

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

**Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku
s využitím metod RWCT**

Olomouc 2023

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Veronika Krejčí

Vypracovala: Magdaléna Kantorová

Prohlášení

Potvrzuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku s využitím metod RWCT vypracovala samostatně pod vedením svého vedoucího. Pro tuto práci jsem využívala pouze uvedené zdroje a literaturu.

V Jablunkově dne 12. 4. 2023



.....

Kantorová Magdaléna

Poděkování

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Veronice Krejčí, která mě odborně vedla a poskytovala mi inspirativní a cenné rady. Děkuji také za připomínky, velkou trpělivost a ochotu při konzultacích této práce. Mé poděkování také patří všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Čtenářská gramotnost	8
2 Čtenář	15
2.1 Čtení	15
2.2 Čtenářství	16
2.3 Metody a strategie čtenářství	17
2.4 Dílna čtení	19
2.5 Žák mladšího školního věku	21
2.6 Specifické poruchy učení – dyslexie	22
3 Program RWCT	26
3.1 Tří fázový model výuky	27
3.2 Výčet a popis metod RWCT	29
3.2.1 Brainstorming	29
3.2.2 Myšlenková mapa	32
3.2.3 Klíčová slova	34
3.2.4 Řízené čtení	35
3.2.5 I N S E R T	35
3.2.6 Vennův diagram	36
3.2.7 V C H. D.	37
3.2.8 Pětílístek (Cinquains)	38
3.2.9 T – graf	40
3.2.10 Kostka	42
4 Výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti	44
4.1 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)	44
4.2 PISA (Programme for International Student Assessment)	45
4.3 Výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základních škol	46
5 Problematika v RVP ZV	48
EMPIRICKÁ ČÁST	52

6	Metodologie výzkumu.....	52
6.1	Stanovení výzkumného problému.....	53
6.2	Výzkumný nástroj.....	53
6.3	Výzkumný vzorek.....	56
6.4	Prezentace a interpretace zjištěných dat	57
7	Shrnutí výsledků a platnost předpokladů	95
8	Diskuze výsledků.....	97
	Závěr.....	98
	Seznam použité literatury	100
	Internetové zdroje	102
	Seznam obrázků.....	104
	Seznam tabulek.....	105
	Seznam grafů	106
	Přílohy	108

Úvod

Poprvé jsem se metodami kritického myšlení setkala na jedné z přednášek na vysoké škole. Metody, které nám byly představeny mě okamžitě zaujaly. Časem jsem zjistila a dala si do souvislostí, že mezi metody RWCT patří i myšlenkové mapy nebo brainstorming, které jsem znala a používala již dříve. Uvědomila jsem si, že právě tyto dvě metody, jejich struktura a využití zahrnující pestrou škálu možností zařazení k textům různých žánrů a forem mi vždy pomohly utřídit si informace, porozumět tématu, dát si věci do souvislostí a pochopit dané téma.

Kriticky myslet znamená třídit informace na podstatné a nepodstatné, ty podstatné rozvádět, jít do jejich hloubky a uvádět je do souvislostí. Pokud si člověk osvojí alespoň některé z metod kritického myšlení, zkvalitní tak svůj způsob získávání informací, zefektivní učení, nutné nejen pro prvotní studium, ale také pro celoživotní vzdělávání, které je nutné pro fungování jedince v současné moderní společnosti.

K přijímání informací patří neodmyslitelně různé zdroje, se kterými se člověk setkává od útlého dětství. Mezi informační zdroje patří různé tištěné texty, jako jsou například články v časopisech, knihy, texty v učebnicích nebo příručky. Pokud chce člověk přijímat kvalitně informace z těchto zdrojů, musí být čtenářsky gramotný. Musí být tedy schopen nejdřív daný text technicky správně přečíst, následně mu pak porozumět, přemýšlet o něm a zvnitřnit a přijmout informace v něm obsažené. Porozumět textu znamená nejen dekodovat informace, jakožto pojmy s určitým obsahem, ale posoudit jej jako celek a pracovat s ním tak, aby byla plně využita jeho forma a obsahová stránka. Bez čtenářské gramotnosti není člověk schopen rozvíjet a osvojovat si další gramotnosti (matematickou, digitální, finanční, ...).

Využití metod RWCT pro rozvoj čtenářské gramotnosti právě u žáků mladšího školního věku mě zaujal natolik, že jsem se chtěla této problematice věnovat i při psaní své diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a empirickou. Teoretická část je zaměřena na objasnění pojmů, které dle mého názoru s problémem rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku s využitím metod RWCT souvisí. Na problém je nazíráno z celé řady hledisek v souvislosti s primárním vzděláváním. Tento problém souvisí se čtením, čtenářstvím a jejími metodami a strategiemi, se specifiky

čtenářství právě u žáků mladšího školního věku a v neposlední řadě též s metodami RWCT. Používání metod kritického myšlení se tedy jeví jako ideální přístup pro práci s textem a informacemi. Jaký však mají na metody RWCT názor pedagogové, kteří by měli, žáky v jejich primárním vzdělávání vést? Zařazují učitelé do svých hodin tyto metody? Jsou jim nakloněni? Myslí si, že opravdu rozvíjí myšlení a přístup žáka k práci s daným textem? V empirické části této diplomové práce bych se chtěla pokusit zjistit odpovědi na tyto otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Dříve než se začneme zabývat pojmem čtenářská gramotnost, je důležité vysvětlit samotné slovo gramotnost.

