnosti bude jedinec disponovat, tím lépe se bude ve společnosti orientovat a tím lepšího zaměstnání může dosáhnout (Fasnerová, 2018, s. 203). Doležalová (2005, s. 50) dokonce čtenářské gramotnosti připisuje tak velký význam, jako je jeden z podstatných faktorů, ovlivňujících nejen kvalitu života jedince, ale i celé skupiny, společnosti, ba i celého světa.

Fasnerová (2017, s. 62) však nezapomíná zdůraznit, jak velkou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti hraje rodina. Ta totiž představuje samotný základ, od kterého se následně vše odvíjí, a spolu s prostředím školního vyučování ji řadíme mezi vnější, tzn. exogenní, objektivní faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti (Hejsek, 2015, s. 22). Důležitost rodinného prostředí dokládá například fakt, že žáci, kteří do školy přijdou z nepodnětného rodinného prostředí, ve kterém jim rodiče nečtou nahlas z knih, nevedou diskuze o přečtených úryvcích či nenavštěvují s dětmi knihovnu, vykazují horší výsledky v porovnání se žáky z rodinného prostředí podnětného (Fasnerová, 2017, s. 61). Gabal a Václavíková Helšusová (2003, s. 30) na základě výsledků výzkumného šetření na dětské čtenářství uvádějí, že vliv rodiny na čtenářství žáků je až dvoutřetinový v porovnání se školou. Ovšem jak je dále řečeno (Gabal, 2003, s. 49), škola může motivaci žáka ke čtení, i když s menší intenzitou, vynahradiť, pokud tak neučiní rodina. Učitelé by se tak měli zejména těmto žákům věnovat a vést je k vyrovnání se ostatním spolužákům.

Na čtenářskou gramotnost však mají vliv i vnitřní, tedy endogenní či subjektivní faktory. Patří mezi ně vrozené předpoklady a zvláštnosti centrálního nervového systému, získané zkušenosti a osobnost jedince-čtenáře. Do této oblasti se řadí i věk jedince, jeho intelektové schopnosti, vnitřní motivace a zájem, připravenost k dalšímu vzdělávání a v neposlední řadě i čtenářské dovednosti a strategie (Švrčková, 2011, s. 43; Košek Bartošová, 2014, s. 18–20).

2 Čtenářská gramotnost ve vývoji českého školství po roce 1989

Snahy o proměnu českého vzdělávacího systému prostupujícího českou školskou soustavou existovaly již od roku 1989 (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 50). V tomto roce totiž došlo ve vzdělávacích programech k významnějším proměnám, jež byly spjaté se změnami společensko-politických podmínek. Podobně tomu bylo i v roce 1993, kdy došlo ke vzniku samostatné České a Slovenské republiky (Metelková Svobodová, 2013, s. 78).

Tím se radikálně změnil i pohled na pojem čtení s porozuměním. Ještě v roce 1970 byl tento pojem chápán jako „*dovednost dekódovat text, tedy porozumět písmenům, slovům, větám a symbolům na doslovné či přenesené úrovni*“ (Šafránková, 2012, s. 14). O dvacet let později, kolem roku 1990, bylo porozumění pojímáno jako komplex dovedností, pomáhající čtenáři „*postupně si budovat význam textu*“ (Šafránková, 2012, s. 14).

S rokem 1993 je spjat vznik mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století, jež byla založena, aby se zabývala otázkou vzdělávání a učení pro 21. století (Fasnerová, 2009, s. 21). Byla spolufinancována organizací UNESCO a měla přístup i k jejím materiálům. Následně vznikla i Mezinárodní komise UNESCO, která ve zprávě *Vzdělávání pro 21. století* v kapitole *Učení je skryté bohatství* prezentovala čtyři základní pilíře vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se žít s ostatními a učit se být (Fasnerová, 2009, s. 22).

Další změna ve školství je spjata s rokem 1995, kdy byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydán Standard základního vzdělání (Průcha, 2006, s. 216). Pojem standard bývá nejčastěji charakterizován jako „*model, měřítko, podle kterého se posuzují výkony žáků, jako úroveň, které je třeba dosáhnout v určité etapě vyučování*“ (Nelešovská Spáčilová, 2005, s. 34). Dokument Standard základního vzdělávání obsahoval souhrn vzdělávacích cílů a vzdělávacího obsahu (Průcha, 2006, s. 216). Obsahové jádro základního vzdělávání stanovuje tzv. kmenové učivo, jež představuje prioritní prostředek k dosažení cílů vzdělávání (Nelešovská Spáčilová, 2005, s. 35). Společensky přijaté vzdělávací cíle se spolu s kmenovým učivem stávají podkladem pro vzdělávací programy.

Vzdělávací programy představují „*základní pedagogický dokument pro poskytování vzdělání*“ (Nelešovská Spáčilová, 2005, s. 35). Bývají obvykle vyústěním tuhých

a zpravidla dlouhých politických bojů, neboť každá politická strana chce v těchto dokumentech prosadit své vlastní ideové orientace (Průcha, 2006, s. 216).

Pojem čtení s porozuměním pak byl zakomponován do tří nově schválených vzdělávacích programů, které vycházely ze Standardu základního vzdělávání a dle nichž byla v letech 1994 až 1997 výuka orientována. Jednalo se o Obecnou školu (1994), Základní školu (1996) a Národní školu (1997) (Nelešovská Spáčilová, 2005, s. 35). Ačkoliv se jednotlivé vzdělávací programy odlišovaly například počtem povinných a nepovinných předmětů či počtem vyučovacích hodin ročně na předměty a témata, výstupy žáků na konci 1. a 2. stupně základní školy by měly být totožné. Ovšem skutečnou srovnávací analýzu v České republice doposud nikdo neuskutečnil (Průcha, 2006, s. 218).

Veškeré další snahy o proměnu českého vzdělávacího systému byly dovršeny v roce 2001. Tehdy totiž započal svou existenci tzv. Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Jednalo se o celistvý koncept rozvoje vzdělávání v České republice pro dalších 5 až 10 let (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 50). Bílá kniha tak spolu se školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) vkládá do vzdělávací soustavy novodobý systém vzdělávacích programů, zahrnujících dva stupně produkce kurikulárních dokumentů. První stupeň představuje státní úroveň zastoupenou Národním programem vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů. Školní úroveň pak má podobu školních vzdělávacích programů (ŠVP), jež si každá škola vytváří individuálně podle konkrétních podmínek (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 50).

Termín kurikulum vstoupil v Evropě ve známost již za doby J. A. Komenského. Poté se však z jazykového povědomí vytratil, aby opětovně našel světlo světa ve 20. století (Skalková, 2007, s. 77). Pojem kurikulum představuje zpravidla „*celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů*“ (Skalková, 2007, s. 77).

Mezi současné kurikulární dokumenty patří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Byl konstruován v letech 2001–2004 v návaznosti na Bílou knihu (Nelešovská Spáčilová, 2005, s. 36). Platnosti nabyl od 1. září 2005, a zahájil tak „*novou generaci kurikulárních dokumentů pro řízení školního vzdělávání*“ (Průcha, 2006, s. 218). Tento kurikulární dokument byl sice od roku 2004 postupně zdokonalován a ověřován v pilotních školách, ale závazným dokumentem na všech základních školách pro žáky 1. a 6. ročníků se oficiálně stal právě až od 1. 9. 2007 (Fasnerová, 2009, s. 33).

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„RVP ZV je klíčovým dokumentem národní vzdělávací politiky ČR, konkretizující požadavky státu vymezené v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání“ (Švrčková, 2011, s. 24). Nejedná se tedy o dokument, který by snad bylo možné používat přímo ve výuce, ale představuje jakýsi „rámec“, podle něhož by měly jednotlivé školy vytvářet vlastní vzdělávací programy (Průcha, 2006, s. 218).

RVP ZV ohraničuje cíle, obsah a způsoby hodnocení výsledků vzdělávání, a to pro devět vzdělávacích oblastí (*Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Doplnující vzdělávací obory*) (RVP ZV, 2007, s. 18), pro šest průřezových témat (*Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova*) (RVP ZV, 2007, s. 90), a v nich předpokládané výsledky vzdělávání (Průcha, 2003, s. 218). Zásadní postavení přitom má – jak podotýkají autoři RVP ZV – vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, neboť dovednosti v ní získané představují základ pro osvojování poznatků v dalších vzdělávacích oblastech (Hejsek, 2015, s. 87).

Pojetí základního vzdělávání v RVP ZV obsažené si klade za cíl zejména vybavit žáky souborem tzv. klíčových kompetencí, které jsou nadpředmětově chápány jako „souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti“ (RVP ZV, 2007, s. 14). Mezi klíčové kompetence náleží kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (RVP ZV, 2007, s. 14). Na pedagoga je tak kladen požadavek uvažovat nad cíli i obsahem vyučování nejen ze strany obsahu, nýbrž i z pohledu metod a forem práce (Hejsek, 2015, s. 87).

Termín čtenářská gramotnost však v žádné z klíčových kompetencí nelze nalézt (Švrčková, 2011, s. 25). Kurikulární dokument disponuje pouze pojmem čtení s porozuměním. V jednotlivých klíčových kompetencích však lze vyčíst dílčí nároky související se čtenářskou gramotností a požadující čtenářské dovednosti (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 51). Příkladem může být například požadavek kompetence k učení, v rámci níž žák „*vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie; vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém*

životě“ (Hučínová, 2007, s. 20). Nároky související se čtenářskou gramotností lze nalézt i u kompetencí k řešení problémů a v oblasti komunikativních kompetencí. Vyžadují například, aby byl žák schopen kriticky myslet a dokázal své tvrzení obhájit, aby chápal různé typy textů, uvažoval o nich a zužitkovával je k vlastnímu rozvoji (srov. Hučínová, 2007, s. 25, 36). V rámci ostatních kompetencí figuruje gramotnost více jako nástroj k dosažení jejich cílové kvality (Metelková Svobodová, 2013, s. 80).

RVP ZV uvádí, že během 1. období, čemuž odpovídá 1. až 3. ročník ZŠ, by měl žák „*plynule číst s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumět písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti a respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru*“ (RVP ZV, 2007, s. 20). Čtvrtý a pátý ročník ZŠ tento kurikulární dokument označuje jako 2. období. Na konci 2. období žák dokáže „*plynule číst s porozuměním textu (nahlas i potichu), který odpovídá věkovým zvláštnostem dětí příslušného věku; rozlišovat podstatné a méně podstatné informace v textu, vhodném pro daný věk dětí, a podstatné informace umět zaznamenávat; posuzovat úplnost a neúplnost jednoduchého sdělení; reprodukovat obsah textu a zapamatovat si podstatné informace z textu*“ (Jeřábek, Tupý, 2006, s. 22).

Čtenářská gramotnost je tedy v RVP ZV spjata striktně s tradičními čtenářskými předměty (Hejsek, 2015, s. 87). Ty souvisejí se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, do níž náleží vzdělávací obor Český jazyk a literatura, uskutečňovaný ve všech ročnících ZŠ, a Cizí jazyk, který je do rozvrhu žáků zakomponován od 3. ročníku ZŠ (Fasnerová, 2016, s. 69). Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je dále v RVP ZV rozčleněn na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a na literární výchovu (Fasnerová, 2016, s. 71).

Podle rámcového učebního plánu, který je mimo jiné také součástí kurikulárního dokumentu, je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace na 1. stupni ZŠ dotována pro 1. – 5. ročník minimálně 33 hodinami za týden (RVP ZV, 2017, s. 142). Pro 1. ročník je samozřejmě doporučena nejvyšší hodinová dotace (až 2 hodiny denně). S přibývajícimi ročníky počet hodin českého jazyka týdně klesá – 2. ročník má k dispozici 8 hodin týdně, 3. ročník 6 hodin týdně, 4. ročník a 5. ročník 5 hodin týdně (Fasnerová, 2016, s. 72). Jednotlivé školy si ovšem mohou při sestavování ŠVP navýšit výukové hodiny tzv. disponibilními hodinami, kterých může být v rámci 1. stupně až 15 hodin týdně (RVP ZV, 2017, s. 142). V tomto případě se jedná o školu se zaměřením na jazykovou výuku žáků.

Hejsek (2015, s. 88) doporučuje, aby bylo rozvíjení čtenářských dovedností zakomponováno i do přírodovědných a společenských oborů. Učitelé těchto

naučných předmětů totiž pak spoléhají na to, že žáky naučí číst někdo jiný, a nejsou tak kurikulem pobízení k rozvoji čtenářství u žáků i ve svých vlastních předmětech (Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií, 2011, s. 18).

Někteří pedagogové neorientující se ve vývoji čtenářské gramotnosti mohou mít tendenci ji chápat pouze ve smyslu čtení s porozuměním. To pak může znamenat, že tito učitelé nedisponují metodikou důležitou pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Fakt, že RVP ZV neuvádí čtenářskou gramotnost jako součást vzdělávacích cílů, zřejmě objasňuje skutečnost, proč není ve školním prostředí dostatečně rozvíjena (Hejsek, 2015, s. 88).

Pro efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství ve škole je nezbytné, aby učitel postupně vytvářel příhodné podmínky. Tím se rozumí zejména vhodné prostředí a materiální zajištění v podobě třídních knihovniček s obměňovanými beletristickými i naučnými publikacemi (Šafránková, 2012, s. 31). Šafránková (2012, s. 14) dále mezi podmínky podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti řadí pravidla a zásady týkající se četby (například že žáci čtou nejen doma, ale i v průběhu vyučovací hodiny), organizace školního roku a dovednosti učitelů. Pouze kvalifikovaní učitelé znají bohatou škálu vyučovacích metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost a umí je ve svých vyučovacích hodinách využít.

3 Vyučovací metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Podle všeobecného pojetí se vyučovací metody řadí mezi nemateriální didaktické prostředky spolu s didaktickými zásadami a organizačními formami vyučování (Hejsek, 2015, s. 30). Vedle této kategorie pak existují i didaktické prostředky materiální, čímž se rozumí didaktická technika, učebny, vyučovací a žákovské pomůcky (Hejsek, 2015, s. 30). Kalhous a Obst (2009, s. 338) tuto kategorii didaktických prostředků detailně zpracovávají a zahrnují do ní například učebnice, pracovní sešity a pracovní listy, knihy a časopisy, přírodniny, počítače a výukové počítačové programy, výtvary a výrobky, modely, zvukové záznamy, jako jsou CD přehrávač či rádio, učebny i školní knihovny. Ovšem z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti hrají důležitou roli především prostředky nemateriální (Hejsek, 2015, s. 30).

Didaktické zásady představují jakési univerzální principy, normy, které jsou nutné k dosažení úspěšných cílů v pedagogické práci (Hejsek, 2015, s. 30). Rozlišuje se sedm tradičních didaktických zásad, a to:

1. zásada uvědomělosti (a aktivity),
2. zásada názornosti,
3. zásada soustavnosti a přiměřenosti,
4. zásada spojení teorie s praxí,
5. zásada vědeckosti,
6. zásada komplexního rozvoje žáka,
7. zásada individuálního přístupu k žákům (Kalhous, Obst, 2009, s. 272).

Hejsek (2015, s. 30) podotýká, že při výuce porozumění textu jsou podstatné všechny výše zmíněné didaktické zásady, ale vyzdvihuje zejména zásadu uvědomělosti a aktivity, zásadu soustavnosti a přiměřenosti, zásadu spojení teorie s praxí a zásadu individuálního přístupu k žákům.

Organizační formou výuky se rozumí způsob utřídování vyučovacího procesu a organizace práce žáků a pedagoga během vyučování (Hejsek, 2015, s. 31). Důležitou roli zde hraje řada faktorů, které podrobněji rozvádí Skalková (2007, s. 220), když zmiňuje, že vyučující při volbě formy výuky musí vzít v potaz nejen skutečnost, s kým a kde pracují, ale i jaký cíl své práce si zvolili a jaký je charakter probírané látky.

Mezi základní organizační formy výuky patří frontální (hromadné) vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, projektová a integrovaná výuka a domácí učební práce žáků (Skalková, 2007, s. 220). Při

rozvoji čtenářské gramotnosti se doporučuje zvolit takové formy, jež přispívají ke spolupráci žáků a jejich aktivitě, přihlížejí k individuálním zvláštěm a možnostem žáků a propojují informace z různých vzdělávacích oborů (Hejsek, 2015, s. 31).

Pedagogický slovník (Průcha, 2003, s. 287) vymezuje **vyučovací metodu** jako „*postup, cestu, způsob vyučování (z řeckého methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů*“. Vyučovací metoda představuje vzájemnou spolupráci mezi učitelem a žákem, přičemž pedagog zohledňuje „*psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 307).

Žádná vyučovací metoda tedy nemůže správně fungovat, pokud chybí tato neustálá interakce mezi vyučujícím a žáky. V závislosti na čase se však postavení mezi učitelem a žákem mění a dřívější řídicí a direktivní funkce učitele se dnes obrátila spíše na funkci poradenskou a partnerskou (Fasnerová, 2018, s. 215). Pedagogové by neměli striktně lpět na několika málo stále se opakujících metodách, ale naopak je účinně propojovat s organizačními formami vyučování a s rozmanitými didaktickými prostředky (Hejsek, 2015, s. 32). V současné době naštěstí existuje celá řada vyučovacích metod, prostřednictvím nichž může pedagog regulovat vnitřní podmínky poznávacích procesů žáků a postupovat k osvojení gramotnosti (Fasnerová, 2018, s. 214). A co více, změny se týkají i samotného výběru vyučovacích metod. Například se dnes do popředí zájmu čím dál tím více dostávají aktivizační metody, které u žáků rozvíjejí aktivní myšlení a dopomáhají k využívání nových způsobů práce (Fasnerová, 2018, s. 215).

Při volbě vyučovací metody musí učitelé ve vyučování zohlednit zejména cíle, ke kterým mají žáci během vyučovacího procesu dospět. Je namístě podotknout, že právě díky vyučovacím metodám se cíle, obsah i výsledek vzdělávacího procesu propojují, a tak se ani samotné metody nemohou používat izolovaně, ale vzájemně by se měly doplňovat a obohacovat (Hejsek, 2015, s. 32). Dalšími důležitými kritérii pro výběr vhodných metod jsou logické, psychologické a didaktické zákonitosti výukového procesu, stejně jako stupeň fyzického a psychického rozvoje žáků a jejich připravenost pro školní vzdělání (Fasnerová, 2018, s. 214).

Pro učitele je důležité, aby se v jednotlivých vyučovacích metodách orientovali. Z tohoto důvodu lze v odborné pedagogické literatuře nalézt několik klasifikací podle různých hledisek: např. dle zdrojů získávání informací či myšlenkových procesů žáky používanými (Hejsek, 2015, s. 32). Lerner (1986) vyučovací metody rozřídil v závislosti na poznávacích činnostech žáka do pěti skupin: informačně-receptivní metoda,

reproduktivní metoda, metoda problémového výkladu, metoda heuristická a metoda výzkumná (in Kalhous, Obst, 2009, s. 309). Mojžíšek (1975, s. 68) naopak rozdělil vyučovací metody z hlediska jednotlivých fází vyučovacího procesu na motivační, expoziční, fixační a diagnostické. Ovšem nejpřehledněji a nejkompaktněji pojatou taxonomii vyučovacích metod přináší Maňák a Švec (2003, s. 49). Maňák svou první klasifikaci publikoval již v roce 1990, ovšem o 13 let později, roku 2003, na základě nových kurikulárních tendencí a vzrůstající potřeby aktualizace výuky zveřejnil ve spolupráci se Švecem novou klasifikaci výukových metod (Červenková, 2013, s. 29). V ní tuto autoři roztřídili metody do tří skupin na vyučovací metody klasické, aktivizační a komplexní.

3.1 Klasické vyučovací metody

Do skupiny klasických vyučovacích metod zahrnují Maňák a Švec (2003, s. 49) metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické.

Řeč je prostředkem lidské komunikace již od dávných dob a s vynálezem písma a následně knihtisku se odstartovala éra, umožňující slovo dokonale a s přesností zachytit. Stejně tak **slovní metody** vycházejí právě z ústního i písemného projevu (Červenková, 2013, s. 35). Slovo znamená jak pro učitele, tak pro žáka nejúčinnější a nejrychlejší přenos informací (Kalhous, Obst, 2009, s. 317). Slovní metody jsou prostředkem kultivace jazyka a učí žáky vzájemnému naslouchání. Na druhou stranu se ale vyznačují jednosměrností a nedostatkem zřetele na individuální potřeby žáků (Červenková, 2013, s. 36).

Slovní metody zahrnují metody monologické, mezi něž patří vysvětlování, vyprávění, přednáška, dále metody dialogické, jako je například rozhovor, a v neposlední řadě metody práce s textem (Maňák, Švec, 2003, s. 49; Kalhous, Obst, 2009, s. 317–322).

Skupina **názorně-demonstračních metod** se opírá o přímý názor a vyzdvihuje důležitost smyslového vnímání jevů (Červenková, 2013, s. 36). Základ tvoří jedna z výše zmíněných didaktických zásad – názornost. Zlaté pravidlo názorného vyučování vyslovil již J. A. Komenský: „*Protože naše smysly jsou průplavy, jimiž vtéká znalost věcí do našich myslí, čím více se jich užívá, čím častěji a přesněji, tím hlouběji musí učivo zapouštět kořeny. Tedy: všechno vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (Komenský, 1964, s. 220).

Předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž patří mezi konkrétní postupy práce, náležející do názorně-demonstračních metod (Červenková, 2013, s. 28).

Metody názorně-demonstrační hrají významnou úlohu zejména v prvotních fázích poznání, které často vychází právě z prožitků a vjemů. Ve vyšších ročnících již přemíra těchto metod ve vyučování není příliš vhodná, neboť se proces učení stále více zakládá na abstraktním myšlení (Kalhous, Obst, 2009, s. 322–323).

Metody dovednostně-praktické zahrnují metody, jako jsou napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody (Maňák, Švec, 2003, s. 49).

Podle Švece je dovednost „*způsobilost objektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností*“ (Švec in Průcha, 2003, s. 49). Pouze díky dlouhodobému a intenzivnímu procvičování daných postupů řešení a činností dojde k jejich zautomatizování. To je názor, který přetrvává navzdory řadám výzkumů, dokazujících, že kvalita dovedností se odráží spíše na pochopení, nikoliv na počtu cvičení (Červenková, 2013, s. 65).

3.2 Aktivizační vyučovací metody

Jak již bylo výše nastíněno, aktivizační vyučovací metody, které čím dál tím více souvisejí s aktuálním školstvím, se zakládají obzvláště na aktivitě, samostatnosti a tvořivosti žáka (Hejsek, 2015, s. 33). Tato skupina metod zakládá svou existenci na využívání „*vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 105), a tak se díky nim rozvíjejí všechny gramotnosti. Proto se v současné době dostávají stále více do popředí zájmu nejen u učitelů, ale i u žáků samotných (Fasnerová, 2018, s. 215). Naplňují totiž nové výukové tendence, učící člověka žít (Fasnerová, 2019, s. 56).