Pojem gramotnost se v publikacích týkajících se vzdělávání a školství objevuje poměrně často. V dřívějších letech, především před rokem 1989, je tento pojem spojován hlavně s pojmem negramotnost. V minulosti byla totiž negramotnost chápána hlavně jako pedagogický problém, který by měl být řešen ve školách učiteli. Negramotnost byla, a stále někdy je, spojována s neschopností nebo nezvládnutím dovedností číst a psát.

O negramotnosti se tedy většinou hovoří nebo píše v souvislosti s historií, speciální pedagogikou, sociálními problémy a rozvojovými zeměmi.

Společně s vývojem společnosti došlo i k používání pojmu gramotnost v jiných kontextech, nešlo už tedy pouze o schopnost číst a psát. Pojem, který se dříve týkal pouze studentů, nebo spíše žáků na základních školách, se začal používat i v jiných souvislostech. Bohužel samotný pojem gramotnost je velmi těžce definovatelný. Gramotnost přesně nedokáže vystihnout nebo popsat to, co zkoumaný jedinec zvládá a co už je nad jeho schopnosti (např. pochopení čteného textu). Při definici nebo popisu tohoto pojmu se většinou snažíme odpovědět na několik otázek. Gavora a Zápočtová (2003) uvádějí ve své publikaci hned několik otázek. Mezi tyto otázky patří například: Co to je gramotnost? Kdo je to vlastně gramotný nebo naopak negramotný člověk? Jak jsme schopni gramotnost rozvíjet ve školách? Jak jsme ji schopni následně využít v zaměstnání a životě celkově? K těmto otázkám uvádějí: „Gramotný a negramotný člověk je tedy pak určován podle teoretických východisek, na které se zrovna zaměřujeme. U vymezení gramotnosti má tedy vliv i to, jaké praktické potřeby gramotnosti se identifikují u lidí, a které faktory se pokládají za rozhodující při rozvoji dané gramotnosti. U gramotnosti se dají rozlišovat různé stupně a úrovně, která bývají určena různými kritérii.“ (Gavora, Zápočtová, 2003, str. 11).

Pokud se snažíme pracovat s pojmem gramotnost, musíme se seznámit i s pojmem lépe uchopitelným a pochopitelným. Tento pojem se nazývá funkční gramotnost a objevuje se v publikacích poměrně často. Jak mnoho autorů uvádí, jedná se o schopnost jedince efektivně

využívat informace, které již získal. Jak už bylo řečeno, v minulosti byl pojem gramotnost spojován pouze se schopností číst a psát. Bohužel schopnost číst a psát nezaručuje i plné využití těchto schopností (např. pochopení textu, tvůrčí psaní). Ve školách se tedy zaměřujeme na rozvoj funkční gramotnosti, kterou je jedinec schopen využít i v běžném životě (např. schopnost postupovat podle návodu nebo vyhledat určité informace v textu). Svobodová (2013) ve své publikaci dále popisuje pojem funkční gramotnost jako soubor kompetencí člověka, které umožňují bezproblémové využití jakýchkoliv písemných textů v různých životních situacích. Dále zdůrazňuje, že pojem funkční gramotnost je spojován především s dospělou populací, kdy může daná osoba využít osvojené kompetence v rozličných osobních, profesních a občanských situacích.

Dalším pojmem, který obsahuje nadřazený pojem gramotnost a vede k jádru mé práce, je pojem školská gramotnost. Bohužel například podle Gavory (2003) je školská gramotnost v tradičním vzdělávání založena pouze na mechanickém osvojování informací bez dostatečného porozumění obsahu a souvislostí. Ideálem by v tomto případě mohlo být to, že by školská gramotnost vedla ke tvoření a zlepšování gramotnosti funkční u vzdělávaných jedinců. K dosažení tohoto ideálního vztahu nás může přiblížit právě rozvoj různých druhů gramotností. Tyto gramotnosti však musí být pojaty správně a didakticky dobře zařazeny do výukového procesu. Do tohoto procesu by měly být zařazovány již v předškolním vzdělávání a následně by pak mělo navazovat vzdělávání žáků mladšího školního věku na prvním stupni základních škol.

Mezi gramotnosti, které jsou zařazovány do vzdělávacího procesu, patří například finanční gramotnost, jazyková gramotnost, počítačová gramotnost, sociální gramotnost, matematická gramotnost, a především gramotnost čtenářská. Tyto gramotnosti mají své místo v rámcově vzdělávacím programu, kde jsou rozvíjeny ve vzdělávacích oblastech nebo v průřezových tématech.

Dle pedagogického slovníku se jedná o: „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet a pracovat s písemnými texty v běžném životě a při běžných situacích, které využívá v každodenních situacích. Je tím myšleno například porozumění železničnímu řádu, porozumění návodu při užívání léku nebo pracovnímu postupu. Jde tedy nejenom o to, být schopen text přečíst, ale i o to textu porozumět a pracovat s ním. Například vyhledávání informací v textu, zpracovávání a srovnávání informací, které jsou v textu*

obsaženy nebo schopnost text reprodukovat. Čtenářská gramotnost je tedy součástí gramotnosti funkční.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 34)

Podle PISA (Programme for International Student Assessment), mezinárodní program pro hodnocení žáků, je čtenářská gramotnost schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů. Čtenářská gramotnost by pak měla být využívána k rozvoji vlastních vědomostí jedince a potenciálu jedince k aktivní účasti ve společnosti, ve které žije.

V prvním mezinárodním šetření PISA byly zkoumány tři části celkové gramotnosti, mezi které patří čtenářská gramotnost, matematická gramotnost a přírodovědná gramotnost. Tomuto výzkumu se budu ve své práci věnovat v jedné z následujících částí.

V publikaci Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti se mimo jiné autoři věnují pojmu čtenářská gramotnost.