3.2.1 Metody diskuzní

Rozvoj kompetence komunikativní je společná jak pro diskuzi, tak pro metody slovní, především pro rozhovor. Ovšem metoda diskuze se odlišuje od metody rozhovoru zejména společným problémem, k jehož řešení se snaží všichni účastníci na základě otázek a odpovědí dospět (Fasnerová, 2018, s. 216). Jedná se tedy o propojenost vzájemných

interakčních a sdělovacích vztahů, čímž je diskuze odlišná od rozhovoru (Červenková, 2013, s. 75). Využitím diskuzní metody si však účastníci osvojují vedle samotné komunikace i umění naslouchat názorům ostatních, tyto názory pak zpracovat a následně na ně podnětně reagovat (Fasnerová, 2018, s. 216).

Díky diskuzní metodě je možné komunikovat v jakékoli sociální skupině, školní třídu nevyjímaje (Červenková, 2013, s. 75). Je vhodná jak u žáků nejnižších ročníků (např. diskuze nad pohádkovým příběhem), tak i u studentů vysokých škol (Fasnerová, 2018, s. 216). Lze ji využít v průběhu představování nového učiva, kdy má podobu motivace, při upevňování znalostí i během opakování, přičemž v tomto případě naopak zprostředkovává zpětnou vazbu (Červenková, 2013, s. 75).

Diskuzní metoda je však pro žáky i pro učitele velmi náročná. Žáci se musí prvně naučit formulovat své myšlenky, argumentovat a respektovat názory ostatních (Červenková, 2013, s. 76). Učitel by naopak měl ve třídě navodit příjemné klima, a to tak, aby žáci neměli strach otevřeně vyjádřit své názory (Fasnerová, 2018, s. 216). Dalším požadavkem při vedení diskuze je stanovení přesného cíle, ke kterému má diskuze dospět. Je obecně doporučováno, aby si pedagog tento cíl spolu s předpokládaným časovým rámcem vytvořil písemně (Červenková, 2013, s. 75). A v neposlední řadě by měl učitel zvolit vhodné téma diskuze, jež zohledňuje věk žáků, a v dané problematice se sám dobře orientovat (Fasnerová, 2018, s. 216; Červenková, 2013, s. 75). Na druhou stranu však Fasnerová (2018, s. 216) podotýká, že vyučující by měl zabraňovat nežádoucím jevům, které mohou v průběhu diskuze nastat, jako je například zesměšňování či nevhodná argumentace.

Je proto dobré, aby byli žáci již od počátku obeznámeni s jakýmsi diskuzním řádem, shrnujícím zásady pro efektivní vedení diskuze. Výčet takovýchto pravidel přináší Bratská ve svém díle *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia* (1992, s. 82–83). Zmiňuje zde například, že se během diskuze nesmí snižovat osobní důstojnost druhého, neboť není nepřitelem. Cílem není mít vždy poslední slovo ani vést monolog, ale druhému porozumět, držet se tématu a ovládat své vášně a city.

K dalším metodám, díky nimž lze rozvíjet gramotnosti, zvláště pak gramotnost čtenářskou, náleží metody heuristické a metody řešení problémů.

3.2.2 Metody heuristické a řešení problémů

Heuristické metody nesou svůj název podle výkřiku „Heuréka!“ řeckého matematika, fyzika, filozofa, vynálezce a astronoma Archiméda ze Syrakus poté, co ve vaně objevil dnes již známý Archimédův zákon (Červenková, 2013, s. 79–80).

Maňák chápe heuristiku „(z řeckého *heuréka* = *objevil jsem, našel jsem*) jako vědu zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristickou činnost, tj. způsob řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 113). Nabízí se však otázka, co to vůbec onen „problém“ znamená. Červenková (2013, s. 80) jím vyznačuje jakoukoli problematickou situaci, jež vyžaduje nějaké řešení. Těch ovšem může být více než jedno a řešitel nezná správný postup.

Pojetí problémových metod je v odborné české literatuře různé. Čapek (2015, s. 356) hovoří o problémové metodě jako jakémusi typu výuky, ve které žáci aktivně řeší záměrně vyvolané problémové situace, a získávají při tom nové zkušenosti. Autoři ovlivnění I. J. Lernerem a jeho klasickým pojetím výukových metod (Kalhous, Obst, 2002, s. 311) se přiklánějí k názoru, že problémové metody představují pouze předstupeň metod heuristických. Obě metody však bývají zároveň i někdy slučovány s tím, že heuristické metody pracují s problémem a hledáním jeho řešení, a tak je nelze striktně rozdělovat (Červenková, 2013, s. 81). V tomto pojetí pak problémové a heuristické metody nesou velký motivační charakter, a z toho důvodu je autoři Maňák a Švec (2003, s. 49) řadí do aktivizačních vyučovacích metod.

Procesem řešení problémů se zabýval již na počátku 20. století reformátor vzdělávání John Dewey (in Štverák, 1983, s. 288). Hovořil o pěti fázích řešení problémů, platných až do dnešních dob (Maňák, Švec, 2003, s. 116). První fáze se týká počátečního seznámení se s problémem, jeho nalezení a identifikace. Následuje rozbor, ve kterém se rozliší informace známé a důležité od informací neznámých. Třetí fáze dává vzniknout hypotézám a možným způsobům řešení problému. S těmito hypotézami se pracuje i v další fázi. Zde se ověřují a dochází konečně k vlastnímu řešení problému. Jestliže však řešení nebylo úspěšné, v páté fázi se řešitel vrací k fázím předcházejícím, aby vše zopakoval a snad konečně našel cestu ke správnému výsledku (Maňák, Švec, 2003, s. 116).

Smysl heuristických metod a řešení problémů tedy spočívá v tom, aby učitel neposkytoval žákům hotové poznatky, nýbrž aby žáci sami hledali různé postupy a techniky (Fasnerová, 2018, s. 217). Pedagog by zde měl tedy figurovat jako usměrňovatel, který je ochoten pomoci. Podstatné u těchto metod je vzbudit u žáků

patřičný zájem o problematiku, aby o ní sami debatovali, objevovali, tvořili a v neposlední řadě i řešili a vyslovovali závěry (Fasnerová, 2018, s. 217).

Největším pozitivem metod řešení problémů je podpora aktivní účasti žáka v průběhu celé vyučovací hodiny (Červenková, 2013, s. 82). Také samotná výuka je efektivnější, neboť si žák zapamatuje mnohem více poznatků ze svých vlastních úspěchů, ale i neúspěchů (Fasnerová, 2018, s. 218). Mezi nevýhody zařazení těchto metod do výuky pak ovšem Fasnerová (2018, s. 217) a Červenková (2013, s. 82) zmiňují obtížnost zvládnutí ze strany učitele, neboť si potřebuje osvojit řadu dovedností, pracovních návyků a úkonů. Kromě toho žáci do svého uvažování promítají svoji minulost, což může být pro některé jedince citlivé a stresující.

V českých školách se tato skupina výukových metod příliš nepoužívá, ačkoli má značný potenciál i k samotnému rozvoji čtenářské gramotnosti (Fasnerová, 2018, s. 218). Žák, který nedokáže reálně myslet, si čtenářskou gramotnost neosvojí, protože ta se nedá striktně naučit, ale prakticky zažít.

K dalším aktivizačním metodám podporující rozvoj čtenářské gramotnosti patří metody situační.

3.2.3 Metody situační

Situační metody představují jakousi nadstavbu metod heuristických a metod řešení problémů (Fasnerová, 2018, s. 218–219), neboť z nich vycházejí a dále je rozvíjejí. Smyslem situačních metod není pouze nastolení problému a s ním související hledání správných řešení, ale to, že řešitelé, tj. žáci, mají také zjistit důvod vzniku daného problému (Červenková, 2013, s. 82).

Autoři Maňák a Švec (2003, s. 119) situační metody specifikují ještě precizněji, když uvádějí, že řešené problémy mají praktický charakter, vycházející ze životních reálií. Tyto problémy „představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Žák se tak učí rozhodovat se v přichystaných reálných životních situacích (Fasnerová, 2018, s. 219).

Konkrétní příklady problémových situací, které mohou být žákům v rámci situačních metod předloženy, zmiňují Kotrba a Lacina (2011, s. 142). Může se jednat o textovou ukázkou, jako je příběh, popis specifické situace či úryvek z knihy; o auditivní ukázkou, například analýza hudební skladby, ukázkou poezie, namluvený příběh; o videoukázku,

zahrnující profesionální i odborně zaměřené filmy, divadelní ukázky nebo reklamy či o počítačovou podporu, do které autoři zařazují například situace umožněné webovými stránkami, powerpointové prezentace a výukové programy (Kotrba, Lacina, 2011, s. 142).

Zařazení situačních metod je vhodné jak při vzdělávání dospělých, tak i při výchově a vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy (Fasnerová, 2018, s. 219). Při aplikování těchto metod je však dobré, aby pedagogové respektovali fáze řešení problémových situací, jak to doporučují Maňák a Švec (2003, s. 119). Musí být zvoleno téma problémové situace, a to tak, aby bylo přiměřené věku a schopnostem žáků a bylo v jednotě s cíli výuky. Nesmí být opomenuto ani seznámení s materiály, díky nimž budou mít žáci příležitost seznámit se s problémem, a tak zároveň získají přístup k co největšímu množství důležitých faktů. Vlastní studium případu pedagogem mu pak umožňuje vhodně seznámit žáky s danou problematikou a poskytnout jim v případě potřeby rady a pokyny. Poslední fáze pak hovoří o návrzích řešení a diskuzi, během níž žáci sdílejí své názory, postoje a návrhy na možná řešení. Finální řešení je pak to nejvíce vytržbené a nejvěrohodnější (Maňák, Švec, 2003, s. 119).

Situační metody se nejfrekventovaněji vyskytují v podobě metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, metody incidentu a dynamické situační metody (Červenková, 2013, s. 84). Metoda rozboru situace byla původně známá pod názvem tzv. harvardská metoda. Během této metody žáci samostatně analyzují písemné materiály o problému a pod vedením vyučujícího se k daným materiálům vyjadřují (Maňák, Švec, 2003, s. 120). Řešení konfliktní situace se dotýká zejména oblasti mezilidských vztahů. Žáci k případu obdrží krátkou zprávu, která již není nijak doplňována o další informace, a účastníci v časovém limitu musejí nalézt řešení případu. Metoda incidentu taktéž přináší účastníkům krátkou zprávu, která je však nekomplexní, a žáci se na chybějící informace musejí doptávat učitele. Ve finále, k němuž se může dospět i po půlhodinovém dotazování, účastníci ve skupinách navrhuje řešení. Reálné řešení problému v praxi pak sdělí každý vedoucí skupiny (Červenková, 2013, s. 84). Dynamickou situační metodou se rozumí rozbor komplexních situací, o kterých však žáci nemají dostatečné informace – ty si musejí obstarat od odborníků či zodpovědných činitelů. Využití této metody je však přijatelnější pro skupinovou práci (Maňák, Švec, 2003, s. 121).

Obrovským pozitivem situačních metod je jejich návaznost na reálné životní situace (Červenková, 2013, s. 84), což přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti (Fasnerová, 2018, s. 220). Zároveň se žáci zdokonalují v komunikaci a učí se flexibilně řešit překážky.

K nevýhodám těchto metod patří velká časová náročnost, nepatřičná organizační úprava třídy či mentální schopnosti žáků (Červenková, 2013, s. 84).

3.2.4 Metody inscenační

Metody inscenační bývají také někdy označovány jako metody hraní rolí (Fasnerová, 2018, s. 220). V podstatě čerpají především z divadelních výstupů a žáci figurují v určitých rolích, aby vyřešili různé nejen životní situace (Červenková, 2013, s. 85). Také tato kategorie metod souvisle navazuje na výše uváděné metody heuristické a řešení problémů a metody situační. Inscenační metody se používaly již v dobách starého Říma při výchově a vzdělávání právníků a rétorů a dodnes jsou oblíbené zejména u žáků mladšího školního věku (Fasnerová, 2018, s. 220).

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“ (Bratská, 1992, s. 99). Cílem metody tedy není pouze osvojování si dovednosti řešit reálné životní situace, ale i sociální učení (Červenková, 2013, s. 85). Důležité ovšem je poskytnout žákům příležitost k vlastnímu výběru role, eventuálně k její výměně nebo zřeknutí se jí (Kalhous, Obst, 2009, s. 325).

Autoři Maňák a Švec (2003, s. 123) uvádějí tři fáze, které by měl pedagog při zavádění inscenační metody akceptovat. Jedná se v prvé řadě o přípravu inscenace, během níž si učitel vytyčí cíl a obsah inscenace, role žáků a rozvrhne si čas. Následuje realizace, přičemž jsou žáci do inscenace aktivně zapojeni. Poslední fáze, fáze hodnocení, by neměla být opomíjena. Následuje těsně po skončení inscenace a hodnocení by mělo být kladné a taktní (Maňák, Švec, 2003, s. 123).

Inscenace je možné rozčlenit na několik variant nebo též stupňů (Maňák, Švec, 2003, s. 123; Horák, 1992, s. 98). Jestliže se inscenace účastní větší skupina žáků a dějová linka je předem daná, pak se jedná o strukturovanou inscenaci. V případě, že scénář není detailně zpracovaný a žáci stojí před specifickým problémem ze života, je řeč o inscenaci nestrukturované. Nezvyklou variantu inscenačních metod představuje mnohostranná inscenace, kterou Maňák a Švec (2003, s. 123) pojmenovávají jako mnohostranné hraní rolí. Charakterizuje ji rozdělení aktérů do menších skupin, čítající 3–5 členů. Každý člen zároveň dostane svoji roli a pokyny k ní (Horák, 1992, s. 98).

Mezi neopomenutelné výhody inscenačních metod patří aktivita žáků a upevňování sociálních vazeb mezi sebou (Červenková, 2013, s. 87). Mimo jiné žáci rozvíjejí celou řadu klíčových kompetencí – kompetenci komunikativní, k řešení problémů, kompetenci sociální a personální a kompetenci občanskou. Zároveň je tato výuková metoda vysoce nadpředmětová (Fasnerová, 2018, s. 220) a naplňuje průřezová témata. Inscenační metody však bývají, podobně jako metody situační, časově náročné. Nevýhodou pak může být i problematika s volbou vyhovujícího tématu a se zapojením celé skupiny (Červenková, 2013, s. 87). Přesto jsou však tyto metody v současném školství nezbytné (Fasnerová, 2018, s. 221).

O to větší a důležitější roli na 1. stupni základní školy v rozvoji čtenářské a písarské gramotnosti zastupují didaktické hry.

3.2.5 Didaktické hry

Hra jako taková provází lidstvo už od jeho počátků. Vališová a Kasíková chápou hru jako „*soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není materiální zájem či užitek*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 207). Hra tak v sobě obsahuje kromě poznávacího, rekreačního a pohybového aspektu i hledisko procvičovací, sociální, diagnostické a terapeutické (Fasnerová, 2018, s. 221).

U hry obecně však není primárním cílem něčemu novému jedince naučit, a tak odborná literatura disponuje termínem didaktická hra. Průcha definuje didaktickou hru jako „*analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle*“ (Průcha, 2003, s. 43). A právě pedagogicky orientovaným záměrem se didaktické hry liší od her jako takových.

Hry, včetně těch didaktických, bývají u žáků velmi oblíbené, neboť nesou silný motivační potenciál, zejména pak při soutěživých hrách (Kalhous, Obst, 2009, s. 323). Zároveň se díky nim lze zabývat i složitými učebními úlohami, přispívají ke stmelování kolektivu a učí dodržovat předem daná pravidla (Červenková, 2013, s. 88; Fasnerová, 2018, s. 221). Suchánková (2014, s. 90) u her vyzdvihuje jejich úzkou spojitost s prožitkovým učením. Tento typ učení prostřednictvím situací žákům prakticky a jasně objasní životní souvislosti.

Existuje několik klasifikací didaktických her. Jednu takovou přináší Meyer, který rozděluje didaktické hry na tři skupiny (in Malach, 2003, s. 128): svobodné hry s hračkami

a stavebnicemi, společenské hry, hry myšlenkové a strategické, sportovní a skupinové, učební nebo také hry s pravidly Meyer zastřešuje pojmem interaktivní hry. Do simulačních her náleží hraní rolí, konfliktní hry, řešení případů či hry s loutkami. Poslední skupinu tvoří tzv. hry scénické, které připomínají divadelní představení, neboť zde figurují hráči, diváci, jeviště i rekvizity (in Malach, 2003, s. 128).

Vališová a Kasíková didaktické hry dělí v závislosti na jejich délce trvání, místě konání, převládající činnosti, hodnotících prvcích a podle toho, kdo tyto prvky hodnotí a kdo je chystá (Vališová, Kasíková, 2007, s. 207).

Do třetice uvádí odlišnou klasifikaci didaktických her Petty (2004, s. 189) – rozděluje je podle náplně činností na rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy, činnosti a hry pro učení sociálních dovedností, seznamovací hry, hraní rolí a simulační hry, přípravu scénářů, hry pro osvojování jazykových a komunikativních dovedností atd.

Řada výhod využití didaktických her ve výuce již byla zmíněna výše, ovšem nutno dodat, že didaktické hry napomáhají žákům vytvářet a upevňovat jejich morální a charakterové vlastnosti (Fasnerová, 2019, s. 54). Pedagog by však hru neměl používat samoučelně, ale vždy by měl mít přesně promyšlený její výukový cíl, význam i využití ve vzdělávacím procesu (Fasnerová, 2018, s. 222). Stejně jako ostatní aktivizační metody jsou i didaktické hry náročné na čas i přípravu. Vyžadují funkční promyšlení nejen v rámci obsahové, ale i organizační stránky, pozvolnou přípravu žáků a materiální zaopatření (Kalhous, Obst, 2009, s. 324).

3.3 Komplexní vyučovací metody

V případě, že jsou tradiční výukové metody zaměřené zejména na plnění kurikulárních požadavků a aktivizační metody přihlížejí na aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu, slučují pak komplexní vyučovací metody výukové metody s organizačními formami vyučování a s didaktickými prostředky (Hejsek, 2015, s. 33). Přitom „*mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131). Tím je vyzdvihována celistvost edukačního procesu (Červenková, 2013, s. 96).

Maňák a Švec do komplexních vyučovacích metod zahrnují frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou

výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, učení dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích a další (Maňák, Švec, 2003, s. 49).

Ve výuce žáci pracují nejen s informacemi, díky nimž nabývají vědomostí, ale rozvíjejí také svoji „*samostatnost, odpovědnost, tvořivost, spolupráci a zejména samostatné myšlení*“ (Hejsek, 2015, s. 34). To souvisí s kritickým myšlením, které je sice řazeno mezi komplexní metody, ale lze jej uplatnit i u metod klasických a aktivizačních.

3.3.1 Kritické myšlení

Kriticky myslet předpokládá činnost a samostatné rozvažování. Původní anglický výraz „*critical thinking*“ tkví v uchopení situací a jevů a jejich posouzení a vyhodnocení netradičním způsobem (Červenková, 2013, s. 122). Kritické myšlení, jak uvádí Hejsek (2015, s. 34), představuje jeden z nejpodstatnějších nástrojů podporujících čtenářskou gramotnost. Vychází z konstruktivistické psychologie a pedagogiky, na jejichž základě si žák samostatně činí závěry dle vlastních zkušeností, zážitků a znalostí (Havel, 2011, s. 76–77).

Od roku 1997 v České republice probíhá projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) (Fasnerová, 2019, s. 57). Jedná se o mezinárodní projekt, který byl založen Společností pro demokratické vzdělávání v USA (Čapek, 2015, s. 387). V koncepci tohoto projektu je kritické myšlení chápáno jako „*aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní proces*“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 15). Gavora (2003, s. 7) považuje za kritické myšlení „*činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního učení k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům*“.

V odborné literatuře lze nalézt řadu dalších definic kritického myšlení. Nejpodrobněji kritické myšlení pravděpodobně charakterizuje Klooster (in Hejsek, 2015, s. 35–36; in Havel, 2011, s. 75–76). Tento profesor Michiganské univerzity v USA kritické myšlení shrnuje v následujících bodech:

- Kritické myšlení je nezávislé a samostatné.
- Získání informace je cestou, nikoli cílem kritického myšlení.
- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, jež vyžadují řešení.
- Kritické myšlení pátrá po rozumných důkazech.
- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

- Nejhodnotnějším nástrojem kritického myšlení je psaní (Hejsek, 2015, s. 35–36).

Kriticky myslet tedy znamená být zvědavý a aktivně se zapojovat, nespokojit se pouze s jedním řešením, respektovat názory druhých a racionálně obhájit názory své (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 15).

Z pedagogického pohledu patří kritické myšlení k cílům výuky, neboť výuka jako taková znamená učení se v souvislostech (Hejsek, 2015, s. 34). Rozvoj kritického myšlení probíhá na základě tzv. třífázového modelu učení (Fasnerová, 2019, s. 57), známého také pod zkratkou E-U-R, podle počátečních písmen jednotlivých fází (Hejsek, 2015, s. 37). Tento model byl představen právě programem Čtením a psáním ke kritickému myšlení, jehož autoři jsou Steelová, Medith, Temple a Walter (Červenková, 2013, s. 123). Model E-U-R respektuje přirozené mozkové pochody během učení, a je tedy účinný co do intelektuálních, tak i emocionálních podnětů (Hejsek, 2015, s. 36–37).

První fáze třífázového modelu učení se označuje pojmem evokace. Učitel motivuje žáky k dané problematice a mapuje jejich vědomosti o příslušném tématu. Žák se nad starými fakty opětovně zamýšlí (Červenková, 2013, s. 123). Červenková (2013, s. 123) mezi vhodné metody této fáze zařazuje např. myšlenkovou mapu, brainstorming či pětilístek. Uvědomění si významu je druhou fází. Spočívá ve vyhledávání nových poznatků a jejich srovnání s těmi starými (Hejsek, 2015, s. 37). Podpůrnými metodami této fáze jsou např. I.N.S.E.R.T., podvojný deník, skládankové učení apod. (Červenková, 2013, s. 123). Finální fází třífázového modelu učení je fáze reflexe. Týká se prohlubování a upevňování učiva, dávání do souvislostí a vytváření nových myšlenkových schémat (Fasnerová, 2019, s. 57). Také do této fáze je vhodné začlenit metodu myšlenkové mapy či pětilístku (Červenková, 2013, s. 123).

Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení přináší v této souvislosti i konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Ty mají kromě podpory celoživotního vzdělávání žáků a jejich samostatného myšlení rozvíjet i čtenářskou gramotnost (Hejsek, 2015, s. 37). Mezi metody RWCT je možno zahrnout brainstormingy, myšlenkové mapy a mnohé metody práce s textem (Čapek, 2015, s. 387). Od roku 2000 v České republice figuruje i občanské sdružení Kritické myšlení, které podporuje vzdělávání pedagogů a jež také publikuje čtvrtletník *Kritické listy* (Hejsek, 2015, s. 38).

K nejznámějším a nejrozšířenějším metodám podporujícím kritické myšlení náleží následující selekce metod:

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa znázorňuje hesla a spojnice, díky kterým lze vyjádřit vztah mezi danými pojmy (Cibáková, 2015, s. 22). Metoda začíná tak, že učitel zadá žákům základní slovo a žáci pak okolo tohoto pojmu píšou slova či výrazy, jež je v souvislosti se základním slovem napadnou (Hejsek, 2015, s. 39). Vzniká tak určitý diagram, prostřednictvím něhož si žáci uvědomí, co o tématu vědí a jak mezi sebou informace navzájem souvisejí (Fasnerová, 2019, s. 58). Díky grafickému znázornění lze myšlenkovou mapu aplikovat i u menších dětí. V tom případě je pak ale namísto slov vhodnější využívat obrázky (Fasnerová, 2018, s. 225).

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

Pod anglickou zkratkou I.N.S.E.R.T. se ukrývají slova *Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking*, což v překladu znamená *Interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení* (Cibáková, 2015, s. 20). Tato metoda je známá také pod označením znaménkování (Červenková, 2013, s. 125). Žáci jsou samostatně vedeni k uvědomělému čtení, a tím k sebevzdělávání a motivaci pro celoživotní učení (Fasnerová, 2019, s. 59).

Metoda I.N.S.E.R.T. pracuje se znaky, které žáci vpisují v průběhu čtení dle daných kritérií přímo do textu (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 18). „Fajfkou“ (✓) žák označí informaci, která pro něj není nová a jen potvrzuje to, co již věděl předtím. Dalšími symboly jsou značeny informace, které jsou pro žáka nové: „Plus“ (+) označuje informaci novou, ale zároveň zajímavou a důvěryhodnou. „Mínus“ (-) naopak ukazuje na nedůvěryhodnou informaci, jež je v rozporu s tím, co si žák myslí, že již ví. „Otazník“ (?) žák napíše u informace, která je pro něj nesrozumitelná, potřebuje si ji ověřit nebo doplnit (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 18). S takto zaznamenanými informacemi pak žák dále pracuje tak, že si vybere nejméně jeden problém, k němuž v odborných publikacích dohledá řešení či odpověď a doplní své jméno a datum splnění (Fasnerová, 2018, s. 226).

Informace z textu si žáci mohou samostatně vypsát k příslušným značkám a následně práci společně vyhodnocovat (Fasnerová, 2019, s. 60).

Obdobně si mohou žáci z textu vypisovat informace i v rámci metody T-grafu.

T-graf

T-graf je určen k porovnávání dvou protikladných hledisek. Žák si z textu vypisuje klady a záporny, pro a proti daného aspektu (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 26).

Pětilístek

Pětilístek představuje poměrně snadnou a časově nenáročnou metodu (Červenková, 2013, s. 124). Jak i samotný název (přejatý z francouzského *cinquains*, tj. pět) napovídá, metoda je založena na pětistupňovém rozvíjení klíčového hesla (Hejsek, 2015, s. 40). Toto heslo figuruje v podobě podstatného jména a leží na prvním řádku. Na druhém řádku stojí dva přídavná jména, která vystihují nejpodstatnější vlastnosti daného hesla. Na třetí řádek žáci napíší tři slovesa, která vyjadřují dějovou stránku tématu. Čtyřslovný výraz stojí na čtvrtém řádku a také ten se vztahuje k problematice. Pátý řádek uzavírá kruh tím, že je opět tvořen jednoslovným výrazem, nejčastěji podstatným jménem, který může být i synonymem k prvnímu řádku (Červenková, 2013, s. 124; Hejsek, 2015, s. 40).

Metoda pětilístku rozvíjí slovní zásobu žáků a jejich tvořivost k dané problematice (Fasnerová, 2018, s. 227). Pokud dojde k rozšíření metody pětilístku, jehož schéma obsahuje dvě protikladné části, hovoří se o metodě diamant (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 25).

Poslední slovo patří mně

Tato metoda začíná tím, že si žáci prvně samostatně přečtou společný text. Každý si zároveň opíše tu část, která ho nějakým způsobem zaujala, a k ní současně připojí vlastní komentář o tom, proč ho vlastně daná citace zaujala, jak ji chápe nebo co k ní cítí (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 22). Poté vyučující vyzve nějakého dobrovolníka, který svou opsanou část bez komentáře přečte. Vzápětí se rozpoutá diskuze o tom, proč si vyvolaný žák vybral právě tuto pasáž, jaký názor mají na danou část ostatní, nebo zda si snad někdo vybral stejnou část a proč (Havel, 2011, s. 85). Ovšem jak již samotný název metody napovídá, poslední slovo má prvně vyvolaný žák, který diskusi ukončí přečtením svého komentáře (Fasnerová, 2019, s. 67).

Cílem metody je rozvíjet u žáků schopnost vyjadřovat svůj názor, naslouchat druhým a respektovat jejich názory (Havel, 2011, s. 85).

Další metodou rozvíjející kritické myšlení a čtenářskou i písařskou gramotnost (a taktéž pracující s citacemi a k nim příslušnými komentáři) je metoda podvojného deníku.

Podvojný deník

Základem metody podvojného deníku je tabulka, na jejíž levé straně je prostor pro doslovné části, které žáka jak kladným, tak i negativním způsobem zaujaly, a na straně

pravé žák připojí ke zvolené pasáži komentář, poznatek či postřeh (Altmanová, 2010, s. 37). V následné diskuzi učitel koriguje, zda byly z textu vyřknuty podstatné údaje (Červenková, 2013, s. 125).

Přínosem této metody je, že žáky naučí rozlišovat mezi citací a komentářem a může také vynahrazovat zápis do sešitu (Altmanová, 2010, s. 37; Červenková, 2013, s. 125). Zároveň se žáci učí pozastavit a zamyslet se nad textem a rozeznat, jakými konkrétními výrazy je daný pocit či dojem nad textem vyvolán (Košťálová, 2010, s. 19).

Podvojný deník lze rozšířit o třetí sloupeček v tabulce. Do tohoto sloupečku pak vylosovaný spolužák napíše svůj vlastní postřeh k citaci, ke spolužákovu komentáři nebo k oběma částem. Takováto metoda se pak označuje pojmem trojitý deník (Altmanová, 2010, s. 37).

Čtení s otázkami

Smysl této metody tkví ve vzájemné spolupráci žáků, kteří pracují ve dvojicích. Při rozdělování žáků do párů je vhodné, aby učitel využil různé strategie, a předcházel tak stále stejným dvojicím (Havel, 2011, s. 84). Každá dvojice následně obdrží text, a ten se po domluvě rozdělí na několik úseků. Pak si každý tichým čtením první pasáž přečte, načež jeden čtenář pokládá otázky čtenáři druhému. Otázky se samozřejmě musí vztahovat k textu, ale může se jednat jak o tzv. kontrolní otázky, jejichž odpověď lze v úryvku přímo nalézt, tak i o otázky vycházející z kontextu psaného (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 15). Po přečtení další pasáže se role tázajícího a tázaného žáka obrátí. Obecně je doporučováno, aby pedagog při prvotním seznamování této metody žákům předvedl, jakým způsobem se na text ptát (Fasnerová, 2018, s. 234).

Prostřednictvím metody čtení s otázkami se žáci tzv. učí navzájem, jsou vedeni k vlastnímu formulování otázek, k aktivnímu přístupu k četbě, k samostatnému čtení s porozuměním a zejména k intenzivnějšímu pochopení čteného (Havel, 2011, s. 84).

Na obdobném principu, jako metoda čtení s otázkami, je postavena i metoda literární dopisy.

Literární dopisy

V rámci metody literárních dopisů je rozvíjena vedle čtenářské gramotnosti i gramotnost písařská, která s prvně zmiňovanou úzce souvisí. Je totiž nezbytné, aby si žák po sobě dokázal napsaný text přečíst a dále s ním pracovat (Fasnerová, 2018, s. 235). Žáci mohou pracovat samostatně, ve větších skupinách i ve dvojicích, což je nejběžnější. Po

samostatném přečtení společného úseku textu si každý žák z textu poznamená otázky, úkoly nebo informace pro svého spolužáka a texty si navzájem prohodí (Fasnerová, 2019, s. 66). Pomocí dopisování si tak čtenáři vyměňují informace. Metoda podporuje osobní účast v četbě a vlastní zodpovědnost za porozumění textu (Košťálová, 2010, s. 19).

Čtení s předvídáním

Jak už lze ze samotného názvu této metody vypožorovat, je zpravidla zařazována před čtením. Žáci se nejprve snaží na základě názvu daného úryvku odhadnout jeho možný obsah nebo děj (Hejsek, 2015, s. 41). Havel (2011, s. 82) uvádí, že je možné na tabuli vypsát pár slov vyskytujících se v textu. Prostřednictvím nich je pak úkolem žáků příběh co nejživěji ztvárnit.

Společný text se čte všemi žáky současně, ovšem po částech. Po přečtení každé části žáci na základě přečteného domýšlejí, jak může příběh pokračovat (Fasnerová, 2018, s. 234). Své předpovědi si čtenáři mohou probrat ve dvojicích, skupinách i v celém kolektivu. Žáci nehádají, nýbrž odhadují podle náznaků z textu a podle svých vlastních čtenářských a životních zkušeností a znalostí (Košťálová, 2010, s. 18). Prioritním cílem této metody je vzbudit u žáků zájem o četbu a ukázat, že rozdíl mezi odhadem a textem neznačí chybu (Havel, 2011, s. 82). Z toho důvodu se jedná o metodu mezi žáky dosti oblíbenou.

Někteří autoři tuto metodu slučují s metodou čtení s tabulkou předpovědi (Hejsek, 2015, s. 41; Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 16).

Čtení s tabulkou předpovědi

Rovněž v rámci metody čtení s tabulkou předpovědi žáci primárně vycházejí z textu, který analyzují a dotvářejí závěry (Fasnerová, 2019, s. 66). Pracují zde však samostatně či ve dvojicích a vlastním tempem vpisují své předpovědi do tabulky, jejíž možnou podobu prezentuje obrázek 3. Po zpracování celé tabulky, a tedy i celého úryvku, následuje sdílení poznatků celou třídou.

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
První část textu			
atd.			

Obrázek 3 Tabulka předpovědi (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 16)

Řízené čtení a myšlení (DRTA)

Také u této metody je společný text rozdělen na několik částí, které je možné číst společně, nebo samostatně. Po přečtení každé pasáže žáci řeší úkoly i otázky zadané učitelem. Ty mohou být obsahového i formálního rázu (Fasnerová, 2019, s. 67–68). Tak jsou čtenáři vedeni ke čtenářskému porozumění textu i k pochopení jeho výstavby a důvodu, proč autor použil právě dané výrazové prostředky (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 17). Aby byla žákovská diskuze podpořena, sedí dotyční v kruhu tak, aby na sebe viděli.

Jedná se o metodu určenou spíše pro zkušenější čtenáře (Fasnerová, 2018, s. 237) a bývá někdy i součástí metody čtení s předvídaním (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 17).

Skládkové čtení

Žáci jsou ve třídě rozděleni do tří skupin, přičemž každá skupina obdrží jednu část společného textu. Úkolem je tedy vymyslet chybějící dvě části. Každá skupina následně představí, co vymyslela, až se nakonec přečte původní znění celého textu. Žáci pak mohou dále diskutovat o tom, co je vedlo ke stejnému, či odlišnému názoru (Fasnerová, 2018, s. 237).

Skládkové učení

Na samém počátku této metody jsou všichni žáci rozděleni do skupin po třech (Fasnerová, 2019, s. 68). Žák má jednu tzv. domovskou skupinu, do níž náleží. Zde je mu přiděleno číslo od jedné do tří a text příslušný k tomuto číslu. Poté odchází do tzv. externí skupiny, která vznikne spojením všech stejných čísel (Hejsek, 2015, s. 41). Cílem externí skupiny je nastudovat společný text, prodiskutovat jej a vybrat nejdůležitější informace. Zároveň se žáci i domluví, jakým způsobem budou dané informace učit své spolužáky. Poznatky pak aplikují ve svých domovských skupinách, kde každý žák prezentuje vlastní část textu. Ostatní žáci se přitom doptávají na jakoukoli nejasnost. Text je zpravidla naučné povahy a týká se jednoho tématu (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 27). Lze si vést i zápis, který je také vytvořen v externích skupinách.

Metoda skládkového učení je řazena mezi metody tzv. kooperativního učení, což znamená, že žáci mezi sebou vzájemně spolupracují (Hejsek, 2015, s. 41). Je to však poměrně náročná metoda vhodná spíše pro zkušenější čtenáře (Fasnerová, 2018, s. 237).

Učíme se navzájem

Jedná se o další z metod vhodnějších spíše pro vyspělejší čtenáře, ale je možné ji použít již v pátém ročníku základní školy (Fasnerová, 2018, s. 238). Žáci jsou rozděleni do čtyřčlenných i početnějších skupin, ve kterých zpravidla tiše čtou po částech společný text, většinou naučného charakteru. Předtím, než se přistoupí k přečtení dalšího textu, se jeden žák stává „učitelem“, který musí splnit pět úkolů: shrne přečtenou část textu, položí ostatním ve skupině několik tematických otázek, ptá se na nejasnosti z daných pasáží a snaží se je za pomoci ostatních objasnit, hádá další pokračování textu včetně důvodu a konečně zvolí, jaká část se bude následně číst (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 27). Jsou tak rozvíjeny základní čtenářské strategie, a to shrnutí, kladení otázek, vyjasňování a předvídání (Fasnerová, 2018, s. 238).

Tvorba vlastní knížky, čtenářského portfolia

Prostřednictvím této metody mají žáci možnost vytvořit si vlastní knihu či portfolio včetně obálky, obsahu, obrázků, textu apod. (Fasnerová, 2019, s. 68). Žáci si tak rozvíjejí nejen čtenářskou, ale i písařskou gramotnost a mohou své dílo prezentovat okolí, což má silný motivační vliv (Fasnerová, 2018, s. 238).

Literární kroužky

Žáci pracují ve skupinách, ve kterých si přečtou společný text. Každý žák na něj ovšem nahlíží z pohledu své role, kterou si buďto vybral sám, nebo mu byla přidělena učitelem. Po dokončení přípravy plnění své role následuje literární diskuze k přečtenému textu a každý jej objasňuje z hlediska právě své vlastní role (Fasnerová, 2019, s. 67). Pedagog volí role dle cíle vyučovací hodiny.

Šlapal, Košťálová, Hausenblas (2012, s. 28) a Čapek (2015, s. 308) ve svých publikacích uvádějí několik příkladů rolí. Role *tazatele* spočívá v sestavení otázek pro diskuzi nad textem. *Vykladač postav* se zabývá jednotlivými postavami, na něž se ptá, a diskutuje, proč se tak zachovaly. Úkol *spojovatele* tkví v nalézání vztahů mezi textem a vnějším světem. *Badatel* hledá informace o autorovi nebo o tématech z pasáže. Nejpodstatnější části textu nahlas přečte a náležitě okomentuje *hledač citací*, na rozdíl od *hledače slov*, který se soustředí pouze na zajímavá, podstatná nebo nejasná slova a diskutuje o nich. Namalování obrázků vztahujících se k textu je úkol pro *ilustrátora*. Ostatní prvně hádají, co je na obrázcích znázorněno, načež ilustrátor své výtvořky sám okomentuje. *Popularizátor* text přetransformuje tak, aby byl smysluplný i pro malé dítě.

Spisovatel napíše k výchozímu textu svůj vlastní text, pojatý třeba jako rozhovor, dopis, báseň, přepsání daných pasáží z pohledu vedlejší postavy či přepsání vybraného úseku pouze pomocí citoslovcí. Může existovat i role *umělce-sochaře*, který postaví své spolužáky ve skupině do živého obrazu, zachycujícího konkrétní část příběhu (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 28; Čapek, 2015, s. 308).

QAR (Question Answer Relationship)

Žáci během metody QAR čtou společný text a pak si kladou navzájem otázky. Ty se týkají nejen konkrétních podrobností v textu, ale také skrytých informací, řečených nepřímo (Fasnerová, 2018, s. 236). Metoda podporuje zejména žákovu sebedůvěru, neboť učí, že je správné mít na věc vlastní názor (Fasnerová, 2019, s. 67).

Dílna čtení

Dílna čtení probíhá ve školách během celého roku, a umožňuje tak systematický rozvoj čtenářských dovedností a tvorbu třídního čtenářského kolektivu (Altmanová, 2010, s. 10). Žáci si během ní samostatně tiše čtou takovou knihu, kterou si předem sami vybrali (Košťálová, 2010, s. 19). To má obrovský motivační charakter a zároveň se zohledňuje individualita čtenáře, jenž si vybírá knihu podle své čtenářské úrovně (Fasnerová, 2019, s. 66). Z přečtené části knihy si pak žáci dělají záznam a prezentují svoji knihu spolužákům (Fasnerová, 2018, s. 235). Vlastní výběr knih je pouze jedním z požadavků na dílnu čtení. Mezi další patří například její pravidelnost, a to alespoň 1x týdně 20–30 minut (Altmanová, 2010, s. 10).

3.3.2 Brainstorming

Brainstorming představuje jednu z opětovně objevených komplexních vyučovacích metod, někdy řazených do aktivizujících. Ve skutečnosti je tato metoda známá již od počátku 20. století, kdy ji v roce 1938 poprvé použil A. F. Osborn. Tento Američan ji však primárně spojoval s reklamou a obchodem a do školního prostředí se dostala až o něco později (Červenková, 2013, s. 127).

Brainstorming bývá volně překládán jako „burza nápadů“, ale v doslovném překladu z angličtiny znamená „bouří mozků“ (Fasnerová, 2019, s. 61). Zakládá se na produkci co nejvíce návrhů na vyřešení daného problému během relativně krátkého času (Hejsek, 2015,

s. 39). Pracuje se s asociacemi žáků, jejichž okamžitá reakce při pátrání nových souvisejících postřehů a témat je právě cílem brainstormingu (Fasnerová, 2019, s. 61). Maňák a Švec (2003, s. 164) to shrnují slovy, že „*hlavním smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost*“.

V první části této metody jde o kvantitu řešení, tedy o sběr co nejvíce návrhů. Hlavní roli zde sehrává vyučující, který nastolí problém, a na tabuli on nebo zkušenější žák zapisuje veškeré návrhy na jeho řešení (Červenková, 2013, s. 128). Podle Maňáka a Švece (in Fasnerová, 2019, s. 62) je nezbytné přijmout a zapsat jakákoliv a všechna řešení, nestrpět kritiku a nechat se inspirovat již existujícími nápady k tvorbě nápadů nových – žádný z návrhů tak nemá autorskou povahu.

Pokud nikoho už nic nového nenapadá, přistupuje se k fázi, ve které jde o kvalitu řešení (Červenková, 2013, s. 128). Může následovat krátká přestávka, po které se brainstorming shrne, nebo se přistoupí hned k diskusi nad jednotlivými zaznamenanými návrhy. Po vyloučení nesmyslných, nepravděpodobných, finančně či jinak náročných tipů se skupina dopátrá k posledním dvěma až třem nápadům, o nichž se nakonec hlasuje. Ze všech zapsaných návrhů bývá asi jen 10 % realizovatelných (Červenková, 2013, s. 128).

Existuje i písemná forma brainstormingu, nesoucí název brainwriting. V průběhu této metody píšou žáci své nápady na jeden společný papír, kolující mezi ostatními (Hejsek, 2015, s. 39).

Brainstorming rozvíjí myšlenkovou kreativitu, pohotovost a komunikativní dovednosti. Žáci rozpoznávají smysl a cíl učení a propojují si různé poznatky do větších celků. To souvisí s rozvojem nejen čtenářské gramotnosti, ale i gramotnosti ostatních (Fasnerová, 2018, s. 228).

Další metodou, jež rozvíjí čtenářskou gramotnost a kterou tedy nelze opomenout, je projektová výuka, resp. projektové vyučování.

3.3.3 Projektové vyučování

Projektové vyučování a projektová výuka byly představeny již na počátku 20. století reprezentanty pragmatické pedagogiky J. Deweyem a W. Kilpatrickem jako „*prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy*“ (Fasnerová, 2018, s. 229). I v současnosti je tato metoda mezi žáky oblíbená, a to z důvodu propojenosti různých témat a rozvoje

mezipředmětových vztahů. A právě při vyhledávání a čtení informací a orientaci v textu je rozvíjena čtenářská gramotnost (Fasnerová, 2019, s. 62–63).

Stejně jako řada již zmíněných metod se i projektové vyučování zakládá na řešení nějakého problému, ale na rozdíl od nich je projektové vyučování komplexnější a se širším praktickým dosahem (Červenková, 2013, s. 130).

Jestliže chce tedy učitel zpracovat některé z výukových témat prostřednictvím projektu, měl by mít na mysli následující doporučení, jak je uvádí Sitná (2009, s. 147): Poutavým a aktivizujícím tématem vzbudit zájem u žáků. Pedagog má vystupovat jako rádce, ale zároveň žákům nabídnout přesné zadání projektu a využití různorodých aktivit. Vyučující by měl mít práci pečlivě promyšlenou a naplánovanou. Pro žáky je také prioritní, aby jejich výsledky práce nebyly samoúčelné, ale naopak aby docházelo k jejich propagaci (Sitná, 2009, s. 147).

Řada autorů (Skalková, 2007, s. 235; Maňák, Švec, 2003, s. 169) zavádí čtyři kroky při realizaci projektu: cíl řešeného problému, tvorba plánu řešení, realizace plánu a vyhodnocení projektu. Tento poslední zmiňovaný krok však bývá dosti obtížný a vyžaduje dlouholeté pedagogické zkušenosti. Pro učitele i žáky je dobré stanovit si hned na začátku práce kritéria pro hodnocení projektu, například jeho časové ohraničení, základní obsah a rozsah práce, formální stránku, počet a kvalitu zdrojů či formu hodnocení (Červenková, 2013, s. 132). Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 75) ve své publikaci uvádějí hodnotící kritéria podle charakteru problému, podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům, podle místa, počtu žáků a podle délky trvání.

Využití projektových aktivit nabízí řadu výhod. Některé již byly uvedeny a dále mezi ně patří například propojenost mezi teorií a praxí, podnětění zájmu o aktuální problematiku a rozvoj spolupráce žáků (Červenková, 2013, s. 132). K nevýhodám projektového vyučování může patřit jeho náročnost na čas i přípravu nebo komplikované závěrečné hodnocení (Červenková, 2013, s. 133).

4 Současný stav problematiky

V současnosti existuje celá řada projektů usilujících o rozvoj čtenářské gramotnosti a organizací i institucí zabývajících se výzkumem dovedností a schopností i zálibami žáků na základních školách. Cílem těchto organizací je srovnávat kompetence žáků na národní i na mezinárodní rovině. Závěry výzkumů by pak měly napomáhat k obnovování pedagogické teorie a hlavně praxe, což znamená zlepšovat přípravu žáků a studentů na život v nynější flexibilní společnosti a zdokonalovat vyučovací proces ve školských zařízeních (Švrčková, 2011, s. 17).

Výzkumy zkoumající míru osvojení si kompetencí žáků byly realizovány již v průběhu posledních 50 let. Spadaly kupříkladu pod Mezinárodní organizaci pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA nebo pod Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání (IEAP) v Americe (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 30).