Šlapal (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012) čtenářskou gramotnost rozdělil do několika rovin, které se podle autora navzájem prolínají. Upozorňuje na to, že na žádnou z těchto rovin nesmí být zapomínáno a na každou z nich je nutno se zaměřit a brát ji v potaz.

Jak tedy vyplývá z mnoha definic a popisů tohoto pojmu, je rozvoj čtenářské gramotnosti celoživotním procesem, který ovlivňuje vybavenost člověka a má vliv na jeho vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou potřebné pro užívání rozličných textů v kontextu individuálním i sociálním.

Jak už jsem se zmiňovala výše, ve čtenářské gramotnosti se prolínají a navzájem mezi sebou souvisí určité roviny. Dle definice čtenářské gramotnosti, kterou sestavil odborný panel ČG na VÚP (J Altmanová, O Hausenblas, A Hesová, Š Klumparová, H Košťálová, M Šlapal, B Zmrzlík) v roce 2010. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, str. 10) mezi tyto roviny patří:

- **vztah ke čtení**
 - potěšení z četby
 - vnitřní potřeba číst

- **doslovné porozumění**
 - dovednost dekodovat psané texty
 - zapojovat již osvojené znalosti a zkušenosti
 - porozumět na doslovné úrovni
- **vysuzování**
 - vyvozovat z přečteného textu závěry
 - kriticky hodnotit text z rozličných pohledů v souvislosti se sledováním záměrů autora
- **metakognice**
 - seberegulovat – reflektovat záměr vlastního čtení (volit vhodné texty, strategii a způsob čtení, zamýšlet se nad vlastním porozuměním danému textu, překonávat úskalí formy a obsahu)
- **sdílení**
 - sdílet prožitky a porozumění s dalšími
 - porovnávat vlastní chápání s ostatními interpretacemi (zamýšlet se nad shodami a rozdíly)
- **aplikace**
 - využívat čtení k dalšímu seberozvoji
 - uplatňovat poznatky získané četbou v životě

Košťálová uvádí, že „*pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů.*“ (2010, str. 15)

Dále Košťálová uvádí a rozpracovává (ve své publikaci Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka) složky čtenářské gramotnosti, které můžeme u žáků sledovat a cíleně rozvíjet.

Mezi tyto složky patří:

- **Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti**

Pokud má žák možnost si vybrat z několika různých činností, volí si právě četbu. Vyhledává knihy a texty, dle své vlastní volby. Motivovaný žák má zájem o četbu vrstevníků, kamarádů a spolužáků. Doporučené knihy si následně vyhledává a čte. Sám rád mluví a doporučuje knihy ostatním – popisuje obsah a hodnotí obsah přečtených knih v kruhu svých vrstevníků. K tomu může využít například komunitní kruh po víkendu, kdy si žáci vypráví o svých zážitcích nebo v rámci dílny čtení. Takový žák si čte i doma sám bez pobízení učitele nebo rodičů. Nemá problém prezentovat formou deníku nebo portfolia písemný záznam o přečteném. Pokud motivovaný žák knihu odloží, nepřečte ji, je schopen uvést důvody, které jej k tomu vedly.

- **Žák se soustředí na četbu**

Soustředěnost žáka na četbu je dána schopností cíleně se zaměřit na činnost v dané časové dotaci, schopnost prožívat příběh či pozorně sledovat obsah výkladového textu, nereagovat na případné rušivé faktory.

- **Žák vyhledá v textu informace**

Tato složka je ovlivněna čtenářskou úrovní žáka. Žák s nižší úrovní je schopen vyhledávat informace v textu menšího obsahu a s grafickým zvýrazněním. Žák s vyšší úrovní je pak schopen samostatně nebo ve skupině vyhledávat, pracovat s informacemi a vyhodnocovat je v rozsáhlejší textu. Své odpovědi formuluje obsáhleji. Informace dokáže třídit na základě důležitosti, důvěryhodnosti, umí doplnit získané informace o další z jiných zdrojů.

- **Žák shrnuje**

Na základě vyhodnocení informací dokáže žák vlastními slovy zformulovat odpověď s ohledem na dodržení logického sledu informací nebo myšlenek. Ve svých odpovědích či sděleních uplatňuje klíčové pojmy. V případě samostatné četby rozsáhlejšího textu je v návaznosti na svou čtenářskou úroveň schopen zrekapitulovat přečtené a tím si ověřit vlastní porozumění.

- **Žák si vyjasňuje při čtení**

Žák je schopen vyhodnotit a rozpoznat slovo nebo část textu, které neporozuměl. Rozpozná také, zda je nutné objasnění nebo zda k němu dojde při následném čtení. Sám se o porozumění snaží, vyslovuje domněnky, hypotézy o smyslu slova, textu. Teprve při vlastním selhání žádá o pomoc či pomoc vyhledává.

- **Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu**

Žák sám sobě klade otázky, které jej ujišťují o správném porozumění čtenému, dokáže také dávat právě čtený text do širších souvislostí (např.: s již přečtenými texty, s vlastními názory a zkušenostmi, takzvaně jde „za text“).

- **Žák předvídá**

Žák, který je schopen předvídat indiciemi jako je obal knihy, titul, ilustrace, popřípadě daný žánr, je schopen odhadnout, zdali se mu bude kniha líbit. Po přečtení i krátké ukázky je schopen předpovídat obsahovou a dějovou linii. Je schopen po četbě části knihy převyprávět přečtené, vystihnout místo, zápletku, postavy, nastítnit rozuzlení a dojít k hlavní myšlence příběhu. Dokáže také odlišit to, co je založeno na vlastním čtení a co již souvisí s osobní interpretací čtenáře.