Na mezinárodní úrovni probíhají studie na českých školách od roku 1995. Tehdy se zejména hodnotily výsledky vzdělávání. Šetření bylo v tomto daném roce provedeno Třetím mezinárodním výzkumem matematického a přírodovědného vzdělání (TIMSS) spolu s Mezinárodním výzkumem čtenářské gramotnosti (RLS), od kterého se koncepčně odvíjí PIRLS. Oba výzkumy zastřešovala již zmíněná Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 30). Jejím členem se Česká republika stala v roce 1991 (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 30–31). V posledních letech se v České republice na mezinárodní rovině zabývají charakteristikou aktuální situace čtenářské gramotnosti především studie PIRLS a PISA (Hejsek, 2015, s. 60).

Pozitivem mezinárodních výzkumů je zejména příležitost globálního porovnávání dovedností žáků (Švrčková, 2011, s. 17).

4.1 PIRLS

Mezinárodní projekt PIRLS (angl. *Progress in International Reading Literacy Study*) spadá pod organizaci IEA (Mullis, 2017, s. 3). Jedná se o Mezinárodní organizaci pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Educational Achievement*), jež testuje výsledky vzdělávání žáků od 50. let 20. století (Hejsek, 2015, s. 61), a byla tak jednou z vůbec prvních mezinárodních organizací zaměřenou na

mapování čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni základních škol (Švrčková, 2011, s. 20). V České republice je výzkum PIRLS financován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a celkový průběh výzkumu, resp. sběr dat a jejich vyhodnocení zastřešuje Oddělení mezinárodních výzkumů Ústavu pro informace ve vzdělávání (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 32).

Respondenty šetření PIRLS jsou žáci 4. ročníku školní docházky, tj. 9 – 10letých žáků. Technika čtení by totiž v tomto období měla být již plně osvojena a žáci by ji měli začít využívat jako prostředek svého následujícího vzdělávání (Hejsek, 2015, s. 61).

Hlavním cílem projektu PIRLS je kromě celkového zmapování úrovně čtenářské gramotnosti i její pravidelně sledovaný vývoj, a to především sběr co největšího množství informací, které by mohly zkvalitnit výuku čtení, a napomoci tak dětskému čtenářství (Švrčková, 2011, s. 20). Výsledky testování jsou pak poskytnuty všem státům, jež byly do výzkumu zapojeny, a umožňují tak mezinárodní srovnání nejen úrovně čtenářské gramotnosti, ale i školních podmínek, postojů žáků ke čtení a vliv rodiny na čtenářskou úroveň dětí (Mullis, 2017, s. 3–4). Jak ovšem podotýká Švrčková (2011, s. 20), někteří odborníci záměr výzkumu PIRLS zpochybňují. Tvrdí totiž, že se striktně zaměřuje na „*měřitelné složky čtenářské gramotnosti a didaktická využitelnost výsledků je minimální*“ (Švrčková, 2011, s. 20).

První mezinárodní šetření úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS bylo uskutečněno v roce 2001, kdy se zúčastnilo celkem 35 zemí (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 32). Následně se toto šetření koná v pravidelných pětiletých cyklech, tj. v roce 2006, 2011 a v roce 2016, kdy bylo zapojeno již celkem 50 států (Mullis, 2017, s. 3). V roce 2006 nebyla Česká republika do výzkumu zapojena vůbec (Švrčková, 2011, s. 21).

Studie PIRLS sleduje tři aspekty čtenářské gramotnosti: čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. Na zmapování prvních dvou oblastí je aplikován didaktický test, pro třetí oblast se využívá žakovského, rodičovského, učitelského a ředitelského dotazníku (Hejsek, 2015, s. 73).

Cíl PIRLS je rozdělen na dva dílčí cíle, které jsou u dětských čtenářů nejčastěji uplatňované ve školním prostředí i mimo něj, a to na čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací (Metelková Svobodová, 2013, s. 55). Do cíle čtení pro literární zkušenost je začleňována beletrie v podobě krátkých příběhů, povídek a pohádek. Sleduje se přitom míra porozumění textu. Stejně hledisko je zohledňováno také u cíle čtení pro získání a používání informací. Zde jsou však žákům předkládány informační typy textů, jako jsou informativní články, návody či pokyny obsahující i tabulky, grafy

a obrázky (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 33). Pro tyto dva čtenářské cíle byly vytvořeny z důvodu přehlednější prezentace výsledků dvě jednotlivé škály a stejně tak je tomu i u čtyř procesů porozumění (vyhledávání informací; vyvozování závěrů; interpretace a integrace myšlenek a informací; hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu) (Hejsek, 2015, s. 73–74).

V roce 2001 dosáhli čeští žáci lepších výsledků, než činil mezinárodní průměr, ovšem v porovnání se zapojenými zeměmi Evropské unie se jednalo o podprůměrný výsledek (Švrčková, 2011, s. 21). Jak již bylo zmíněno, v roce 2006 se Česká republika šetření nezúčastnila, ale zapojila se až v roce 2011 spolu s dalšími 52 zeměmi. V tomto roce se čeští žáci v porovnání s rokem 2001 zlepšili o 9 bodů, a zařadili se tak na příčku s nadprůměrnými výsledky (Hejsek, 2015, s. 61). Ačkoli v roce 2016 skóre České republiky oproti roku 2011 kleslo o 2 body, jedná se stále o vynikající výsledky (Mullis, 2017, s. 26). V roce 2016 se nejlépe umístily Rusko, Singapur a Hong Kong (Mullis, 2017, s. 20).

4.2 PISA

Kromě PILRS se čtenářskou gramotností zabývá již zmíněná organizace PISA. Zkratka PISA pochází z anglického pojmenování *Program for International Student Assessment* (Hejsek, 2015, s. 60). Jedná se o mezinárodní program pro hodnocení žáků, řízený organizací OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*), v čele s Australskou radou pro vzdělávací výzkum (Metelková Svobodová, 2013, s. 72). Ovšem na mezinárodní rovině je realizací projektu PISA pro OECD pověřeno několik společností, např. Educational Testing Service v USA, Pearson ve Velké Británii, cApStAn v Belgii či Česká školní inspekce v České republice (Blažek, 2018, s. 9).

S Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) spolupracuje jejich 36 členských států vedle řady ostatních zemí a ekonomických regionů (Blažek, 2018, s. 5, 9). Z toho 28 zapojených zemí patří do Evropské unie, včetně České republiky, a proto výsledky českých žáků bývají často porovnávány s průměrem zemí Evropské unie (Blažek, 2018, s. 5). Prioritní cíl testování PISA tedy představuje porovnávání dovedností ve vzdělání napříč celým světem (Hejsek, 2015, s. 60).

Mezinárodní studie gramotnosti PISA existuje již od roku 1997, a stala se tak prvním mezinárodním projektem, jenž u žáků mapoval nikoli míru zvládnutí probíraného učiva,

ale skutečnost, jak jsou žáci vybaveni kompetencemi podstatnými pro život (Hejsek, 2015, s. 60). Poprvé byla PISA realizována v roce 2000 (Hejsek, 2015, s. 60). V tomto roce se do šetření zapojila i Česká republika, která byla dále přítomná i v letech 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 a 2018 (Metelková Svobodová, 2013, s. 54; Blažek, Příhodová, 2015, s. 7; Blažek, 2018, s. 11).

Jak již bylo avizováno výše, PISA provádí testování v jednotlivých zemích ve tříletých cyklech. Zaměřuje se na patnáctileté žáky, tedy jedince zpravidla ještě vázané povinnou školní docházkou, přičemž výzkumný vzorek představuje od 4 500 do 10 000 respondentů (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 49). Šetření PISA zjišťuje úroveň všech typů gramotnosti, a to včetně gramotnosti čtenářské (Blažek, 2018, s. 9). Standardizované písemné testy a dotazníky PISA se orientují spíše na překonání daných situací a na využití širších pojmů a dovedností než na samotné vědomosti (Hejsek, 2015, s. 60). U čtenářské gramotnosti se jedná hlavně o schopnost výkladu textu, vyhledávání konkrétních informací z textu a hodnocení jeho obsahu a kvality (Metelková Svobodová, 2013, s. 73).

Předmětem šetření v rámci čtenářské gramotnosti je sledována míra porozumění textu, vyžadující dovednost ze strany získávání informací, jejich interpretace a zhodnocení obsahu i formy textu (Hejsek, 2015, s. 62). Šetření PISA tyto tři hlavní typy dovedností na nynější aktuální škále pojmenovává jako vyhledávání informací, porozumění a posuzování a uvažování (Straková, 2002, s. 24). První dva okruhy souvisejí s dovednostmi používanými během práce s textem a poslední okruh se pojí se znalostmi, které čtenář nabyt již dříve (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 49–50). Jedná se o tzv. makroaspekty, jejichž podrobný rozbor uvádí Hejsek (2015, s. 63–64) ve své publikaci *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Tyto tři škály vycházejí z pěti základních dovedností, ke kterým náleží „nalezení informací, celkové posouzení, interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu“ (Metelková Svobodová, 2013, s. 73).

Na úlohy, které jsou součástí testů PISA, lze však nahlížet i mikroskopicky, tedy dle aspektů určujících obtížnost úloh. Hejsek (2015, s. 64–65) mezi mikroaspekty řadí typ žádané informace, typ přiřazení, věrohodnost rozptylujících informací a formáty odpovědí.

Podle hlediska struktury textu rozčleňuje PISA texty na souvislé, které jsou vždy sestavené do odstavců (např. povídka, vyprávění, popis, pokyny atd.), a na texty nesouvislé s různorodou strukturou (grafy, mapy, tabulky, seznamy či formuláře) (Metelková Svobodová, 2013, s. 73).

PISA texty také dělí podle účelu či situací, v jakých čtení probíhá, a to na čtení pro osobní účely, pro vzdělávání, pro práci a pro veřejné účely (Hejsek, 2015, s. 62).

Žáci ve všech otázkách testu vybírají ze čtyř až pěti odpovědí, přičemž u každé testové úlohy se vyskytuje i otázka vyžadující volnou odpověď (Hejsek, 2015, s. 63). Výsledky jsou následně zveřejňovány dvěma způsoby, a to prostřednictvím počtu úspěšných žáků, kteří dosáhli daných úrovní způsobilosti, a prostřednictvím srovnání konečného průměrného výsledku žáků (Straková, 2002, s. 19).

Společný průměrný výsledek všech zemí OECD se od roku 2000 do roku 2009 příliš nezměnil – skóre se pohybuje kolem 500 bodů (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 50). Co však v hojné míře kolísá, je výsledek jednotlivých zemí. Výrazné zlepšení mezi lety 2000 až 2009 pocítily například Polsko, Německo či Maďarsko, ale na druhou stranu zde figurují i státy zaznamenávající velké zhoršení. Bohužel se mezi takovéto země zařadila i Česká republika, v níž pokles mezi zmíněnými 9 lety činil až 13 bodů (Hejsek, 2015, s. 66), což je pokládáno za zhoršení již statisticky významné. V roce 2000 čeští žáci dosáhli celkem 492 bodů, v roce 2003 489 bodů, v roce 2006 činilo skóre 483 bodů a v roce 2009 se výsledek žáků České republiky rovnal pouhým 478 bodům (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 50). Zároveň platilo, že chlapci jsou na tom v daném ohledu hůře než dívky.

Při srovnání výsledků ze čtenářské gramotnosti mezi českými žáky a průměrem zemí OECD závěry odhalily, že k největšímu zhoršení došlo na škále zhodnocení textu, zatímco nejmenší rozdíl představoval okruh získávání informací (Metelková Svobodová, 2013, s. 74).

Ovšem v roce 2012 se skóre žáků České republiky na škále čtenářské gramotnosti vyrovnalo bezmála bodům z roku 2000 – činilo totiž 493 bodů (Straková, 2002, s. 13). V roce 2015 činilo toto skóre 487 bodů a roku 2018 čeští žáci dosáhli 490 bodů. Česká republika se tak umístila na 20. místě mezi všemi státy OECD, a nachází se tak v rámci Evropské unie v pásmu nadprůměru (Straková, 2002, s. 13). První příčky přitom zaujaly Estonsko, Kanada a Finsko.

V rámci čtenářské gramotnosti dosáhli čeští žáci v posledních letech šetření PISA výrazného zlepšení v oblasti vyhledávání informací, posuzování a uvažování (Straková, 2002, s. 23).

4.3 Národní výzkumy čtenářské gramotnosti

V českém prostředí probíhají šetření zkoumající dovednosti čtení a psaní od roku 1950. První výzkum provedl Jiránek, jenž vypracoval detailní psychologický rozbor rozvoje dovednosti čtení u žáků v prvních ročnících ZŠ (Švrčková, 2011, s. 17). O 20 let později provedl další výzkum Matějček, který se zaměřil na „odchyly“ od obvyklého rozvoje čtení. Nyní jsou tyto „odchyly“ známé pod názvem dyslexie, což je jedna ze specifických poruch učení. Také v 90. letech se uskutečnil výzkum čtení realizovaný Křivánkem a Wildovou (Švrčková, 2011, s. 17). I ve 21. století jsou prováděny výzkumy na čtenářskou gramotnost – například Wildovou, Najvarovou, Rabušicovou či Metelkovou Svobodovou (Švrčková, 2011, s. 18–19).

V současnosti se v České republice mezi nejznámější organizace, které se taktéž zaměřují na testování gramotnosti žáků, řadí společnosti Scio a Kalibro (Hejsek, 2015, s. 74).

Společnost **Scio** započala svoji existenci v roce 1995, kdy ji založil Ondřej Šteffl. Šteffl se nechal inspirovat USA, když se pokoušel o tvorbu profesionálních testů pro přijímací zkoušky u nás (www.scio.cz). Společnost Scio se stala známou hlavně díky testu Obecných studijních předpokladů, který funguje dodnes.

V současnosti se společnost Scio zaměřuje nejen na Národní srovnávací zkoušky a přípravné maturitní testy, ale testuje i funkční gramotnost, již člení na čtenářskou, finanční a přírodovědnou (Hejsek, 2015, s. 75). V roce 2015 založila tato společnost první inovativní základní školu, pojmenovanou jako ScioŠkola (www.scio.cz). Testování čtenářských kompetencí je koncipováno obdobně jako PISA, je tedy zaměřeno na výzkum dovedností vyhledávání poznatků, porozumění textu a jeho výklad či na klasifikační posouzení textu. Žáci na základních školách vyplňují testy ve 4., 5., 8. a 9. ročníku buďto písemně, nebo on-line prostřednictvím počítačů (Hejsek, 2015, s. 75).

S podobným zaměřením jako Scio působí na českých školách taktéž od roku 1995 organizace **Kalibro** (Hejsek, 2015, s. 75). Cílem této společnosti je poskytovat školám kvalitní a bohaté prostředky pro evaluaci sebe sama a srovnání s ostatními školami – to vše pomocí srovnávacích testů a dotazníků pro žáky, ale i pro rodiče a nepedagogické pracovníky ohledně zjištění školního klimatu (www.kalibro.cz). Organizace Kalibro vytvořila testy zkoumající úroveň čtenářské gramotnosti, a poskytla je českým školám dokonce několik let před testováním PISA. Testovány jsou všechny liché ročníky ZŠ

vyjma prvního. Kalibro mimo jiné nabízí pedagogům i řadu návodů, jak u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost, zejména co se pochopení textu týče (Hejsek, 2015, s. 75).

4.4 Projekty na rozvoj čtenářské gramotnosti u nás

Jak dosvědčuje výroční zpráva České školní inspekce z roku 2011, učitelé na českých školách dokážou své žáky naučit obecná fakta a vědomosti, ale neví si již rady s tím, jakým způsobem by měli rozvíjet čtenářské, matematické a informační gramotnosti (Hejsek, 2015, s. 75).

Je tedy nutné více se soustředit na rozvoj porozumění textu a na vyhledávání a zpracovávání informací. Zároveň je však potřeba mít na paměti, že čtenářská gramotnost má mezipředmětový charakter, a žáci by se tak měli seznamovat se širokou škálou typů textů včetně těch, se kterými se mohou setkat v budoucnu (Valentová, 2017, s. 41). Nabízí se zde tedy příležitost využívat ve výuce rozličné didaktické prostředky.

V současnosti se mohou pedagogové vzdělávat v rámci široké škály kurzů, jako jsou například kurzy kritického myšlení či kurzy rozvoje čtenářské gramotnosti (in Valentová, 2017, s. 41).

Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků podporuje několik projektů, které vznikly právě z tohoto důvodu. Projekty jsou zpravidla zastřešeny knihovnami a rozličnými institucemi, které provádějí *„popularizující čtenářství samostatně nebo ve vzájemné spolupráci. Zapojují se do nich zpravidla i mnohé další subjekty participující na podpoře dětského čtenářství. Podobné akce se zaměřují na rodiny, školy i širokou veřejnost“* (Zemanová, 2010, s. 34).

Mezi projekty podporující čtenářskou gramotnost u nás patří například projekty Celé Česko čte dětem, Čtení pomáhá, Noc s Andersenem, Rosteme s knihou a další.

Obecně prospěšná společnost **Celé Česko čte dětem** započalo svou existenci v roce 2006, kdy se více než 4 000 škol, stejně jako škol mateřských, knihoven, rodinných a mateřských center, měst, obcí, nemocnic i jedinců registrovalo přes internet ke spolupráci (www.celeceskoctedetem.cz). Inspirací vzniku tohoto projektu v České republice byl stejný projekt působící v Polsku (Valentová, 2017, s. 42). Heslo projektu Celé Česko čte dětem zní *„Pojď, a budu ti číst. Stačí 20 minut denně. Každý den“* (www.celeceskoctedetem.cz).

Hlavním cílem programu je podpora paměti, představivosti a myšlení u žáků a vyzdvihuje důležitost společného čtení v rodině (Valentová, 2017, s. 42).

V rámci projektu **Noc s Andersenem** mají děti jedinečnou příležitost strávit jednu noc v knihovnách po celé České republice. Mimoto je pro ně připraven bohatý program s cílem podpořit dětské čtenářství. Akce začíná v den narození slavného pohádkáře Hanse Christiana Andersena a po čase se rozšířila i do všech našich sousedních států a do Slovinska (Valentová, 2017, s. 42).

5 Čtenářská gramotnost ve výuce na 1. stupni ZŠ

V empirické části diplomové práce se věnujeme zjišťování míry užívání metod a postupů podporujících čtenářskou gramotnost. Zaměřili jsme se na pedagogy českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Detailněji jsme se soustředili na metody kritického myšlení, a to vše prostřednictvím kvantitativního výzkumného šetření, realizovaného prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem bylo zjistit korelaci vyučovacích metod a postupů rozvíjejících čtenářskou gramotnost s délkou učitelské praxe. Zjišťovali jsme také, zda učitelé vyšších ročníků na ZŠ využívají pro rozvoj čtenářské gramotnosti více metod než učitelé nižších ročníků, neboť 10. rok života představuje přelom mezi elementární a základní gramotností (Košek Bartošová, 2014, s. 16).

V úvodu bychom rádi čtenáře odkázali na již provedené obdobné výzkumné šetření Valentové (2017), která se ve své diplomové práci *Čtenářská gramotnost z pohledu učitele základní školy* zaměřila na to, jakými způsoby pedagogové základních škol rozvíjejí u žáků čtenářskou gramotnost. Respondenty však byli učitelé na 2. stupni ZŠ. Tak tomu bylo i v práci Lakomé (2016). Zmiňme ještě výzkum Floksové (2015), z něhož vycházejí obě dvě předchozí autorky. Floksová se však v praktické části svého textu – v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti – opět soustředí na učitele 2. stupně základních škol v jimi vyučovaných oborech.

Tematicky asi nejbliže k našemu výzkumnému pojednání má Metelková Svobodová (2013), která mimo jiné provedla dotazníkové šetření mezi 100 vyučujícími 1. stupně ZŠ v Moravskoslezském kraji. Dotazník zjišťoval informace o zapojování metod při práci s textem, o tom, jakým způsobem pedagogové získali nebo získávají informace o čtenářské gramotnosti, resp. informace o vybraných publikacích, které se zabývají touto problematikou. Naše výzkumné šetření navazuje na některé položky zjišťované Metelkovou Svobodovou a rozšiřuje její pilotáž i mimo Moravskoslezský kraj.

5.1 Popis výzkumného šetření

Kvantitativní výzkum byl proveden pomocí analýzy dotazníku učitelů českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Dotazník představuje jednu z nejfrekventovanějších výzkumných metod. Vyznačuje se předem promyšlenou strukturou a jasně stanoveným cílem.

„Otázky v dotazníku podléhají jistým pravidlům, která by se měla dodržovat při sestavování. Tvůrce by měl definovat jasné, smysluplné a jednoduché otázky. Měl by se vyhnout předpojatosti, záporným či dvojitým otázkám. Otázky dotazníku mohou být otevřené, uzavřené, polozavřené nebo škálové“ (Floksová, 2014, s. 48).

Dotazník pro tuto diplomovou práci se skládá celkem z devíti položek včetně prvních dvou vstupních. Všechny otázky disponují výběrem odpovědí, jsou tedy uzavřené. Dotazník je rozdělen na pomyslné čtyři části. První z nich se soustřeďuje na samotné učitele a na informace o nich. Druhá oblast dotazníku je zaměřena na využívání materiálně didaktických prostředků k rozvoji čtenářské gramotnosti. Třetí část se soustřeďuje na jednotlivé metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti. A konečně poslední tři otázky se týkají seznamu doporučené literatury a oblíbenosti literárních žánrů u žáků – to vše z pohledu respondentů, tj. učitelů.

Dotazník byl rozeslán pedagogům v elektronické verzi prostřednictvím aplikace Google Forms v průběhu měsíce června 2020. Vyplňování dotazníku bylo anonymní.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké metody a postupy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ využívají a zároveň jak často, s přihlédnutím na délku jejich učitelské praxe.

K dílčím cílům výzkumného šetření patřilo zkonstruování dotazníku, jeho rozeslání, zpracování, včetně zpracování hypotéz a vyvození závěrů.

5.3 Výzkumný problém a hypotézy

Aby došlo k ověření hlavního cíle výzkumného šetření, byl formulován výzkumný problém: **Využívají učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ metody a postupy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti a jak často s přihlédnutím na délku jejich učitelské praxe?** V závislosti na takto formulovaném problému byly vysloveny hypotézy.

Zda a do jaké míry respondenti využívají metody a postupy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti jsme ověřovali testováním níže uvedených operacionalizovaných hypotéz.

Hypotéza č. 1

Učitelé, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni ZŠ a mají praxi do 5 let, využívají širší škálu materiálně didaktických prostředků k rozvoji čtenářské gramotnosti než pedagogové s učitelskou praxí delší než 20 let.

Hypotéza č. 2

Učitelé, kteří český jazyk na 1. stupni ZŠ vyučují 1–20 let, častěji zařazují metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti než pedagogové s učitelskou praxí delší než 20 let.

Hypotéza č. 3

Učitelé vyučující český jazyk u žáků 4. a 5. ročníků častěji zařazují metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti než učitelé vyučující v 1., 2. a 3. ročnících.

Hypotéza č. 4

Učitelé, kteří vedou nebo vedli dílnu čtení nebo čtenářský kroužek, častěji žákům poskytují seznam doporučené literatury pro jejich samostatné čtení než učitelé, kteří dílnu čtení nebo čtenářský kroužek nevedli ani nevedou.

Hypotéza č. 5

Učitelé, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni ZŠ, nejčastěji žákům v seznamu literatury doporučují příběhy s dětským hrdinou.

Hypotéza č. 6

Žáci (podle učitelů) bez ohledu na doporučený seznam literatury nejčastěji volí pro svou vlastní četbu pohádky.

Hypotéza č. 7

Doporučený žánr literatury ze strany učitele koresponduje s oblíbeností žánru u žáků-čtenářů.

Pro potvrzení stanovených hypotéz jsme zvolili test dobré shody chí-kvadrát nebo test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chráška, 2016, s. 71–86). Pracovali jsme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítané hodnoty jsme porovnávali

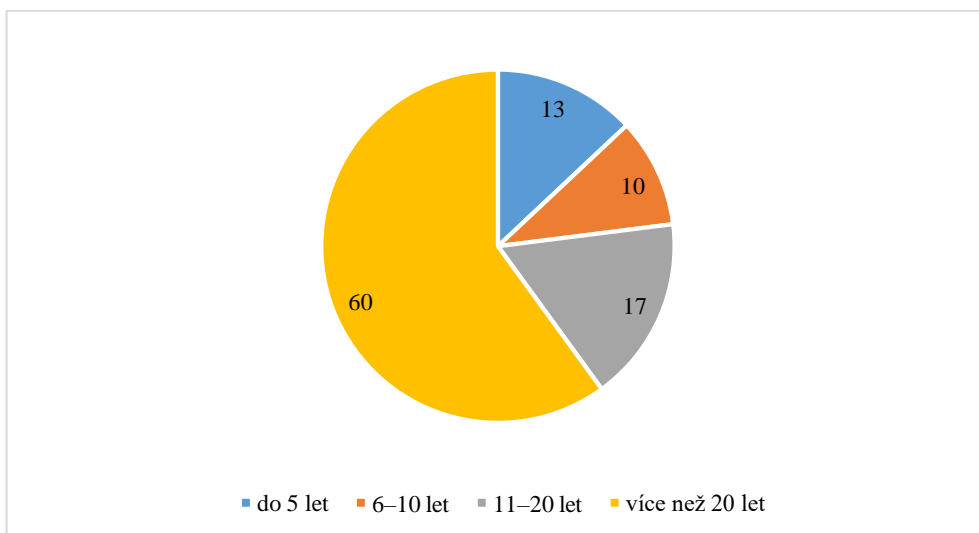
s hodnotami kritickými. Abychom mohli tyto výše uvedené věcné hypotézy vyhodnotit, převedli jsme je na hypotézy statistické. Stanovili jsme tak hypotézy nulové H_0 a hypotézy alternativní H_A .

5.4 Charakteristika respondentů

Respondenty výzkumného šetření pro tuto diplomovou práci tvoří učitelé českého jazyka na 1. stupni základních škol po celé České republice. Dotazník vyplnilo celkem 100 pedagogů z náhodně vybraných škol.

Odpovědi učitelů byly během vyhodnocování roztrženy na čtyři skupiny v závislosti na délce jejich učitelské praxe (Průcha, 2005) – učitelé s praxí do pěti let, učitelé od šesti do deseti let praxe, učitelé s praxí od 11 do 20 let a učitelé s praxí delší než 20 let.

Délku pedagogické praxe respondentů zachycuje následující graf:



Graf 1 Délka pedagogické praxe respondentů

6 Výsledky výzkumného šetření

Přistoupili jsme k potvrzení, nebo vyvrácení sedmi hypotéz. U prvních čtyř hypotéz, spolu s hypotézou č. 7, bylo použito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Hypotézy č. 5 a 6 byly vyhodnocovány prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát.

6.1 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1

Učitelé, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni ZŠ a mají praxi do 5 let, využívají širší škálu materiálně didaktických prostředků k rozvoji čtenářské gramotnosti než pedagogové s učitelskou praxí delší než 20 let.

H_0 : Mezi délkou praxe a škálou využívaných materiálně didaktických prostředků neexistuje souvislost.

H_A : Mezi délkou praxe a škálou využívaných materiálně didaktických prostředků existuje souvislost.

		Materiálně didaktické prostředky												
Délka praxe		Učebnice a čítanky	Pracovní sešity a pracovní listy	Dětské knihy	Dětské časopisy	Přírodiny	Osobní počítače	Výukové počítačové programy	Výtvary a výrobky	Modely	Zvukové záznamy (CD přehrávač, rádio, ...)	Počítačová učebna	Školní knihovna	Σ
do 5 let	13 (11,378)	12 (11,222)	13 (11,378)	4 (8,573)	2 (4,052)	6 (5,299)	9 (9,196)	10 (7,793)	4 (5,144)	11 (10,755)	5 (5,455)	12 (10,755)		101
více než 20 let	60 (61,622)	60 (60,778)	60 (61,622)	51 (46,427)	24 (22,948)	28 (28,701)	50 (49,804)	40 (42,207)	29 (27,856)	58 (58,245)	30 (29,545)	57 (58,245)		547
Σ	73	72	73	55	26	34	59	50	33	69	35	69		648

Tabulka 1 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 1

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 0,231 + 0,054 + 0,231 + 2,439 + 1,040 + 0,093 + 0,004 + 0,625 + 0,254 + 0,006 + 0,038 + 0,144 + 0,043 + 0,010 + 0,043 + 0,450 + 0,192 + 0,017 + 0,001 + 0,115 + 0,047 + 0,001 + 0,007 + 0,027$$

$$x^2 = 6,111$$

$$f = (r - 1) \times (s - 1)$$

$$r = 2$$

$$s = 12 \quad f = 11$$

$$x_{0,05}^2(11) = 19,675$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria x^2 je menší než hodnota kritická $x_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy odmítáme a přijímáme alternativní hypotézu.

Dílčí závěr: Na základě vypočítaných výsledků lze konstatovat, že škála využívání materiálně didaktických prostředků mezi učiteli s pedagogickou praxí do 5 let a učiteli s pedagogickou praxí delší než 20 let se liší. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

Hypotéza č. 2

Učitelé, kteří český jazyk na 1. stupni ZŠ vyučují 1–20 let, častěji zařazují metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti než pedagogové s učitelskou praxí delší než 20 let.

H_0 : Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a četností využívání metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti neexistuje vztah.

H_A : Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a četností využívání metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti existuje vztah.

Délka praxe	Četnosti užití metod						Σ
	cca 3–5x týdně	cca 1x týdně	cca 3–5x měsíčně	cca 1x měsíčně	cca 3–5x ročně	nikdy	
do 20 let (včetně)	54 (50,400)	88 (105,600)	94 (96,000)	87 (95,600)	121 (121,600)	476 (450,800)	920
nad 20 let	72 (75,600)	176 (158,400)	146 (144,000)	152 (143,400)	183 (182,400)	651 (676,200)	1380
Σ	126	264	240	239	304	1127	2300

Tabulka 2 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 2

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 0,257 + 2,933 + 0,042 + 0,774 + 0,003 + 1,409 + 0,171 + 1,956 + 0,028 + 0,516 + 0,002 + 0,939$$

$$\chi^2 = 9,029$$

$$f = (r - 1) \times (s - 1)$$

$$r = 2$$

$$s = 6 \quad f = 5$$

$$\chi_{0,05}^2(5) = 2,571$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je větší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy přijímáme.

Dílčí závěr: Z vypočítaných výsledků lze konstatovat, že délka pedagogické praxe neovlivňuje četnost užití metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

Hypotéza č. 3

Učitelé vyučující český jazyk u žáků 4. a 5. ročníků častěji zařazují metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti než učitelé vyučující v 1., 2. a 3. ročnících.

H_0 : Mezi četností zařazování metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých skupinách zkoumaných ročníků není závislost.

H_A : Mezi četností zařazování metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých skupinách zkoumaných ročníků je závislost.

Vyučovaný ročník	Četnosti užití metod						Σ
	cca 3–5x týdně	cca 1x týdně	cca 3–5x měsíčně	cca 1x měsíčně	cca 3–5x ročně	nikdy	
učitelé 1. – 3. ročníků	98 (84,444)	203 (186,667)	172 (160,556)	149 (157,222)	163 (189,444)	710 (716,667)	1495
učitelé 4. – 5. ročníků	54 (67,556)	133 (149,333)	117 (128,778)	134 (125,778)	178 (151,556)	580 (573,333)	1196
Σ	152	336	289	283	341	1290	2691

Tabulka 3 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 3

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 2,176 + 1,429 + 0,816 + 0,430 + 3,691 + 0,062 + 2,720 + 1,786 + 1,020 + 0,537 + 4,614 + 0,078$$

$$x^2 = 19,360$$

$$f = (r - 1) \times (s - 1)$$

$$r = 2$$

$$s = 6 \quad f = 5$$

$$x_{0,05}^2(5) = 2,571$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria x^2 je větší než hodnota kritická $x_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy přijímáme.

Dílčí závěr: Z vypočítaných výsledků lze konstatovat, že učitelé vyučující český jazyk u žáků 4. a 5. ročníků zařazují do svých hodin přibližně stejný počet metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti jako učitelé vyučující v 1., 2. a 3. ročnících. Učiteli vyučovaný ročník tedy nemá vliv na četnosti zařazování metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

Hypotéza č. 4

Učitelé, kteří vedou nebo vedli dílnu čtení nebo čtenářský kroužek, častěji žákům poskytují seznam doporučené literatury pro jejich samostatné čtení než učitelé, kteří dílnu čtení nebo čtenářský kroužek nevedli ani nevedou.

H_0 : Mezi vedením dílny čtení nebo čtenářského kroužku a poskytováním seznamu doporučené literatury neexistuje souvislost.

H_A : Mezi vedením dílny čtení nebo čtenářského kroužku a poskytováním seznamu doporučené literatury existuje souvislost.

		Vedení dílny čtení nebo čtenářského kroužku		Σ
		ano	ne	
Poskytování seznamu doporučené lit.	vždy	9 (9,72)	9 (8,28)	18
	obvykle	21 (18,36)	13 (15,64)	34
	málokdy	21 (22,14)	20 (18,86)	41
	nikdy	3 (3,78)	4 (3,22)	7
Σ		54	46	100

Tabulka 4 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 4

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 0,053 + 0,063 + 0,380 + 0,446 + 0,059 + 0,069 + 0,161 + 0,189$$

$$\chi^2 = 1,419$$

$$f = (r - 1) \times (s - 1)$$

$$r = 4$$

$$s = 2 \quad f = 3$$

$$\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je menší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy odmítáme a přijímáme alternativní hypotézu.

Dílčí závěr: Vzhledem k tomu, že na základě vypočítaných výsledků přijímáme alternativní hypotézu, lze konstatovat, že vedení dílny čtení nebo čtenářského kroužku má vliv na četnost poskytování seznamu doporučené literatury žákům pro jejich samostatné čtení. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

Hypotéza č. 5

Učitelé, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni ZŠ, nejčastěji žákům v seznamu literatury doporučují příběhy s dětským hrdinou.

H_0 : Mezi četnostmi učiteli doporučovaných jednotlivých literárních žánrů není rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi učiteli doporučovaných jednotlivých literárních žánrů je rozdíl.

Žánr literatury	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Pohádky	78	50,18	27,82	773,95	15,423
Příběhy s dětským hrdinou	89	50,18	38,82	1506,99	30,032
Příběhy se zvířecím hrdinou	79	50,18	28,82	830,59	16,552
Bajky	52	50,18	1,82	3,31	0,066
Básně	34	50,18	-16,18	261,79	5,217
Dobrodružná literatura	61	50,18	10,82	117,07	2,333
Fantasy	27	50,18	-23,18	537,31	10,708
Sci-fi	10	50,18	-40,18	1614,43	32,173
Komiksy	56	50,18	5,82	33,87	0,675
Encyklopedie	59	50,18	8,82	77,79	1,550
nedoporučuji žákům literaturu	7	50,18	-43,18	1864,51	37,156
	Σ 552	Σ 551,98			Σ 151,885

Tabulka 5 Ověřování hypotézy č. 5 pomocí testu dobré shody chí-kvadrát

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 15,423 + 30,032 + 16,552 + 0,066 + 5,217 + 2,333 + 10,708 + 32,173 + 0,675 + 1,550 + 37,156$$

$$x^2 = 151,885$$

$$x_{0,05}^2(10) = 18,307$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria x^2 je větší než hodnota kritická $x_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy odmítáme a přijímáme alternativní hypotézu.

Dílčí závěr: Vzhledem k tomu, že na základě vypočítaných výsledků přijímáme alternativní hypotézu, lze konstatovat, že četnost zařazování jednotlivých žánrů v seznamu doporučené literatury žákům je různá. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

Hypotéza č. 6

Žáci (podle učitelů) bez ohledu na doporučený seznam literatury nejčastěji volí pro svou vlastní četbu pohádky.

H_0 : Mezi četnostmi žáky (podle učitelů) volených jednotlivých literárních žánrů není rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi žáky (podle učitelů) volených jednotlivých literárních žánrů je rozdíl.

Žánr literatury	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Pohádky	51	41,8	9,2	84,6	2,024
Příběhy s dětským hrdinou	86	41,8	44,2	1953,6	46,737
Příběhy se zvířecím hrdinou	69	41,8	27,2	739,8	17,699
Bajky	8	41,8	-33,8	1142,4	27,330
Básně	5	41,8	-36,8	1354,2	32,397
Dobrodružná literatura	47	41,8	5,2	27	0,646
Fantasy	38	41,8	-3,8	14,4	0,344
Sci-fi	19	41,8	-22,8	519,8	12,435
Komiksy	59	41,8	17,2	295,8	7,077
Encyklopedie	36	41,8	-5,8	33,6	0,804
	Σ 418	Σ 418			Σ 147,493

Tabulka 6 Ověřování hypotézy č. 6 pomocí testu dobré shody χ^2 -kvadrát

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 2,024 + 46,737 + 17,699 + 27,330 + 32,397 + 0,646 + 0,344 + 12,435 + 7,077 + 0,804$$

$$\chi^2 = 147,493$$

$$x_{0,05}^2(9) = 16,919$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria x^2 je větší než hodnota kritická $x_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy odmítáme a přijímáme alternativní hypotézu.

Dílčí závěr: Z vypočítaných výsledků lze konstatovat, že mezi četnostmi výběru jednotlivých žánrů žáky je rozdíl, a tedy že některé žánry žáci-čtenáři preferují před jinými. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

Hypotéza č. 7

Doporučený žánr literatury ze strany učitele koresponduje s oblíbeností žánru u žáků-čtenářů.

H_0 : Mezi doporučeným literárním žánrem ze strany učitele a oblíbeným literárním žánrem žáků není souvislost.

H_A : Mezi doporučeným literárním žánrem ze strany učitele a oblíbeným literárním žánrem žáků je souvislost.

žák čte										Σ
učitel doporučuje	Pohádky	Příběhy s dětským hrdinou	Příběhy se zvířecím hrdinou	Bajky	Básně	Dobrodružná literatura	Fantasy + sci-fi	Komiksy	Encyklopedie	
Pohádky	45 (39, 772)	70 (67,599)	55 (53,176)	6 (6, 119)	3 (2, 914)	36 (36, 422)	42 (49, 971)	45 (45, 746)	29 (29, 283)	331
Příběhy s dětským hrdinou	47 (44, 338)	76 (75,359)	61 (59,280)	7 (6, 821)	3 (3, 248)	41 (40, 603)	48 (55, 707)	53 (50, 997)	33 (32, 645)	369
Příběhy se zvířecím hrdinou	36 (34, 966)	68 (59,430)	54 (46,750)	6 (5, 379)	3 (2, 562)	14 (32, 020)	45 (43, 932)	42 (40, 217)	23 (25, 744)	291
Bajky	29 (26, 915)	47 (45,746)	32 (35,986)	7 (4, 141)	3 (1, 972)	24 (24, 648)	33 (33, 817)	29 (30, 958)	20 (19, 817)	224
Básně	19 (17, 783)	29 (30,225)	23 (23,776)	5 (2, 736)	3 (1, 303)	16 (16, 285)	18 (22, 343)	19 (20, 454)	16 (13, 093)	148
Dobrodružná literatura	27 (30, 520)	51 (51,873)	39 (40,805)	4 (4, 695)	1 (2, 236)	37 (27, 949)	44 (38, 346)	32 (35, 104)	19 (22, 471)	254

Fantasy + sci-fi	11 (19,346)	29 (32,880)	20 (25,865)	1 (2,976)	1 (1,417)	28 (17,716)	40 (24,306)	17 (22,251)	14 (14,243)	161
Komiksy	30 (28,117)	44 (47,789)	37 (37,592)	3 (4,326)	1 (2,060)	27 (25,748)	35 (35,340)	40 (32,340)	17 (20,702)	234
Encyklopedie	29 (31,241)	50 (53,099)	44 (41,769)	3 (4,806)	2 (2,289)	27 (28,609)	38 (39,252)	37 (35,833)	30 (23,002)	260
Σ	273	464	365	42	20	250	343	314	201	2272

Tabulka 7 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 7

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\begin{aligned} \chi^2 = & 0,687 + 0,085 + 0,063 + 0,002 + 0,003 + 0,005 + 1,271 + 0,012 + 0,003 + 0,160 + \\ & + 0,005 + 0,050 + 0,005 + 0,019 + 0,004 + 1,066 + 0,079 + 0,004 + 0,031 + 1,236 + 1,124 \\ & + 0,072 + 0,075 + 10,141 + 0,026 + 0,079 + 0,293 + 0,161 + 0,034 + 0,441 + 1,974 + \\ & + 0,536 + 0,017 + 0,020 + 0,124 + 0,002 + 0,083 + 0,050 + 0,025 + 1,874 + 2,211 + 0,005 \\ & + 0,844 + 0,103 + 0,645 + 0,406 + 0,015 + 0,080 + 0,103 + 0,683 + 2,931 + 0,834 + 0,274 \\ & + 0,536 + 3,600 + 0,458 + 1,330 + 1,312 + 0,123 + 5,970 + 10,134 + 1,239 + 0,004 + \\ & + 0,126 + 0,300 + 0,009 + 0,406 + 0,545 + 0,061 + 0,003 + 1,814 + 0,662 + 0,161 + 0,181 \\ & + 0,119 + 0,679 + 0,036 + 0,091 + 0,040 + 0,032 + 2,129 \end{aligned}$$

$$\chi^2 = 63,177$$

$$f = (r - 1) \times (s - 1)$$

$$r = 9$$

$$s = 9 \quad f = 64$$

$$\chi_{0,05}^2(64) = 83,675$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je menší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2$, nulovou hypotézu tedy odmítáme a přijímáme hypotézu alternativní.

Dílčí závěr: Na základě vypočítaných výsledků lze konstatovat, že oblíbený žánr žáků-čtenářů koresponduje s doporučeným žánrem literatury ze strany učitele. Bližší zdůvodnění je součástí Diskuse.

6.2 Vyhodnocení dotazníků

Ze zpracovaných výsledků je zřejmé, že učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ využívají metody a postupy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti. Zároveň jsme prokázali, že délka pedagogické praxe nemá vliv na četnost užití metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Testované hypotézy poskytly odpověď na hlavní výzkumný problém, ale nepodaly všechna důležitá data, na základě kterých bychom mohli objektivně vyhodnotit výsledky výzkumného šetření, a vyvodit tak rozhodující závěry. Z toho důvodu jsme přistoupili k okomentování jednotlivých položek dotazníku.

Vyhodnocení jednotlivých odpovědí je zaznamenáno nejprve v tabulce (popřípadě v tabulkách), kde je vedle četností uváděno i procentuální zastoupení, zaokrouhleno na dvě desetinná místa. Následně jsou data podle četností převedena do výsečového, či pro lepší přehlednost do pruhového grafu. Každá položka je shrnuta a slovně vyhodnocena v komentáři.

Dotazník začíná dvěma vstupními otázkami, sloužícími k seznámení s učitelem. Následuje 7 položek týkajících se čtenářské gramotnosti a jejího rozvíjení respondenty v jejich hodinách českého jazyka.

Položka č. 1: *Ročník, ve kterém vyučujete český jazyk. (V případě kombinace ročníků označte, prosím, více možností.)*

Ročník	Četnost	%
1. ročník	13	13,00
2. ročník	15	15,00
3. ročník	15	15,00
4. ročník	16	16,00
5. ročník	16	16,00
1. a 2. ročník	1	1,00
1. – 3. ročník	3	3,00
1. a 4. ročník	1	1,00
1. – 4. ročník	1	1,00
2. a 3. ročník	1	1,00
2. a 5. ročník	1	1,00
2. – 5. ročník	1	1,00

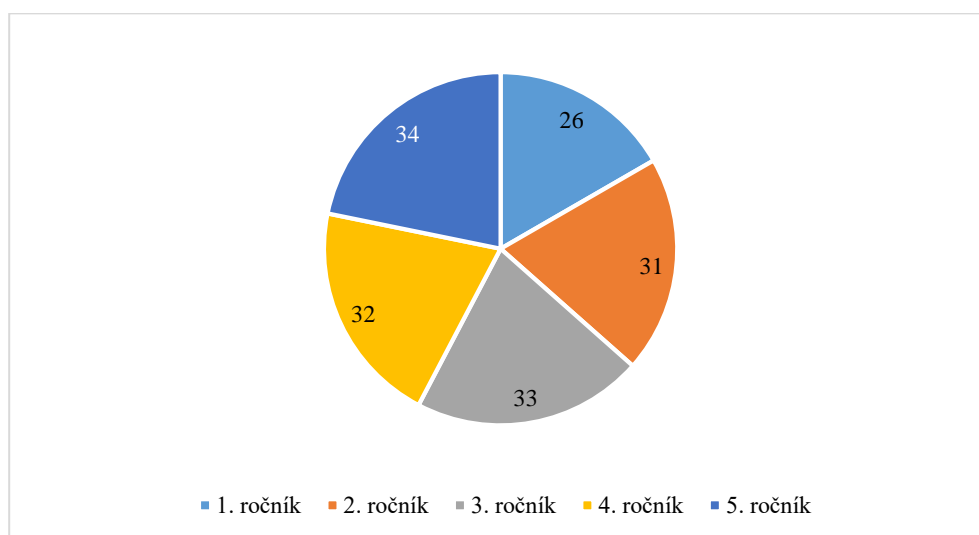
2., 4. a 5. ročník	1	1,00
3. – 5. ročník	2	2,00
3. a 5. ročník	3	3,00
4. a 5. ročník	3	3,00
1. – 5. ročník	7	7,00
Celkem	100	100,00

Tabulka 8 Zastoupení respondentů odpovídajících na položku č. 1 – podrobný rozpis

Ročník	Četnost	%
1. ročník	26	16,67
2. ročník	31	19,87
3. ročník	33	21,15
4. ročník	32	20,51
5. ročník	34	21,80
Celkem	156	100,00

Tabulka 9 Ročníky, ve kterých respondenti vyučují

Grafické znázornění počtu pedagogů vyučujících v daných ročnících:



Graf 2 Četnostní zastoupení odpovědi na položku č. 1 podle tabulky č. 9

Komentář:

Do výzkumného šetření bylo sice zapojeno celkem 100 učitelů 1. stupně ZŠ, ale 25 z nich v první položce uvedlo kombinaci více ročníků. Přehlednější informace o dané

skutečnosti podává tabulka 8, kde jsou podrobně všechny kombinace odpovědí zaznamenány.