Níže uvedené složky patří dle mého názoru k těm vyšším a jsou postaveny na již určité získané čtenářské úrovni a zkušenosti.

- **Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje**

Tato rovina patří již k těm vyšším a je postavena na určité čtenářské zkušenosti a úrovni. Žák je schopen odpovídat na takové otázky, které vyžadují jeho hodnocení a myšlení v souvislostech, nelze na ně přímo najít odpověď v textu. I bez přímých otázek je schopen vytvářet si domněnky, hypotézy, klást si vlastní otázky, které povedou k hodnocení textu a které ho při četbě napadaly. Rozpoznává fikci od skutečnosti, záměry autora i reakci ostatních čtenářů.

- **Žák hledá a nalézá souvislosti**

Žák, který dosáhl této úrovně je již schopen rozpoznat jak to, o čem čte navazuje a souvisí s jeho zkušenostmi a poznatky, zda je to v souladu s tím, co zná nebo to jeho dosavadním poznatkům a zkušenostem odporuje.

- **Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu**

Žák dokáže reagovat na četbu v různých rovinách. Dokáže hodnotit, a to v úrovni líbí, nelíbí, tak i v širším vyjádření svých dojmů a pocitů z četby. Svou reakci dokáže zaznamenat písemně, ústně nebo kresbou.

2 Čtenář

Podle R M Svobodové a M Švrčkové (2010) můžeme čtenáře chápat jako osobu, která aktivně vytváří význam textu a efektivně ovládá čtenářské strategie, je také schopna uvažovat a přemýšlet o přečteném textu, má ke čtení pozitivní vztah a čte jak kvůli rekreaci, tak pro získání informací. Z popisu autorek vyplývá, že počáteční čtenářskou gramotnost tvoří hned několik dovedností, které souvisí s osvojením dovednosti čtení a psaní. Důležitá je také motivace žáka a dovednost porozumět čtenému textu.

2.1 Čtení

Dle pedagogického slovníku se jedná o „*druh řečové činnosti spočívá ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. Reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1 ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 34)

Zelinková ve své publikaci Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program (2007) popisuje cíle výuky čtení. Autorka uvádí prvořadý cíl čtení, za který pokládá správnost čtení a porozumění danému textu. Tyto texty by měly být přiměřeny věku čtenáře. Po zvládnutí tohoto prvořadého cíle následuje práce s textem, kdy se dítě snaží z textu získat potřebné informace. Pokud dítě vše zvládne, dalším cílem je pak naučit se vnímat estetické hodnoty textu. Dítě by mělo být vedeno k prožitku a citovému zaujetí, které vede k dalším obohacujícím aktivitám.

Dále autorka uvádí, že proces osvojování čtení je dělen na dvě základní období – období předslabikářové a období vlastního nácvičku čtení. Pokud se zaměřujeme na diagnostiku, rozlišujeme tři etapy, které jsme schopni pozorovat při vývoji dovedností: 1 přípravné období se zaměřuje na zjištění úrovně a rozvoj psychických funkcí, které se podílejí na zvládnutí čtení (percepce zraková a sluchová, řeč, pravolevá orientace), 2 období počátečního čtení a 3 čtení s porozuměním. Ve 2 a 3 období sledujeme především techniku čtení, správnost, rychlost a porozumění.

Zvládnout dovednost číst však ovlivňuje mnoho faktorů. Havlíková (2019) uvádí, že schopnost naučit se této dovednosti, je dána souhrou základních mozkových funkcí (sluchová a zraková paměť, schopnost slučovat jednotlivé znaky, analytické – syntetické činnosti, ...). Nutná je také dostatečná zralost nervové soustavy, dostatečné řečové schopnosti a rozumová vyspělost, bez které by žák nebyl schopen čtenému textu rozumět. Dalším důležitým faktorem je podle autorky určitá aktivní a pasivní slovní zásoba dítěte. V neposlední řadě je to pak samotná motivace dítěte ke čtení. Můžeme předpokládat, že dítě, které čte rádo a čte i ve svém volném čase, bude číst lépe než dítě, které o četbu nejeví takový zájem.

2.2 Čtenářství

Název této práce je Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku s využitím metod RWCT, proto je jedním ze stěžejních pojmů této diplomové práce pojem čtenářství. V předchozí části jsem se věnovala pojmu čtenářská gramotnost. Rozdíl mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností spočívá hlavně v tom, že pojem čtenářství obnáší především zájem o četbu a vztah k četbě. Čtenářská gramotnost je spíše komplex dovedností, znalostí a vědomostí, mezi které patří samozřejmě i čtení. Pokud ale chceme rozvíjet čtenářství, je nutné umět číst a být čtenářsky gramotný.

Trávníček definuje čtenářství jako: „*pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.*“ (Trávníček, 2008 str. 35).

Někteří autoři se shodují, že ideální situace pak nastává v případě, kdy je čtenář vnitřně motivovaný k četbě a ke knize je přitahován touhou a vidinou potěšení z četby. Na děti a mládež pak také působí vnější motivace. Tuto vnější motivaci vyvíjí především škola prostřednictvím pedagogů.

Podle Havlíkové (2019) si každý člověk buduje vztah ke čtení sám. Čerpá ze svých zkušeností a zážitků, které má s četbou spojené. Tyto zážitky spojené s četbou a s knihami se netýkají pouze školního období dítěte. Autorka poukazuje na to, že vztah ke knihám a čtení získává člověk už jako batole, kdy si hraje například s obrázkovými knihami a leporely. Tento vztah se pak dále rozvíjí a buduje při poslechu pohádek nebo předčítám v prostředí rodiny a mateřské školy. Toto období může rozhodnout, zdali se jednou dítě stane čtenářem.

Doležalová (2014) také zmiňuje faktory a hlediska, které mají vliv a působí na utváření zájmu o čtení literatury. Tito činitelé se projevují například podle ekonomických, sociálně-kulturních, etnografických nebo demografických podmínek společnosti, ve které potencionální čtenář vyrůstá.

2.3 Metody a strategie čtenářství

Hlavní otázkou pro učitele v prvním ročníku by mělo být, jakou metodu využije u žáků pro osvojení si dovednosti čtení. Metod výuky počátečního čtení je v českých školách využíváno hned několik. Mezi nejčastěji užívané patří analyticko-syntetická hlásková metoda a genetická metoda. Volba metody bývá ovlivněna samotnou osobností učitele, často ale také možnostmi školy zajistit pro danou metodu učebnice, další výukové materiály, popřípadě školení pro učitele.

Wildová (2004) ve svém článku srovnává právě tyto dvě metody a jak v závěru uvádí nelze jednoznačně říci, která z nich je vhodnější. Jak také autorka uvádí, nezáleží ani tak volbě metody pro výuku počátečního čtení, ale především na způsobu aplikace této metody do školního vyučování.

Dle pedagogického slovníku je výuková (vyučovací) metoda definována takto: „*Postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovaných vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální. Jednotlivé pedagogické směry a koncepce alternativních škol prosazují specifické vyučovací metody, které považují za optimální.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 287).

S pojmem metoda souvisí i pojem strategie, který také přispívá k rozvoji žáka. V této práci se budu zabývat hlavně čtenářskými strategiemi.

Čtenářské strategie jsou jedním z faktorů, které ovlivňují čtenářský výkon. Můžeme je tedy chápat jako postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat a porozumět čtenému textu. Čtenářské strategie využívá čtenář především v situacích, kdy se

setká s textem vyšší obtížnosti a musí najít vhodný způsob, jak textu porozumět. Záměrně proto využívá strategie, které mu mohou pomoci k dosažení cíle (dekódování textu).

Čtenářské strategie se dají dělit podle různých přístupů. Nejčastější klasifikace jsou vytvořeny podle typu čtení, fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu.

Nejvarová (2006) ve svém výzkumu uvádí několik základních čtenářských strategií. Tyto základní čtenářské strategie, které ve svém výzkumu využívala, rozpracovala následujícím způsobem:

- **Propojování informací**

Tato strategie se týká zobecňování informací. Žák by měl být schopen při čtení textu využívat znalosti, které již získal před čtením daného textu. Během čtení by měl hledat rozličné, někdy i skryté, informace nebo významy. Podle kontextu by pak měl dokázat odhadnout i význam.

- **Propojování informací**

Tato strategie jde jednodušeji označit jako zobecňování – čtení mezi řádky. Čtenář při čtení hledá i skryté významy na základě souvislostí, dokáže vyvodit význam i neznámých informací za využití předchozích znalostí.

- **Vytváření mentálních obrazů**

U této strategie se zaměřujeme na orientaci v textu. Pokud má žák nalézt v textu informaci, nemusí text číst znovu celý. K vyhledání informace a zodpovězení otázky využije vlastní představivost – vytvoří si obraz na základě toho, co již přečetl. Tato strategie se týká i psaní. Žák je schopen si rozvrhnout stránku, ještě před tím, než píše text (představí si to).

- **Kladení otázek**

Žák by měl být schopen sám klást otázky, které se čteným textem souvisí.

- **Identifikace hlavních myšlenek**

Žák by měl být schopen z čteného textu vybrat ty informace, které jsou podstatné. Tyto informace by si měl být schopen a popřípadě vypsát, zaznamenat jiným způsobem.

- **Vytváření souhrnů**

Tato strategie je zaměřena na to, aby žák byl schopen vlastními slovy reprodukovat obsah přečteného textu a identifikovat hlavní a podstatné informace. Následně by měl žák být schopen vytvořit osnovu k textu zahrnující a vystihující hlavní body a souvislosti. Tato osnova by měla dávat smysl, zachovat posloupnost a vystihnout podstatu obsahu.

- **Kontrolování**

Pokud žák nerozumí zadání úkolu, přizpůsobí tomu své čtení. Dokáže zpomalit, ukazovat si v textu prstem, popřípadě opakovaně přečíst text tak, aby našel a vyhledal požadované informace (pokud je zapotřebí, informace si v textu podtrhne). Žák by měl být schopen pracovat a postupovat podle případného návodu učitele pro práci s textem (např.: odškrtnout si splněné body), měl by být po přečtení textu schopen zkontrolovat správnost splnění úkolu i všech položek doporučeného postupu, popřípadě správnost celkového porozumění přečteného textu.

- **Hodnocení**

Žák by měl po přečtení textu sám zhodnotit formu i informace obsažené v textu. Měl by být schopen hovořit s rodiči nebo kamarády o tom, co přečetl. O přečteném tématu by pak měl být schopen vést smysluplný rozhovor.

2.4 Dílna čtení

Jednou z možných aktivit, která může přispět k rozvoji a posílení čtenářské gramotnosti a vztahu ke čtení u žáků mladšího školního věku je dílna čtení. Čtenářské dílny jsou dle mého názoru vhodnou formou výuky nabízející učitelům možnost flexibilně zařazovat úkoly různého typu a charakteru, sledovat vývoj úrovně čtenářských dovedností každého žáka i jeho vztahu k četbě. Jak uvádí Macháčková a Chlpíková (2014), čtenářské dílny poskytují žákům možnost individuálního a samostatného prostoru pro četbu jejich vybraných knih. Jedná se o celoroční systém práce v hodinách českého jazyka a literatury.