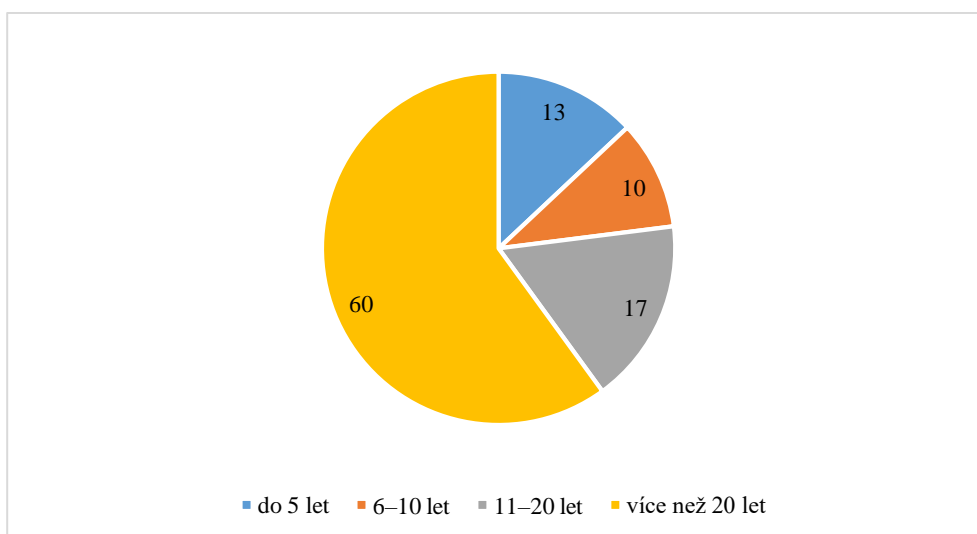
V kruhovém grafu 2 jsou zpracovány odpovědi podle tabulky č. 9, tedy počet ročníků, v nichž respondenti vyučují. Jak lze z grafu vyčíst, poměr mezi pedagogy vyučujícími v konkrétních ročnících je celkem vyrovnaný: v 1. ročníku vyučuje 16,67 % respondentů, ve 2. ročníku 19,87 % respondentů, ve 3. ročníku 21,15 % respondentů, ve 4. ročníku 20,51 % respondentů a v 5. ročníku pak 21,80 % respondentů. Hovoříme tak průměrně o 30 učitelích z každého ročníku.

Položka č. 2: Délka Vaší učitelské praxe (v letech, včetně aktuálního školního roku).

Délka praxe učitelů	Četnost	%
do 5 let	13	13,00
6–10 let	10	10,00
11–20 let	17	17,00
více než 20 let	60	60,00
Celkem	100	100,00

Tabulka 10 Délka učitelské praxe respondentů

Grafické znázornění počtu pedagogů vyučujících daný počet let:



Graf 3 Četnostní zastoupení odpovědi na položku č. 2

Komentář:

Ve druhé ze dvou vstupních položek měli respondenti zaznamenat délku své učitelské praxe výběrem daných skupin. Tyto skupiny délky učitelské praxe byly stanoveny podle Průchy (2005). Dotazník vyplnilo nejvíce respondentů s praxí delší než 20 let, a to až 60 % respondentů. Ostatní tři skupiny délky praxe učitelů byly četnostně téměř vyrovnané (17 %, 13 % a 10 %), což bylo možné i předpokládat, neboť se jedná o skupiny s pravidelným pětiletým rozestupem.

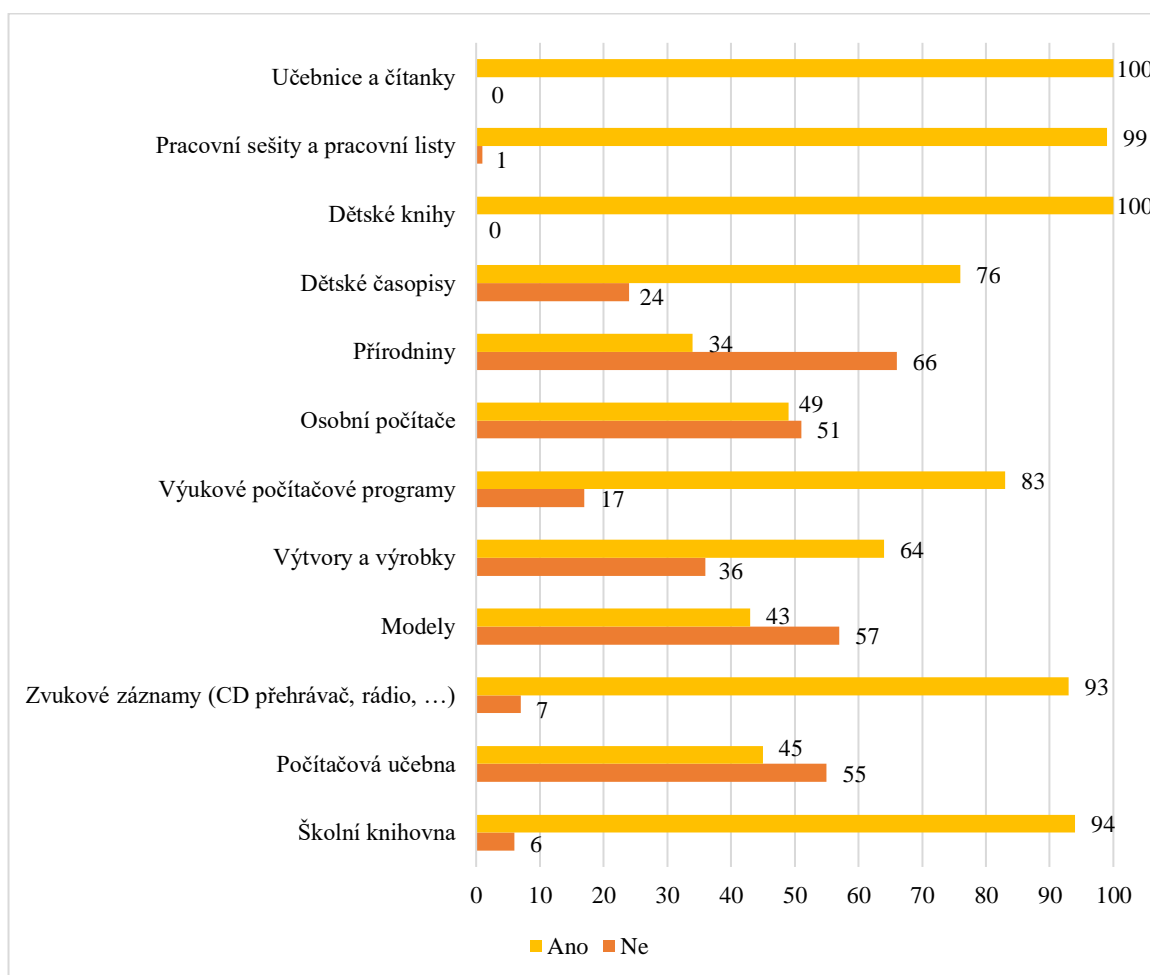
Obecně lze tedy konstatovat, že dotazovaní učitelé mají za sebou dostatek zkušeností a pedagogické praxe.

Položka č. 3: *Využíváte ve výuce českého jazyka následující materiálně didaktické prostředky k rozvoji čtenářské gramotnosti?*

Materiálně didaktické prostředky	Ano		Ne	
	Četnost	%	Četnost	%
Učebnice a čítanky	100	100,00	0	0,00
Pracovní sešity a pracovní listy	99	99,00	1	1,00
Dětské knihy	100	100,00	0	0,00
Dětské časopisy	76	76,00	24	24,00
Přírodniny	34	34,00	66	66,00
Osobní počítače	49	49,00	51	51,00
Výukové počítačové programy	83	83,00	17	17,00
Výtvary a výrobky	64	64,00	36	36,00
Modely	43	43,00	57	57,00
Zvukové záznamy (CD přehrávač, rádio, ...)	93	93,00	7	7,00
Počítačová učebna	45	45,00	55	55,00
Školní knihovna	94	94,00	6	6,00

Tabulka 11 Odpovědi respondentů na využívání daných materiálně didaktických prostředků

Grafické znázornění počtu pedagogů využívajících dané materiálně didaktické prostředky:



Graf 4 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 3

Komentář:

Třetí položka již mířila k problematice čtenářské gramotnosti, ovšem nepřímo. Mapovala totiž, jaké materiálně didaktické prostředky respondenti v hodinách českého jazyka využívají. Školní prostředí totiž představuje jeden z exogenních (vnějších) faktorů, majících významný vliv na osvojení čtenářské gramotnosti. Množství a kvalita výukových materiálů a zdrojů činí výuku pro žáky přitažlivější a efektivnější.

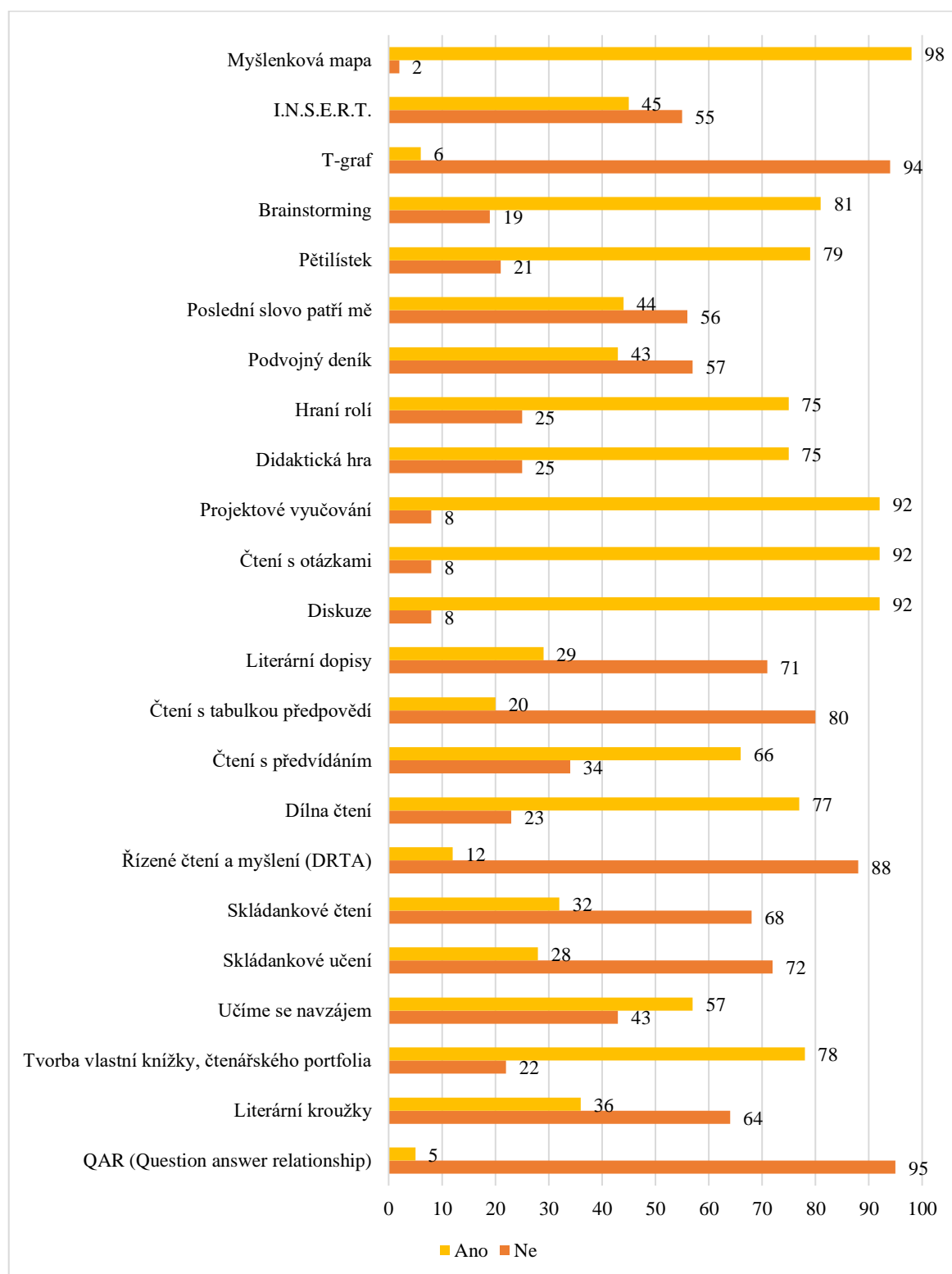
Ze zpracovaných dat lze vyčíst, že vysokých hodnot dosahuje využívání učebnic a čítanek (100 %), stejně tak i pracovních sešitů a pracovních listů (99 %). To potvrzuje výsledky řady předešlých studií, jež opětovně dokazují, že pedagogové pracují s dnes tak bohatou škálou těchto materiálně didaktických prostředků. Pozitivní výsledky přinášejí i četnosti využívání dětských knih, a to taktéž všemi 100 respondenty (tj. 100 %); dětských časopisů (76 %) a školních knihoven (94 %). Jedná se o položky, které by v hodinách českého jazyka neměly chybět, a výše znázorněné odpovědi jsou toho důkazem.

Položka č. 4: Znáte následující metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

Metody	Ano		Ne	
	Četnost	%	Četnost	%
Myšlenková mapa	98	98,00	2	2,00
I.N.S.E.R.T.	45	45,00	55	55,00
T-graf	6	6,00	94	94,00
Brainstorming	81	81,00	19	19,00
Pětílístek	79	79,00	21	21,00
Poslední slovo patří mě	44	44,00	56	56,00
Podvojný deník	43	43,00	57	57,00
Hraní rolí	75	75,00	25	25,00
Didaktická hra	75	75,00	25	25,00
Projektové vyučování	92	92,00	8	8,00
Čtení s otázkami	92	92,00	8	8,00
Diskuze	92	92,00	8	8,00
Literární dopisy	29	29,00	71	71,00
Čtení s tabulkou předpovědí	20	20,00	80	80,00
Čtení s předvídaním	66	66,00	34	34,00
Dílna čtení	77	77,00	23	23,00
Řízené čtení a myšlení (DRTA)	12	12,00	88	88,00
Skládkové čtení	32	32,00	68	68,00
Skládkové učení	28	28,00	72	72,00
Učíme se navzájem	57	57,00	43	43,00
Tvorba vlastní knížky, čtenářského portfolia	78	78,00	22	22,00
Literární kroužky	36	36,00	64	64,00
QAR (Question answer relationship)	5	5,00	95	95,00

Tabulka 12 Odpovědi respondentů na znalost daných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Grafické znázornění počtu pedagogů využívajících dané metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti:



Graf 5 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 4

Komentář:

Čtvrtá položka mapovala znalost, či neznalost vybraných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Nutno podotknout, že vždy se našlo alespoň několik respondentů, kteří danou metodu neznali. Nejvyšší míry neznalosti dosáhly metody QAR (95 %), T-grafu (94 %) a DRTA (88 %). Mezi naopak nejznámější metody podporující rozvoj čtenářské gramotnosti patří myšlenková mapa (95 %), projektové vyučování, čtení s otázkami a diskuze (92 %).

Celková znalost daných metod (1 262 respondentů) je sice vyšší než jejich neznalost (1 038 respondentů), ale pouze o 224 odpovědí.

Položka č. 5: Které z těchto metod do výuky čtení zahrnujete a jak často?

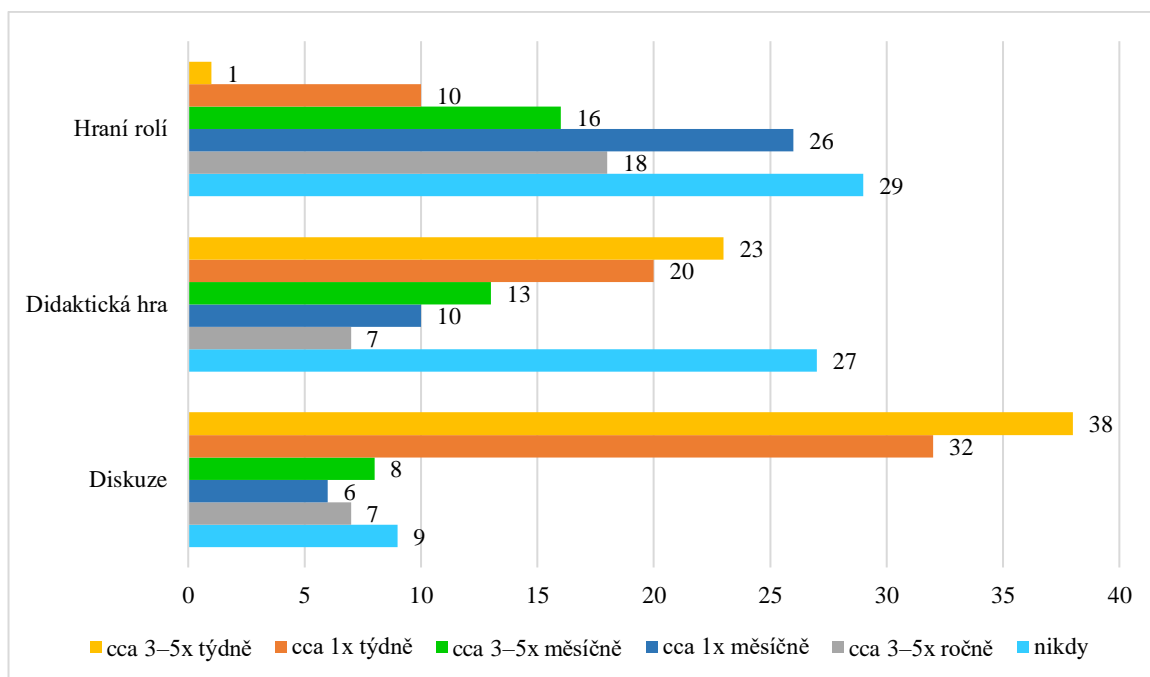
Metody	cca 3–5x týdně		cca 1x týdně		cca 3–5x měsíčně		cca 1x měsíčně		cca 3–5x ročně		nikdy	
	*Č.	%	Č.	%	Č.	%	Č.	%	Č.	%	Č.	%
Myšlenková mapa	3	3,00	18	18,00	21	21,00	27	27,00	27	27,00	5	5,00
I.N.S.E.R.T.	1	1,00	4	4,00	8	8,00	11	11,00	15	15,00	61	61,00
T-graf	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	3,00	2	2,00	95	95,00
Brainstorming	13	13,00	22	22,00	12	12,00	10	10,00	19	19,00	23	23,00
Pětilístek	1	1,00	15	15,00	23	23,00	16	16,00	18	18,00	27	27,00
Poslední slovo patří mě	2	2,00	11	11,00	8	8,00	7	7,00	14	14,00	58	58,00
Podvojný deník	0	0,00	5	5,00	2	2,00	7	7,00	17	17,00	69	69,00
Hraní rolí	1	1,00	10	10,00	16	16,00	26	26,00	18	18,00	29	29,00
Didaktická hra	23	23,00	20	20,00	13	13,00	10	10,00	7	7,00	27	27,00
Projektové vyučování	1	1,00	12	12,00	16	16,00	18	18,00	41	41,00	12	12,00
Čtení s otázkami	21	21,00	36	36,00	13	13,00	11	11,00	8	8,00	11	11,00

Diskuze	38	38,00	32	32,00	8	8,00	6	6,00	7	7,00	9	9,00
Literární dopisy	1	1,00	1	1,00	4	4,00	6	6,00	9	9,00	79	79,00
Čtení s tabulkou předpovědí	0	0,00	2	2,00	8	8,00	4	4,00	5	5,00	81	81,00
Čtení s předvídaním	4	4,00	14	14,00	20	20,00	15	15,00	11	11,00	36	36,00
Dílna čtení	2	2,00	30	30,00	13	13,00	18	18,00	12	12,00	25	25,00
Řízené čtení a myšlení (DRTA)	0	0,00	3	3,00	1	1,00	2	2,00	3	3,00	91	91,00
Skládkové čtení	2	2,00	4	4,00	10	10,00	6	6,00	8	8,00	70	70,00
Skládkové učení	1	1,00	2	2,00	8	8,00	4	4,00	12	12,00	73	73,00
Učíme se navzájem	9	9,00	12	12,00	6	6,00	13	13,00	13	13,00	47	47,00
Tvorba vlastní knížky, čtenářského portfolia	1	1,00	8	8,00	25	25,00	14	14,00	28	28,00	24	24,00
Literární kroužky	2	2,00	2	2,00	9	9,00	2	2,00	8	8,00	77	77,00
QAR (Question answer relationship)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,00	2	2,00	97	97,00
Celkem	126	126,00	263	263,00	244	244,00	237	237,00	304	304,00	1126	1126,00

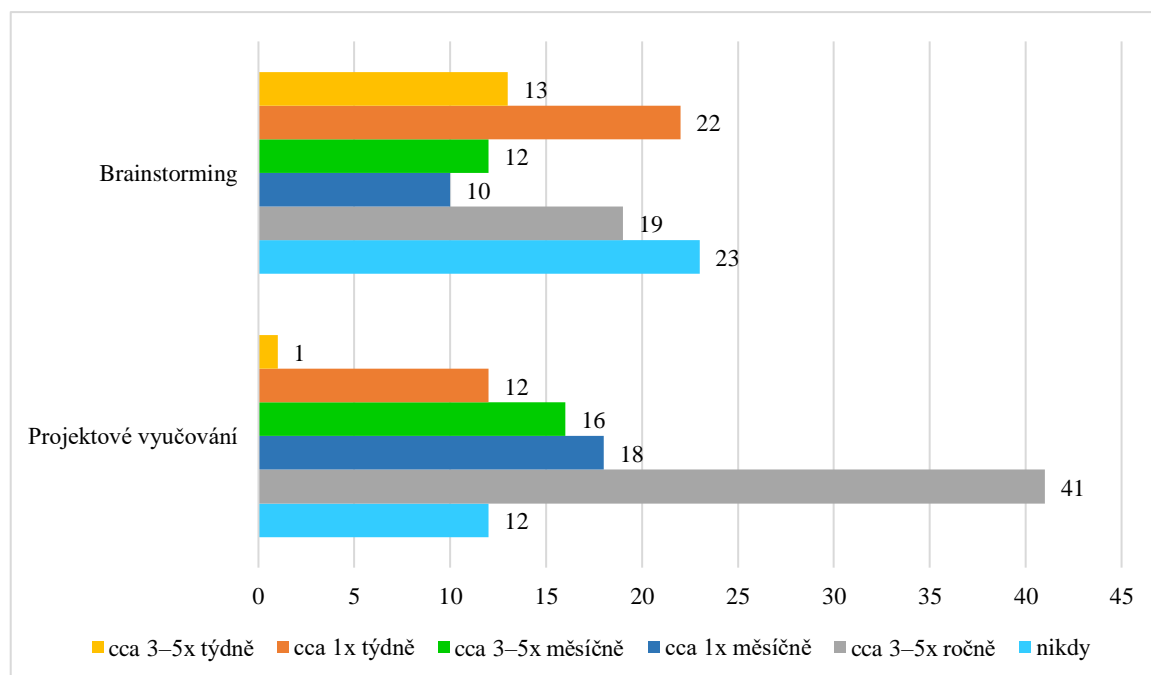
*Č. – četnost

Tabulka 13 Údaje o míře užití daných metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost

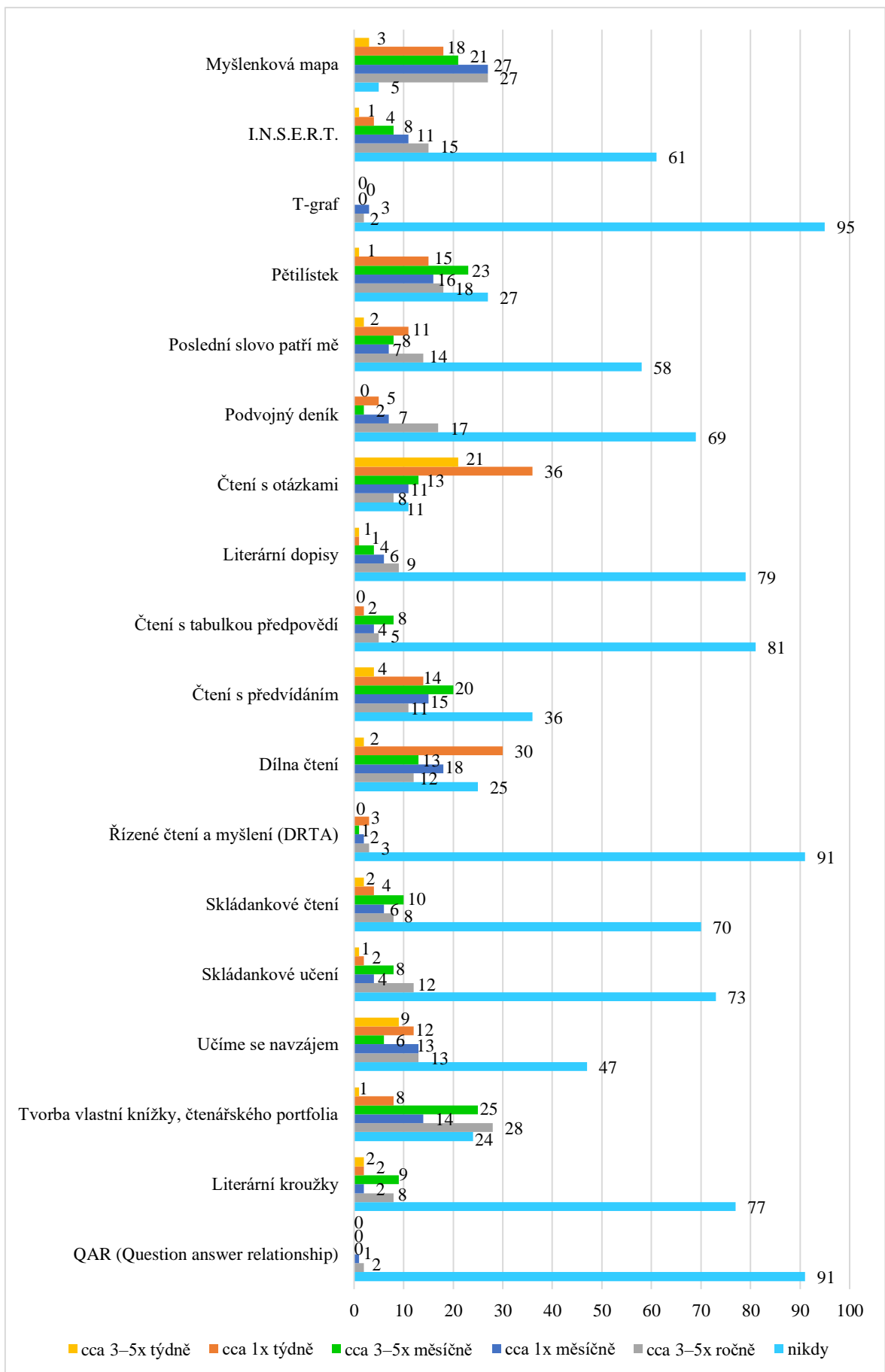
Četnostní grafické znázornění daných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti sdružených do skupin aktivizačních metod, komplexních metod a metod kritického myšlení:



Graf 6 Četnostní zastoupení využívání daných aktivizačních metod



Graf 7 Četnostní zastoupení využívání daných komplexních metod



Graf 8 Četnostní zastoupení využívání daných metod kritického myšlení

Komentář:

Na rozdíl od položky č. 4, která pouze mapovala znalost, či neznalost vybraných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti, zjišťovala položka č. 5 míru jejich užití pomocí šestibodové škály. Respondenti odpovídali u každé metody, zda metodu ve svých hodinách používají cca 3–5x týdně, cca 1x týdně, cca 3–5x měsíčně, cca 1x měsíčně, cca 3–5x ročně, či nikdy.

Odpovědi jsme znázornili z důvodu lepší přehlednosti do tří pruhových grafů. Při rozdělení daných metod na metody aktivizační a komplexní jsme vycházeli z klasifikace výukových metod, jak je uvádějí Maňák a Švec (2003). Tito autoři sice metody kritického myšlení začleňují do metod komplexních, ale my jsme pro metody kritického myšlení vytvořili z důvodu jejich vysokého počtu a přehlednosti samostatný graf – graf 8.

Z grafů lze vyčíst, že mezi nejčastěji užívané metody patří u dotazovaných pedagogů aktivizační metody, zvláště pak diskuze a didaktická hra. V hojné míře se využívá i brainstorming, čtení s otázkami, stejně jako projektové vyučování a myšlenkové mapy. Naopak metody jako je T-graf (95 % respondentů), QAR (91 % respondentů) a DRTA (91 % respondentů) nejsou skoro vůbec využívány. Právě tyto metody však korespondují s položkou č. 4 – jedná se o metody, které ani u učitelů nejsou známy. Vysokou míru naprosté absence zařazování do výuky lze nalézt i u metody čtení s tabulkou předpovědi (81 % respondentů), literárních dopisů (79 % respondentů) a literárních kroužků (77 % respondentů).

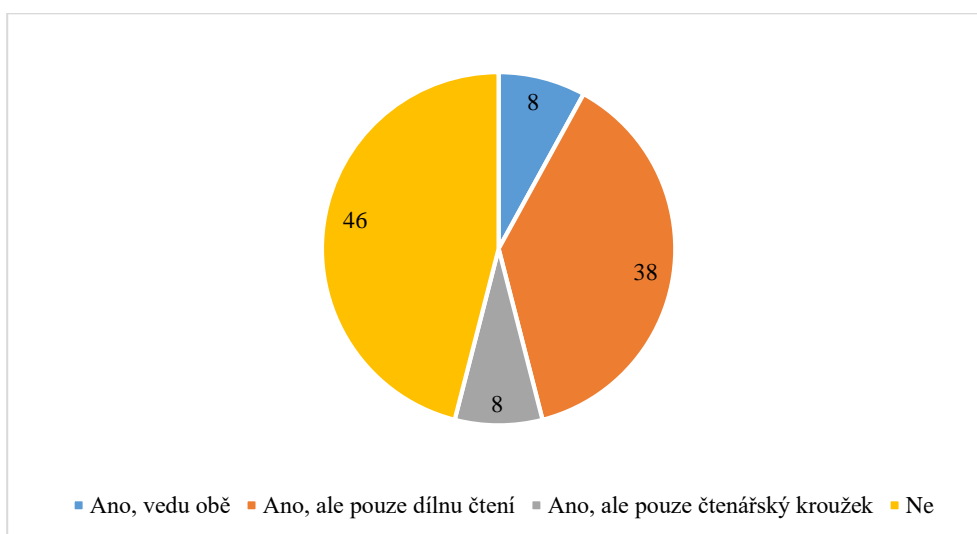
Na druhou stranu je možno při porovnání odpovědí položek č. 4 a 5 vyčíst, že ačkoli respondenti znají řadu metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost, ne vždy je i využívají. Největší rozdíly mezi znalostí a skutečným využíváním lze přitom spatřovat u literárních kroužků (13 % respondentů metodu zná, ale nikdy nevyužívá) nebo také u podvojného deníku či literárních dopisů, přičemž zde hovoříme o 8 % respondentů, kteří danou metodu znají, ale nevyužívají.

Položka č. 6: Vedete (nebo jste někdy vedli) dílnu čtení nebo čtenářský kroužek?

Daný výběr možností	Četnost	%
Ano, vedu obě	8	8,00
Ano, ale pouze dílnu čtení	38	38,00
Ano, ale pouze čtenářský kroužek	8	8,00
Ne	46	46,00
Celkem	100	100,00

Tabulka 14 Odpovědi respondentů k vedení dílny čtení či čtenářského kroužku

Grafické znázornění počtu pedagogů majících zkušenosti s vedením dílny čtení či čtenářského kroužku:



Graf 9 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 6

Komentář:

Tato položka se zaměřovala na větší zainteresovanost respondentů v rámci rozvíjení úrovně čtenářské gramotnosti u žáků. Vedení dílny čtení či čtenářského kroužku totiž vyžaduje dlouhodobější a pravidelnější práci zpravidla přímo s knihou.

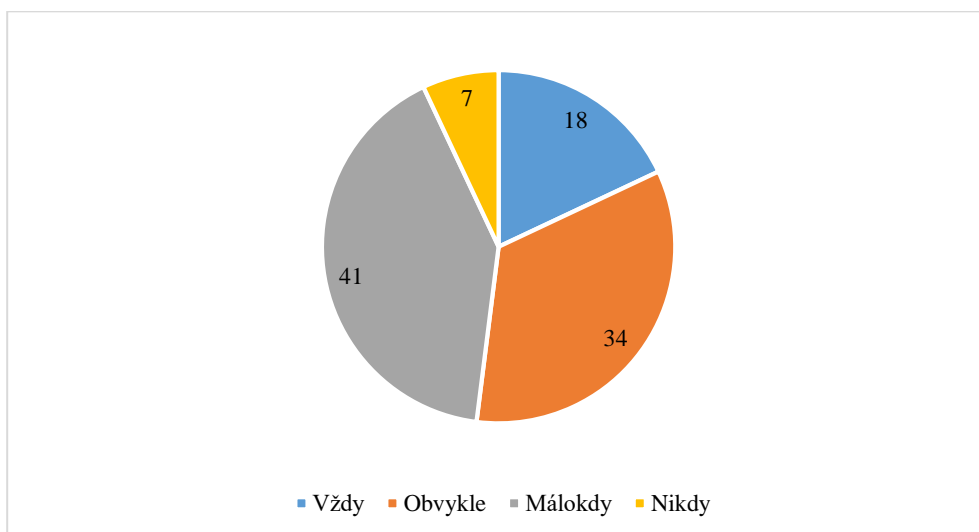
Stejně velká část respondentů (8 %) zvolila první a třetí možnost, nejpočetnější část respondentů (38 %) – co se kladné odpovědi týče – uvedla druhou možnost, tj. že vedli nebo vedou pouze dílnu čtení. Ze získaných odpovědí je možno vyčíst, že vedení čtenářské dílny je u učitelů mnohem frekventovanější (46 %) než vedení dílny čtení (16 %). Ovšem až 46 % respondentů zmínilo, že nevedou a nikdy ani nevedli čtenářskou dílnu ani čtenářský kroužek.

Položka č. 7: *Poskytujete žákům seznam doporučené literatury pro jejich samostatné čtení?*

Daný výběr možností	Četnost	%
Vždy	18	18,00
Obvykle	34	34,00
Málokdy	41	41,00
Nikdy	7	7,00
Celkem	100	100,00

Tabulka 15 Zastoupení respondentů v poskytování seznamu doporučené literatury

Grafické znázornění počtu pedagogů dle četnosti doporučování seznamu literatury žákům:



Graf 10 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 7

Komentář:

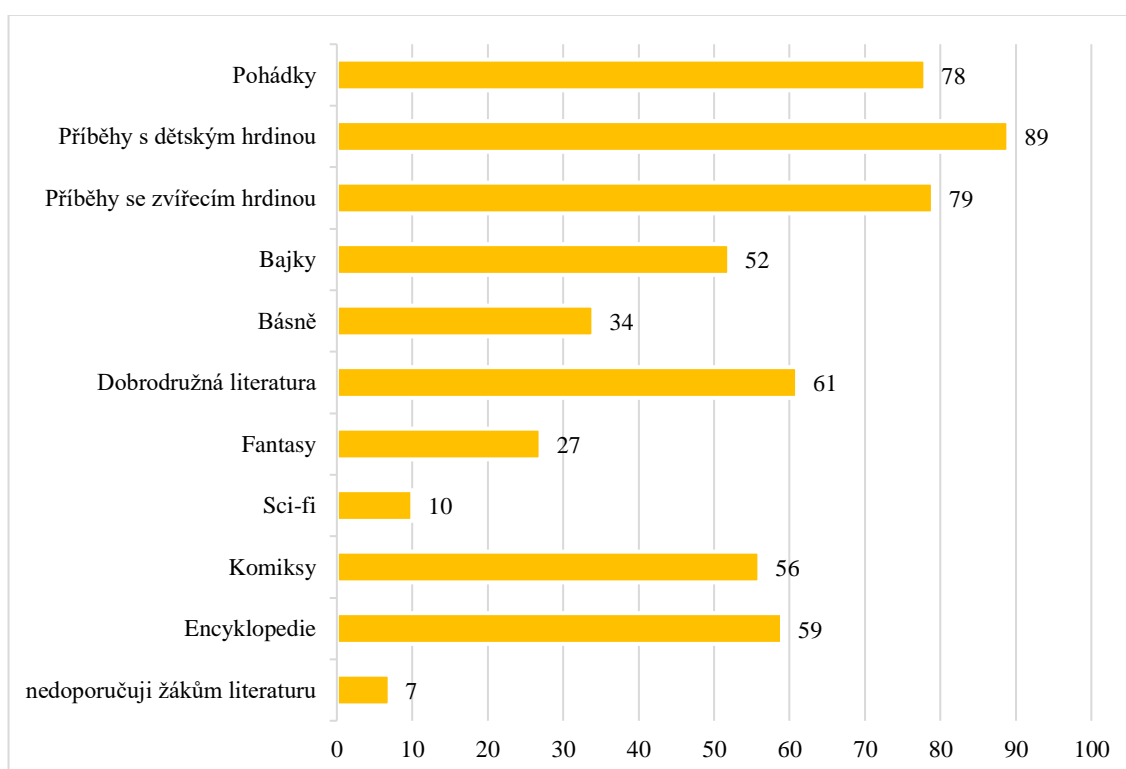
U položky č. 7 měli respondenti na výběr ze čtyř možností podle četnosti poskytování seznamu doporučené literatury žákům. Většina dotazovaných pedagogů (93 %) svým žákům alespoň příležitostně tento seznam poskytnou. Vždy tak činí 18 % respondentů, obvykle 34 % a málokdy 41 %. Pouze 7 % dotazovaných učitelů vybralo čtvrtou možnost, tj. že svým žákům nikdy neposkytují doporučený seznam literatury.

Položka č. 8: Jaký žánr literatury svým žákům nejčastěji doporučujete?

Žánr literatury	Četnost	%
Pohádky	78	14,13
Příběhy s dětským hrdinou	89	16,12
Příběhy se zvířecím hrdinou	79	14,31
Bajky	52	9,42
Básně	34	6,16
Dobrodružná literatura	61	11,05
Fantasy	27	4,89
Sci-fi	10	1,81
Komiksy	56	10,15
Encyklopedie	59	10,69
nedoporučuji žákům literaturu	7	1,27
Celkem	552	100,00

Tabulka 16 Četnosti literárních žánrů v seznamu doporučené literatury poskytované respondenty

Grafické znázornění četnostního zastoupení frekvence zahrnutí žánrů v seznamu doporučené literatury poskytované respondenty:



Graf 11 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 8

Komentář:

Tato položka navazovala na předešlou, kterou více rozváděla na konkrétní žánry doporučené literatury. Z výsledků lze vyčíst, že mezi nejvíce doporučované žánry patří příběhy s dětským (doporučováno 16,12 % respondentů) a příběhy se zvířecím hrdinou (14,31 % respondentů), pohádky (14,13 % respondentů) a dobrodružná literatura (11,05 % respondentů).

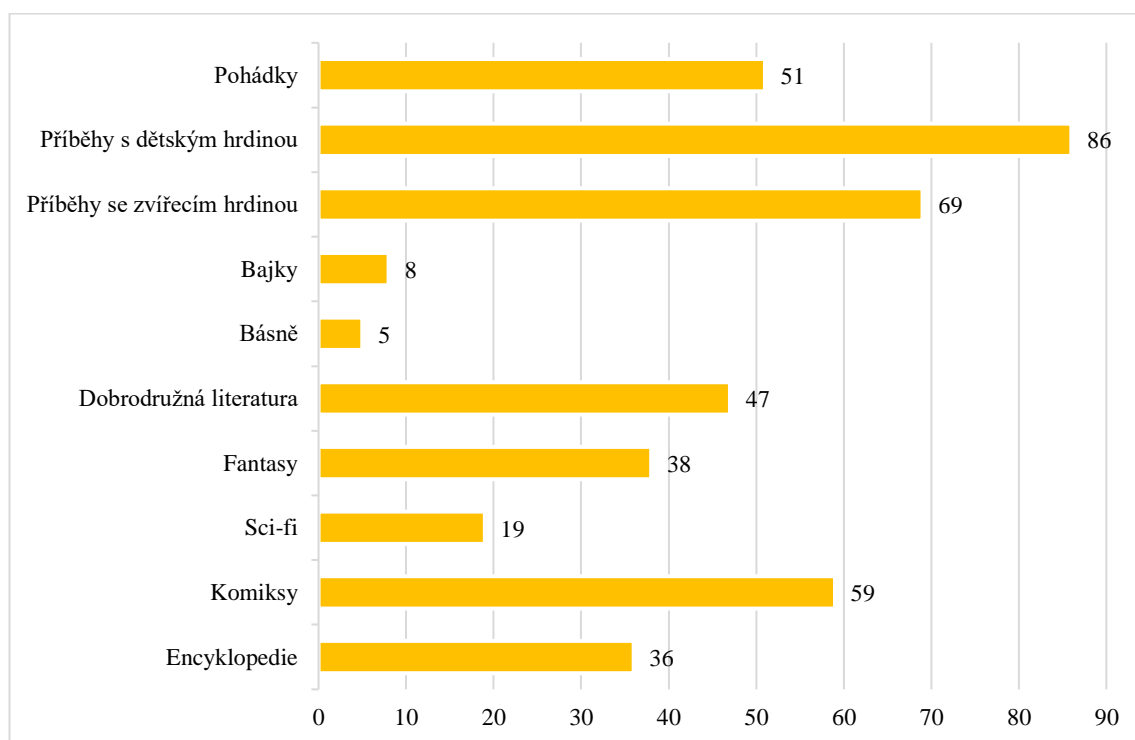
Nutno poukázat na básně, které jsou doporučovány 34 respondenty, což hodnotíme jako poměrně vysoký počet. K nejméně frekventovaným doporučovaným žánrům patří sci-fi (1,81 %) a fantasy (4,89 %).

Položka č. 9: *Jaký je nejoblíbenější žánr žáků (bez ohledu na doporučený seznam literatury)?*

Žánr literatury	Četnost	%
Pohádky	51	12,20
Příběhy s dětským hrdinou	86	20,57
Příběhy se zvířecím hrdinou	69	16,51
Bajky	8	1,91
Básně	5	1,20
Dobrodružná literatura	47	11,24
Fantasy	38	9,09
Sci-fi	19	4,55
Komiksy	59	14,11
Encyklopedie	36	8,62
Celkem	418	100,00

Tabulka 17 Četnosti nejoblíbenějších literárních žánrů žáků bez ohledu na doporučený seznam literatury

Grafické znázornění četnostního zastoupení oblíbených žánrů u žáků bez ohledu na seznam doporučené literatury poskytované respondenty:



Graf 12 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 9

Komentář:

Poslední položka v dotazníku zjišťovala skutečnost frekvence čtených žánrů žáky-čtenáři. Pruhový graf 12 znázorňuje, že k nejoblíbenějším žánrům žáků bez ohledu na doporučený seznam literatury patří zcela jistě příběhy s dětským hrdinou (odpovědi 86 respondentů, tj. 20,57 %). Žáci však také s oblibou sáhnou po příbězích se zvířecím hrdinou (16,51 %), komiksech (14,11 %) a pohádkách (12,20 %). K básním, jakožto oblíbenému žánru žáků, se kladně vyjádřilo pouze 5 respondentů (1,20 %).

6.3 Diskuze

Pojem čtenářská gramotnost bývá v poslední době stále častěji skloňován nejen odborníky, za které lze považovat i učitele jazyků, zvláště pak českého jazyka, ale i širokou veřejností, zejména rodiči žáků základních škol. Ačkoliv je tento pojem v kurikulárních dokumentech české vzdělávací soustavy zmiňován jen velmi marginálně, jak jsme ostatně zmínili v jedné z teoretických kapitol této diplomové práce, cílové kategorie klíčových kompetencí požadují po žácích jistou úroveň čtenářské gramotnosti. To je také jedním z důvodů, proč je nutné se problematikou ukotvení gramotnosti, a nejen té čtenářské, zabývat v oblasti výzkumné, i didaktické. Pokud zároveň žák nedosáhne určité úrovně čtenářské gramotnosti a neosvojí si četbu s porozuměním, promítne se tento deficit i v jiných vzdělávacích oborech, jež vyžadují získávání informací z textu.

To jsou důvody, proč jsme se zabývali způsoby a metodami rozvíjejícími čtenářskou gramotnost u žáků 1. stupně na českých základních školách. Učitelé totiž, jakožto kvalifikovaní odborníci, by měli naučit žáky nejen číst a psát, ale i – a to především – čtenému porozumět – to vše díky volbě široké škály metod, určených pro práci s textem.

Statistické vyhodnocení hypotéz ukázalo na několik zajímavých skutečností. V první hypotéze jsme zjistili, že škála využívání materiálně didaktických prostředků se liší v závislosti na pedagogické praxi učitelů. Domníváme se, že pedagogové s učitelskou praxí do 5 let jsou více otevření k možnostem, které materiálně didaktické prostředky nabízejí. Jakožto právě vystudovaní učitelé jsou informováni o aktualitách v rámci materiálně didaktických prostředků a jsou připraveni a ochotni hledat efektivnější cestu v naplňování vzdělávacích cílů nežli pedagogové s dlouhodobou učitelskou praxí, jež je delší než 20 let. Tito učitelé již totiž disponují osvědčenými prostředky, které fungují.