Jak uvádí Sládková (2021), k podpoře čtení a rozvoji čtenářské gramotnosti jsou dílny čtení ověřeným a dobře uchopitelným nástrojem. Většinou žáci k četbě v rámci dílen čtení volí beletrii, výběr je zcela ponechán na žákovi. Díky častému, opakovanému a pravidelnému

čtení, na které navazuje sdílení zážitků z přečteného s kolektivem třídy si žáci vytváří pozitivní vztah ke čtení. Učitel, který klade otázky před začátkem samého čtení stanovuje žákům cíl, avšak průběh četby je volný, zcela v režii žáka.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že k základním principům dílen čtení patří, že si každý žák knihu k četbě vybírá sám, dílny čtení jsou zařazovány do hodin pravidelně a v neposlední řadě je nedílnou součástí každé dílny čtení sdílení dojmů mezi žáky.

Literatura dále uvádí, že je velmi vhodné opakovat základní pravidla této aktivity před začátkem každé dílny čtení, je také vhodné pravidla vyvěsit na dobře viditelné místo v místnosti, kde dílna probíhá. Dodržování těchto pravidel je nutné po žácích striktně vyžadovat.

Šlapal (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010) uvádí pravidla dílny čtení a další organizační doporučení.

Pravidla dílny čtení:

- Čteme po celou dobu.
- Nevyrušujeme.
- V průběhu četby nechodíme na záchod, ani nepijeme.
- Knihu nebo text si vybíráme před začátkem čtenářské dílny.
- Při sdílení pozorně nasloucháme.
- Sedíme pohodlně, kdekoliv ve třídě.

Organizační doporučení pro dílny čtení:

- Pevné místo v týdenním rozvrhu
- Tradiční rozsah vyučovací hodiny (45 minut) rozdělený do tří pružně, časově dotovaných částí:
 - 1) Minilekce – motivace, stanovení úkolu, otázky, cíle četby (5 až 15 minut)
 - 2) Samotné čtení textu či vybrané knihy (20 až 30 minut)
 - 3) Reakce čtenářů – sdílení (5 až 15 minut)

Zásadní součásti čtenářských dílen, ovlivněné čtenářskou zkušeností s touto aktivitou i úrovní čtenářů jsou:

- Souvislá četba knihy či textu
- Reakce čtenáře formou rozhovorů na dané téma, popřípadě písemný záznam čtenářova přemýšlení, podvojný deník či dopis
- Referát o knize, záznam z četby, seznam přečtených knih, čtenářovo sebehodnocení

Dle mého názoru je u žáků mladšího školního věku vhodné při jakékoliv činnosti vyžadující psaní předem připraveného pracovního listu nebo alespoň grafického schématu, který vytváří osnovu pro splnění daného úkolu.

2.5 Žák mladšího školního věku

Samostatný pojem žák je v pedagogickém slovníku formulován dvěma způsoby.

1. Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.

2. Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělé) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 316)

Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na žáky mladšího školního věku, zaměřím se na právě tento pojem. V publikaci Psychologie pro učitele (Čáp, 2001) je žák považován za žáka mladšího školního věku v období, kdy navštěvuje první stupeň základní školy. Toto období trvá přibližně od šesti do deseti až jedenácti let dítěte.

Jiné dělení uvádí Vágnerová (2000), která pracuje s pojmem školní věk. Školní věk, tj. období základní školy, které lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1) Ranný školní věk

Období trvající od nástupu do školy, což je přibližně od šesti až sedmi let do osmi až devíti let. Toto období se vyznačuje změnami v životě dítěte. Charakteristické jsou změny v životní situaci a vývojové změny, které souvisí především s budováním si vztahu ke škole.

2) Střední školní věk

Tento věk trvá od osmi až devíti let do jedenácti až dvanácti let. V tomto období žák přechází na 2 stupeň základní školy a začíná dospívat. Ve fázi středního školního věku dochází opět ke změnám v životě dítěte, tyto změny jsou jak sociální, tak biologické.

3) Starší školní věk

Tato fáze staršího školního věku navazuje na období středního školního věku a trvá až do ukončení základní školy (přibližně patnáct let). Často bývá toto období označováno jako pubescence.

2.6 Specifické poruchy učení – dyslexie

Při rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti můžeme narazit na řadu překážek. Jedním z častých problémů bývají specifické poruchy učení, v souvislosti se čtením jde především o dyslexii. Tato porucha je jednou z mnoha specifických poruch učení, které mohou být způsobeny vrozeným nebo získaným poškozením mozku. Kovářová uvádí výčet tvrzení, která charakterizují hlavní znaky všech specifických poruch učení, mezi které patří i dyslexie:

- *„jsou heterogenní skupinou obtíží, které se projevují v oblasti nabývání a užívání základních dovedností jako je mluvení, pochopení mluvené řeči, čtení, psaní, počítání a matematické usuzování*
- *jsou podmíněny dysfunkcí centrální nervové soustavy*
- *mají individuální charakter, proto se u každého žáka projevují osobitým způsobem a mají velkou míru variability*
- *mohou se vyskytovat s jinými typy postižení, jako je smyslové nebo tělesné, ale nejsou jejich přímým následkem*

- *mohou se vyskytovat společně s odlišnými kulturními vlivy, ale nejsou jejich přímým následkem*
- *bývají mnohdy dědičně podmíněné*
- *vyskytují se v mnoha kombinacích (dyslexie + dysortografie, dyslexie + dysgrafie, dyslexie + dyskalkulie apod.)*
- *mohou být jednou z příčin neúspěchu žáka ve škole*
- *nesouvisí se sníženým intelektem. Právě naopak, v pedagogické praxi jsou diagnostikovány specifické poruchy učení u žáků s průměrnou, nadprůměrnou, popř. lehce podprůměrnou inteligencí“ (Kovářová, 2013, str. 21)*

Dyslexie je jednou z nejnámějších a nejčastěji diagnostikovaných poruch učení, se kterou se můžeme v dnešní době setkat. Tato porucha nejnápadněji ovlivňuje celkovou školní úspěšnost dítěte, jelikož se jedná právě o poruchu čtení. Zelinková (2009) upozorňuje na fakt, že starší definice a popisy této poruchy uvádí, že úroveň čtení je ve srovnání s vrstevníky a vývojem dítěte nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte.

Dyslexie je tedy porucha, která podle Zelinkové (2009) postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Mezi tyto znaky patří rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu.

- **Rychlost**

Žákovi dělá problém rozlišení a identifikace správného tvaru písmen, hláskuje, fáze slabikování přetrvává u žáka dlouho. V jiném případě může žák číst rychle, ale zbrkle a domýšlet si čtená slova. Může ovšem nastat i takový případ, kdy žák, který čte úměrně rychle, ale zvládá pouze techniku čtení, tedy mechanickou stránku dané dovednosti, není však schopen přečtenému porozumět.

- **Chybovost**

Žák s diagnózou dyslexie chybuje nejčastěji v čtení písmen, která jsou si tvarově podobná (b -d -p), zvukově podobná (t -d) nebo zcela nepodobná. Tato chybovost nemůže být však jediným indikátorem poruchy. Skoro všichni začínající čtenáři mají problém se záměnou písmen b -d.

- **Technika čtení**

Takzvané dvojí čtení bývá častým prohřeškem při výuce metodou analyticko-syntetickou. V tomto případě si dítě čte slova nejdříve potichu samo pro sebe a následně slovo vysloví nahlas. Pokud se dítě učí metodou genetickou, je dvojí čtení žádoucí, jedná se o klasický postup při této výukové metodě. V některých případech však nastává u genetické metody problém, kdy čtenář není schopen spojit hlásky do slova.

- **Porozumění**

Porozumění čtenému textu je závislé na úrovni všech výše uvedených ukazatelů. Jedná se tedy o rychlost, syntézu písmen do slov a pochopení významu slova.

Porucha čtení může jedince postihnout v různých kombinacích a s odlišnou intenzitou projevů daných znaků. Tyto znaky pouze pomáhají při diagnostice dyslexie.

Jak uvádí Kovářová (2013) dříve se pojem dyslexie používal jako pojem, který spojoval dohromady všechny poruchy spojené s jazykem – dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Tato specifická porucha učení byla také první, o které se začalo hovořit z hlediska zkoumání těchto poruch. Dyslexie se objevuje v oblasti čtenářských dovedností. Mezi tyto oblasti patří například technika čtení nebo porozumění čtenému textu.

Zelinková ve své publikaci Poruchy čtení (2009, str. 87–89) uvádí, že existuje L – typ dyslexie, tedy počáteční dyslexie a P – typ. U těchto typů dyslexie je jedna z hemisfér mozku nedostatečně rozvinuta nebo poškozena. U L – typu dítě nemá dostatečně rozvinuté percepčně-prostorové (pravoemisférové) mechanismy. Žák s touto poruchou nezvládá prostorové charakteristiky textu. P – typ dyslexie „*se často objevuje u dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, u dětí, jejichž rodiče i učitelé uvádějí nechuť mluvit, malou slovní zásobu, obtíže ve vyjadřování apod.*“ (Zelinková, 2009, str. 88).

Zelinková (2009, str. 88, 89) také uvádí, jak postupovat při reedukaci u žáků s těmito typy dyslexií. Při reedukaci jsou cvičení zaměřena na zvýšení aktivity levé hemisféry u P – typu dyslexie a pravé hemisféry u L – typu. U P – dyslexie to mohou být cvičení, která jsou zaměřena na rozvoj slovní zásoby, tvarosloví, skladbu nebo například čtení s překrýváním spodní části písmen. Při reedukaci L – typu se mohou využít cvičení, při kterých dítě využívá hmat (znalosti písmen s užitím hmatu), čtení textu, který je tvořen různými typy písma nebo

celkové cvičení zrkové percepcie bez i s písmeny (rozlišování figura – pořadí, zrková analýza, syntéza a diferenciacie).

V posledních letech je na trhu k dispozici velké množství výukových materiálů určených pro reedukaci specifických poruch učení. Dle mého názoru mohou metody RWCT přispět k reedukaci dyslexie (využití schémat, využití různých typů textů – typ písma, velikost písma, barevné označování v textu, práce se slovy – význam slova, obtížná stavba slova ...).

3 Program RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (reading and Writing for Critical thinking) byl vyvinut v USA a mezinárodně spuštěn v roce 1997. Program vyvinulo Consorcium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association (IRA).

Jak uvádí webové stránky www.kritickemysleni.cz, program RWCT „*přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.*“

D. Klooster uvádí v Kritických listech 1–2 / 2000, že realizační tým programu v České republice založil začátkem roku 2000 organizaci s názvem Kritické myšlení, která pečuje o rozvoj programu v České republice a slouží zde jako koordinační centrum RWCT. Pro Českou republiku je tak organizace Kritické myšlení licenčním centrem tohoto programu.

Organizace Kritické myšlení spravuje webovou stránku www.kritickemysleni.cz, která vydává čtvrtletníky s názvem Kritické listy a distribuuje mezinárodní časopis Thinking Classroom/Peremena, který popisuje mezinárodní síť programu.