Také ve druhé hypotéze jsme sledovali hledisko délky pedagogické praxe, ovšem tentokrát v otázce četnosti užití metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Zde naopak délka pedagogické praxe nemá vliv na četnost užití metod podporujících čtenářskou gramotnost. Domníváme se, že mezník 20 let pedagogické praxe, prostřednictvím kterého jsme respondenty rozdělili do dvou skupin, je již natolik dostačující k tomu, aby si učitel zvolil ty či ony metody rozvíjející čtenářskou gramotnost, ve kterých se dobře orientuje a jež má ověřené v praxi – ty pak do své výuky zahrnuje se stejnou četností i nadále. Na druhou stranu může učitel vnímat jím využívané metody jako dostačující, a necítí tak potřebu aplikovat jiné. Zde ovšem může hrát roli i hledisko vyšší časové náročnosti některých metod.

Třetí hypotéza nám zodpověděla otázku týkající se souvislosti mezi vyučovaným ročníkem a užitím metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin v závislosti na jimi vyučovaném ročníku. Tyto dvě skupiny jsme zvolili stejně, jak je uvádí RVP ZV, tj. na první období, zahrnující 1., 2. a 3. ročník ZŠ; a na druhé období, týkající se 4. a 5. ročníku. Protože někteří respondenti vyučovali ve více ročnících, byly jejich odpovědi zahrnuty do obou skupin. Do vyhodnocování této hypotézy bylo tedy zahrnuto 65 odpovědí pedagogů vyučujících v 1. – 3. ročnících a 52 odpovědí pedagogů vyučujících v 4. a 5. ročnících. V závislosti na vypočítaných výsledcích jsme zjistili, že učitelé vyučovaný ročník neovlivňuje četnost zařazování metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitelé 1., 2. a 3. ročníků tedy využívají metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti stejně často jako učitelé 4. a 5. ročníků. Tato skutečnost může plynout ze snah učitelů vést žáky k porozumění čteného již od doby samotného nácviku čtení. K tomu napomáhá i fakt, že vzdělávací obor Český jazyk a literatura prostupuje všemi ročníky ZŠ a patří mezi jeden z nejfrekventovanějších. Učitel tak má k dispozici i dostatek příležitostí k zařazování metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Nutno však podotknout, že ačkoli učitelé vyučovaný ročník nemá vliv na četnost zařazování metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti, domníváme se, že zde může existovat jistá závislost mezi vyučovaným ročníkem a konkrétními metodami rozvíjejícími čtenářskou gramotnost. Některé tyto metody (např. DRTA, skládkové učení, učíme se navzájem) jsou totiž určeny pro již zkušenější čtenáře.

Výsledky čtvrté hypotézy pak dokazují, že vedení dílny čtení nebo čtenářského kroužku souvisí s četností poskytování seznamu doporučené literatury žákům pro jejich samostatné čtení. Domníváme se, že pedagogové, kteří vedou nebo vedli dílnu čtení nebo čtenářský kroužek, jsou více zainteresováni knižními tituly včetně novin, a mají tak lepší představu o tom, jaké tituly by mohly jejich žáky bavit, než je tomu u pedagogů bez zkušeností s vedením dílny čtení či čtenářského kroužku. Tento přehled o dobrých publikacích je pak žákům prezentován právě prostřednictvím seznamu doporučené literatury.

Ve zmiňovaných seznamech doporučené literatury poskytovaných respondenty se také objevuje různá četnost jednotlivých literárních žánrů, jak dokazuje pátá hypotéza. Následující hypotéza zkoumala problematiku oblíbenosti literárních žánrů mezi žáky-čtenáři bez ohledu na doporučený seznam literatury. Je ovšem nutné mít na zřeteli, že na tuto otázku odpovídali respondenti, tj. v daném případě učitelé, nikoli žáci. Došli jsme tak k výsledku, že některé literární žánry žáci-čtenáři preferují před jinými. Tato skutečnost

může plynout ze zkušeností žáků s jednotlivými literárními žánry ve vyučování. S pohádkou či s příběhem ať už s dětským či zvířecím hrdinou se žáci ze strany pedagogů i rodičů setkávají častěji než s básněmi či fantasy literaturou.

Konečně sedmá hypotéza porovnávala četnosti jednotlivých literárních žánrů mezi doporučeným seznamem literatury a oblíbeností u žáků-čtenářů. Tak můžeme na základě vypočítaných výsledků konstatovat, že oblíbený literární žánr žáků-čtenářů koresponduje s doporučeným žánrem literatury ze strany učitele. Je důležité zmínit, že pokud by učitel svým žákům-čtenářům doporučoval jiné literární žánry než ty, o nichž si je vědom, že jsou jimi čteny a oblíbeny, docílil by snad jen toho, že by žáci nečetli vůbec, nebo dokonce s nechutí a nucením.

Prostřednictvím vyhodnocení hypotéz jsme tak našli odpověď na výzkumný problém. Lze tedy konstatovat, že učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ využívají metody a postupy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti, přičemž délka pedagogické praxe nemá vliv na četnost užití metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Následně jsme také přistoupili k podrobné analýze jednotlivých položek dotazníku. Výsledky nám objasnily, jaké metody a postupy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti pedagogové českého jazyka na 1. stupni ZŠ využívají a jak často. K nejčastěji užívaným metodám patří u dotazovaných pedagogů aktivizační metody, zvláště pak diskuze a didaktická hra. V hojně míře se využívá i brainstorming, čtení s otázkami, stejně jako projektové vyučování a myšlenkové mapy. Naopak nejnižší míru četností jsme zaznamenali u obecně méně známých metod, jako je T-graf, QAR či DRTA.

Výzkumem jsme došli k závěru, že již učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ využívají ve výuce bohatou škálu metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti, přičemž tato skutečnost nesouvisí s délkou učitelské praxe ani s vyučovaným ročníkem. Přesto však existuje řada pedagogů, kteří znají jen několik málo nejobecnějších metod na rozvoj čtenářské gramotnosti, a co víc, ačkoliv někteří učitelé dané metody znají, nikdy je ve výuce nevyužili. Avšak fakt, že žák se již na 1. stupni ZŠ učí pod profesionálním vedením učitele nazírat text z více úhlů pohledu a aktivně s ním pracovat, jej posouvá dál nejen ve školském vzdělávacím systému, ale i v jeho budoucím životě obecně.

Závěr

Diplomová práce se jak v teoretické, tak v empirické části věnuje problematice čtenářské gramotnosti se zaměřením na její rozvíjení prostřednictvím vyučovacích metod u žáků 1. stupně ZŠ. V teoretické části byla z publikací odborníků, zabývajících se tématem čtenářské gramotnosti, zpracována fakta, jež se vztahují k dané problematice. Zaměřili jsme se především na vymezení pojmu gramotnost, včetně gramotnosti čtenářské, její zakotvení v kurikulárních dokumentech české vzdělávací soustavy a na charakteristiku vyučovacích metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost. V poslední kapitole teoretické části jsme nahlédli na současný stav problematiky v rámci mezinárodních i národních výzkumů čtenářské gramotnosti a projektů na její rozvoj. Tyto poznatky nám pomohly při výzkumném šetření, které je součástí empirické části diplomové práce.

Cílem diplomové práce bylo přiblížit pojetí čtenářské gramotnosti v současnosti, a to včetně metod pro její rozvoj, a následným výzkumným šetřením zmapovat četnost a způsoby podpory čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů. Pro sběr dat jsme využili metodu dotazníku, která byla určena pro pedagogy českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Ve výzkumném šetření jsme dospěli k poznatku, že ačkoliv se mezi pedagogy setkáváme s nedostatky znalostí daných metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti, z celkového počtu 100 respondentů všichni využívají alespoň některé z nich. Zařazování těchto metod přitom nesouvisí s délkou učitelské praxe ani s vyučovaným ročníkem. Co však s délkou praxe souvisí, je škála využívání materiálně didaktických prostředků. Učitelé také zpravidla svým žákům-čtenářům poskytují doporučený seznam literatury, jenž odráží oblíbenost daných žánrů žáky. Zajímavým zjištěním přitom bylo, že vedení dílny čtení nebo čtenářského kroužku má vliv na četnost poskytování seznamu doporučené literatury žákům pro jejich samostatné čtení.

Na závěr můžeme konstatovat, že se nám stanovené cíle diplomové práce podařilo naplnit. Věříme, že tato práce bude přínosem nejen pro nás a naši budoucí profesi, ale také pro všechny, kteří se problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti zabývají, zejména pak pro pedagogy na 1. stupni ZŠ. Jsou to totiž právě oni, vedle samotných rodičů, kteří žákům vštěpují základy čtenářské gramotnosti. A jakožto od odborníků je od učitelů požadováno, aby žáky vybavili takovými kompetencemi, jež rozvíjejí jejich růst pro plnohodnotné uplatnění se ve společnosti.

Seznam použité literatury a pramenů

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 99 s. ISBN 978-80-87000-41-0. Ke stažení zde: <http://www.nuv.cz/vystupy/gramotnosti-ve-vzdelavani>

BLAŽEK, R. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019, 72 s. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992, 137 s. ISBN 80-223-0511-1.

CIBÁKOVÁ, D. *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 136 s. ISBN 978-80-244-4696-7.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

FASNEROVÁ, M. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, 137 s. ISBN 978-80-244-5610-2.

FASNEROVÁ, M. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 97 s. ISBN 978-80-244-5236-4.

FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009, 101 s. Dostupné také z: https://theses.cz/id/xrlu0j/Rigorzn_prce_M_Fasnerov.pdf. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, 288 s. ISBN 978-80-271-0289-1.

- FLOKSOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost v procesu vzdělávání*. Ostrava, 2015, 124 s. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta.
- GAVORA, P.; ZÁPOTOČNÁ, O. *Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, 158 s. ISBN 80-223-1869-8.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HAVEL, J.; NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.
- HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 114 s. ISBN 978-80-244-4535-9.
- HORÁK, F. *Kapitoly z obecné didaktiky: (projektování a realizace výuky)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992, 153 s. ISBN 80-7067-167-X.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006, 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského III*. Praha: SPN, 1964, 425 s. ISBN 14-013-64.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 178 s. ISBN 978-80-7435-494-6.
- KOTRBA, T.; LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, 188 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KRAUS, J. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2008, 879 s. ISBN 978-80-200-1415-3.

- LAKOMÁ, K. *Čtenářská gramotnost a práce učitele základní školy*. Ostrava, 2016, 124 s. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta.
- MALACH, J. *Didaktika pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: Centrum dalšího vzdělávání PdF OU, 2003, 182 s.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 223 s. ISBN 80-7315-039-5.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 258 s. ISBN 978-80-7464-451-1.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.; HYPLOVÁ, J. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací a diagnostické metody*. Praha: SPN, 1975, 324 s.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno: Pedagogická orientace, 2008, 21 s. ISSN 1211-4669. Dostupné také z: https://www.researchgate.net/publication/328630381_Ctenarska_gramotnost_zaku_1stupne_zakladni_skoly. Disertační práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.
- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
- NEŠNĚROVÁ, P. *Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy: The Quality of the Reading Grammings of Primary School Pupils. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2018, roč. 2(č. 1), 27 s. Dostupné také z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/01_Nesnerova.pdf
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2005, 100 s. ISBN 80-211-0500-3. Dostupné také z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/uceni-pro-zitrek-publikace.pdf>
- PETRUSEK, M; MAŘÍKOVÁ, H.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-7184-311-3.

- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 568 s. ISBN 80-7178-978-X.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, M. *Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost*. Praha, 1998, 13 s. Národní zpráva z projektu SIALS. Filozofická fakulta.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002, 199 s. ISBN 80-86251-14-4.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf
- SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravujících učitele*. Praha: SPN, 1983, 380 s.
- ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 242 s. ISBN 978-80-7464-020-9.

VALENTOVÁ, K. *Čtenářská gramotnost z pohledu učitele základní školy*. Ostrava, 2017, 119 s. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZEMANOVÁ, K. *Metody rozvoje dětského čtenářství v ČR a možnosti spolupráce jednotlivých subjektů na jeho podpoře*. Brno, 2010, 164 s. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/hoyjk/magisterska_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Filozofická fakulta.

Internetové zdroje

BLAŽEK, R.; PŘÍHODOVÁ, S. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016, 52 s. [cit. 2020-09-22]. ISBN 978-80-88087-08-3. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PISA2015/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5>

Celé Česko čte dětem: Poslání. *Celé Česko čte dětem* [online]. ©2014 [cit. 2020-09-19]. Dostupné z: <https://celeceskocotedetem.cz/o-nas/poslani>

ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, 153 s. [cit. 2020-09-02]. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, 43 s. [cit. 2020-08-27]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií [online]. Praha: VÚP, 2011, 99 s. [cit. 2020-09-22]. ISBN 978-80-87000-74-8. Ke stažení zde: <http://www.nuv.cz/vystupy/gramotnosti-ve-vzdelavani>

HUČÍNOVÁ, L. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007, 75 s. [cit. 2020-09-22]. ISBN 978-80-87000-07-6. Ke stažení zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

JEFFREY, M. *How does PISA define and measure reading literacy? In: PISA in Focus* [online]. 2019, s. 6 [cit. 2020-01-14]. ISSN 22260919. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/efc4d0fe-en.pdf?expires=1600078685&id=id&accname=guest&checksum=4E0C54EABF5A8AD04BA3D52E4B2E244C>

KALIBRO: O nás. *KALIBRO: Dotazníková šetření a srovnávací testy* [online]. Praha, ©2015 [cit. 2020-09-18]. Dostupné z: <http://kalibro.cz/o-nas>

KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010, 65 s. [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

MULLIS, I. V. S.; KENNEDY, A. M.; MARTIN, M. O.; SAINSBURY, M. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study* [online]. 2nd Edition. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2006, 119 s. [cit. 2020-01-14]. ISBN 1-889938-37-8. Dostupné z: <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; FOY, P.; HOOPER, M. *PIRLS 2016: International Results in Reading* [online]. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017, 450 s. [cit. 2020-01-14]. ISBN 978-1-889938-48-6. Dostupné také z: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1. 9. 2007 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017, 124 s. [cit. 2020-09-22]. Ke stažení zde: <http://www.nuv.cz/file/190>

RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2017, 166 s. [cit. 2020-09-23]. Ke stažení zde: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

SCIO – O nás: O společnosti. *SCIO* [online]. Praha, ©2019 [cit. 2020-09-18]. Dostupné z: <https://scio.cz/o-spolecnosti/>

ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Metodika čtenářství* [online]. Praha, 2012, 64 s. [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/2265362-Metodika-ctenarstvi-katerina-safrankova-s-pomoci-ostatnich-vedoucich-metodiku-a-ucitelu-ze-zapojenych-skol.html>

ŠLAPAL, M.; KOŠŤÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: KVIC, 2012, 146 s. [cit. 2020-01-28]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

Seznam použitých zkratek

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ICT gramotnost – informační a komunikačně-technologická gramotnost (Information and Communication Technologies gramotnost)

ICT – informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies)

PISA – Programme for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)

E-U-R – Evokace-Uvědomění si významu-Reflexe

I.N.S.E.R.T. – interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking)

DRTA – řízené čtení a myšlení (Directed Reading Thinking Activity)

QAR – Question Answer Relationship

IEA – Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement)

IEAP – Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání (Institute of Experimental and Applied Physics)

TIMSS – Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání (Trends in International Mathematics and Science Study)

RLS – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (Reading Literacy Study)

OECD – Mezinárodní program pro hodnocení žáků řízený organizací (Organization for Economic Co-operation and Development)

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1 Postavení čtenářské gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 10)	13
Obrázek 2 Čtenářská gramotnost v systému dalších gramotností (Metelková Svobodová, 2013, s. 19).....	14
Obrázek 3 Tabulka předpovědí (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 16)	40

Seznam grafů

Graf 1 Délka pedagogické praxe respondentů	57
Graf 2 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 1 podle tabulky č. 9.....	68
Graf 3 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 2	69
Graf 4 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 3	71
Graf 5 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 4	73
Graf 6 Četnostní zastoupení využívání daných aktivizačních metod	76
Graf 7 Četnostní zastoupení využívání daných komplexních metod	76
Graf 8 Četnostní zastoupení využívání daných metod kritického myšlení	77
Graf 9 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 6	79
Graf 10 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 7	80
Graf 11 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 8	81
Graf 12 Četnostní zastoupení odpovědí na položku č. 9	83

Seznam tabulek

Tabulka 1 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 1	58
Tabulka 2 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 2	59
Tabulka 3 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 3	60
Tabulka 4 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 4	62
Tabulka 5 Ověřování hypotézy č. 5 pomocí testu dobré shody chí-kvadrát.....	63
Tabulka 6 Ověřování hypotézy č. 6 pomocí testu dobré shody chí-kvadrát.....	64
Tabulka 7 Kontingenční tabulka pro hypotézu č. 7	66
Tabulka 8 Zastoupení respondentů odpovídajících na položku č. 1 – podrobný rozpis.....	68
Tabulka 9 Ročníky, ve kterých respondenti vyučují	68
Tabulka 10 Délka učitelské praxe respondentů	69

Tabulka 11 Odpovědi respondentů na využívání daných materiálně didaktických prostředků	70
Tabulka 12 Odpovědi respondentů na znalost daných metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti	72
Tabulka 13 Údaje o míře užití daných metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost	75
Tabulka 14 Odpovědi respondentů k vedení dílny čtení či čtenářského kroužku	79
Tabulka 15 Zastoupení respondentů v poskytování seznamu doporučené literatury	80
Tabulka 16 Četnosti literárních žánrů v seznamu doporučené literatury poskytované respondenty	81
Tabulka 17 Četnosti nejoblíbenějších literárních žánrů žáků bez ohledu na doporučený seznam literatury	82

Seznam použitých příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

- Ročník, ve kterém vyučujete český jazyk. (V případě kombinace ročníků označte, prosím, více možností.)
 - 1. ročník
 - 2. ročník
 - 3. ročník
 - 4. ročník
 - 5. ročník

- Délka Vaší učitelské praxe (v letech, včetně aktuálního školního roku).
 - do 5 let
 - 6–10 let
 - 11–20 let
 - více než 20 let

1. Využíváte ve výuce českého jazyka následující materiálně didaktické prostředky k rozvoji čtenářské gramotnosti?

	ano	ne
Učebnice a čítanky		
Pracovní sešity a pracovní listy		
Dětské knihy		
Dětské časopisy		
Přírodniny		
Osobní počítače		
Výukové počítačové programy		
Výtvary a výrobky		
Modely		
Zvukové záznamy (CD přehrávač, rádio, ...)		
Počítačová učebna		
Školní knihovna		

2. Znáte následující metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

- Myšlenková mapa
- I.N.S.E.R.T.
- T-graf
- Brainstorming
- Pětílístek
- Poslední slovo patří mě
- Podvojný deník

- Hraní rolí
- Didaktická hra
- Projektové vyučování
- Čtení s otázkami
- Diskuze
- Literární dopisy
- Čtení s tabulkou předpovědí
- Čtení s předvídáním
- Dílna čtení
- Řízené čtení a myšlení (DRTA)
- Skládankové čtení
- Skládankové učení
- Učíme se navzájem
- Tvorba vlastní knížky, čtenářského portfolia
- Literární kroužky
- QAR (Question answer relationship)

3. Které z těchto metod do výuky čtení zahrnujete a jak často?

	cca 3–5x týdně	cca 1x týdně	cca 3–5x měsíčně	cca 1x měsíčně	cca 3–5x ročně	nikdy
Myšlenková mapa						
I.N.S.E.R.T.						
T-graf						
Brainstorming						
Pětilístek						
Poslední slovo patří mě						
Podvojný deník						
Hraní rolí						
Didaktická hra						
Projektové vyučování						
Čtení s otázkami						
Diskuze						
Literární dopisy						
Čtení s tabulkou předpovědí						
Čtení s předvídáním						
Dílna čtení						
Řízené čtení a myšlení (DRTA)						
Skládankové čtení						
Skládankové učení						
Učíme se navzájem						
Tvorba vlastní knížky, čtenářského portfolia						
Literární kroužky						
QAR (Question answer relationship)						

4. Vedete (nebo jste někdy vedli) dílnu čtení nebo čtenářský kroužek?
- Ano, vedu obě
 - Ano, ale pouze dílnu čtení
 - Ano, ale pouze čtenářský kroužek
 - Ne
5. Poskytujete žákům seznam doporučené literatury pro jejich samostatné čtení?
- Vždy
 - Obvykle
 - Málokdy
 - Nikdy
6. Jaký žánr literatury svým žákům nejčastěji doporučujete?
- Pohádky
 - Příběhy s dětským hrdinou
 - Příběhy se zvířecím hrdinou
 - Bajky
 - Básně
 - Dobrodružná literatura
 - Fantasy
 - Sci-fi
 - Komiksy
 - Encyklopedie
 - nedoporučuji žákům literaturu
7. Jaký je nejoblíbenější žánr žáků (bez ohledu na doporučený seznam literatury)?
- Pohádky
 - Příběhy s dětským hrdinou
 - Příběhy se zvířecím hrdinou
 - Bajky
 - Básně
 - Dobrodružná literatura
 - Fantasy
 - Sci-fi
 - Komiksy
 - Encyklopedie

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Hawliczková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Čtenářská gramotnost žáků na primární škole s akcentem na vyučovací metody
Název v angličtině:	Reading Literacy of Learners at Primary Education with Emphasis on Teaching Methods
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti a jejího rozvoje na primární škole. Cílem bylo zjistit četnost a způsoby podpory čtenářské gramotnosti na primárních školách. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o čtenářské gramotnosti a gramotnosti obecně. Dále je zde popsáno ukotvení čtenářské gramotnosti ve vzdělávacích programech a charakteristika vyučovacích metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Práce také poskytuje informace týkající se výzkumů čtenářské gramotnosti na rovině národní i mezinárodní.</p> <p>Empirická část popisuje a vyhodnocuje výzkumné šetření, které přináší poznatky o rozvoji čtenářské gramotnosti na primární škole. Šetření bylo realizováno formou dotazníků pro pedagogy českého jazyka na 1. stupni základních škol.</p>
Klíčová slova:	gramotnost, čtenářská gramotnost, primární škola, kurikulum, vyučovací metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti, kritické myšlení, výzkumy čtenářské gramotnosti

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The thesis focuses on reading literacy and its development at primary school. The aim of the thesis was to find out the frequency and ways of supporting reading literacy at the primary schools. Knowledge about reading literacy and about literacy, in general, is summarized in the theoretical part. There is a description of anchoring the reading literacy in education programmes and characteristic teaching methods of development of reading literacy. The work also offers information about researches on reading literacy within the meaning of national and international level.</p> <p>The practical part of the thesis describes and evaluates research which brings information about the development of reading literacy at the primary school. The research was carried out through questionnaires for educators who teach Czech at the primary schools.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>literacy, reading literacy, primary school, curriculum, teaching methods for developing reading literacy, critical thinking, reading literacy researches</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Dotazník pro učitele</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>98 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>