Webové stránky www.kritickemysleni.cz (2000) uvádí některé charakteristické rysy programu RWCT. Mezi tyto charakteristické rysy patří:

1. *Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;*
2. *aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;*
3. *změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem;*

4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
5. zohlednění skutečných žákových zájmů a potřeb;
6. žákova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
7. důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod;
8. hodnocení učebního procesu, nejen výsledku učebního procesu;
9. žákovo ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

3.1 Tří fázový model výuky

Typickým modelem vyučovací hodiny, kde se uplatňují metody RWCT, je vyučovací hodina, která je rozdělena do tří fází – fáze **evokace**, **uvědomění si významu a reflexe**. Plánování hodiny v třífázovém modelu postupuje celým programem Čtení a psaní ke kritickému myšlení. Pokud při výuce používáme tento model vyřešíme hned několik výukových cílů. Mezi tyto cíle můžeme zařadit například: aktivní účast žáka, podněcování k vzájemné bohaté diskusi, vyjadřování vlastních názorů žáka, udržení motivace žáka ke čtení, snaha o vytváření takové atmosféry, ve které jsou respektovány odlišné názory nebo prostor pro jasnou formulaci vlastních žákových cílů učení (Meredith, Steelová, 1997).

První fáze – Evokace

První fáze v třífázovém modelu výuky se nazývá evokace. V této části hodiny si žáci **uvědomí a vyjádří**, co sami vědí nebo si myslí, že už o daném tématu vědí. Pokud nachází u daného tématu nejasnosti, snaží se formulovat otázky, na které budou v další části hledat odpovědi.

Učitel musí promyslet strategie, které jsou pro tuto fázi vhodné. Musí najít účinnou evokační strategii, která žáky motivuje k aktivnímu učení.

Druhá fáze – Uvědomění si významu informací

Druhou fází je **uvědomění si významu informací**. V této fázi dochází ke konfrontaci žákova původního konceptu daného tématu s novými informacemi, názory a novými souvislostmi. Jedním ze základních úkolů této fáze je udržet zájem žáky, který byl vyvolán ve fázi evokace. Druhým úkolem je pak motivovat a vést žáky tak, aby pozorovali vývoj jejich vlastního chápání nových poznatků.

Učitel se v této fázi zaměřuje na to, jakým způsobem budou žáci zkoumat a osvojovat si obsah vyučovací hodiny (daného tématu).

Třetí fáze – Reflexe

Poslední fáze v daném modelu se nazývá reflexe. V této fázi se žáci snaží přeformulovat (přehodnotit, doplnit, ...) své chápání tématu pod vlivem nově získaných informací a pod vlivem následné diskuse se spolužáky. Snaží se uvědomit si a pojmenovat, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdili, popřípadě které naopak vyvrátili. Žáci si v této fázi uvědomují (přijímají, zvnitřňují, ...) názory a postoje svých spolužáků i učitelů, a tím získávají nový obohacený pohled na dané téma (problém).

Výběr reflexivních metod ovlivní i předmět samotný (řešený problém). Některé metody lze realizovat v rozsahu jedné vyučovací hodiny, jiné mohou pokračovat formou domácího cvičení nebo mohou přejít do dalších hodin.

3.2 Výčet a popis metod RWCT

Na základě studia literatury jsem se rozhodla popsat některé metody RWCT. Při výběru metod RWCT jsem čerpala z příruček II-V Čtení a psaní ke kritickému myšlení, od autorů Steelová, J L , Meredith, K S , Temple, Ch. (1997) a z knihy Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet od autorek Květa Krüger a Kateřina Šafránková (2021).

Fotografie uvedené u jednotlivých metod RWCT pocházejí z osobního archivu fotografií autorky této diplomové práce.

Vybrané metody z výše zmiňovaných publikací:

- Brainstorming
- Myšlenková mapa
- Klíčová slova
- Řízené čtení
- I N S E R T
- Vennův diagram
- V CH. D
- Pětílístek
- T – graf
- Kostka

Zaměřila jsem se na metody, které považuji za zvládnutelné pro žáky prvního stupně základních škol. Svůj výběr jsem opřela nejen o teoretický popis, ale i o návod pro danou metodu. Každou z uvedených metod jsem již alespoň jednou v hodinách sama realizovala.

3.2.1 Brainstorming

Volně by se dala tato metoda přeložit jako *bouře mozků*. Při této metodě žáci píšou (vyslovují) vše, co je napadne k zvolenému tématu. Mohou psát informace:

- to, co ví
- to, co si myslí, že ví
- to, co by se chtěli dozvědět
- otázky k danému tématu

Většinou bývá tato metoda časově omezena, a to na přibližně 5–10 minut. Brainstorming je možno zařadit jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe.

Metoda je vhodná pro celou třídu, ale i pro menší skupinky. Pokud se účastní celá třída a učitel má funkci zapisovatele, je důležité, aby zapisoval všechny asociace žáků, bez ohledu na správnost nebo přesnost jejich tvrzení. Pro některé žáky může být práce s kolektivem celé třídy obtížná, mohou mít problémy s vyjadřováním a prezentováním vlastního názoru a nápadu před ostatními spolužáky. Je proto dobré zařazovat i brainstorming v menších skupinách, popřípadě ve dvojicích. Žáci mohou při takové práci získat větší sebejistotu. Učitel musí zajistit (vytvořit) bezpečné prostředí pro prezentaci všech informací každého žáka.

Pokud tuto metodu zařadíme ve fázi evokace, můžeme se k ní vrátit i ve fázi reflexe, kde se učitel spolu s žáky zamyslí nad původními nápady a poznatky, společně pak uvedená tvrzení potvrdí nebo vyvrátí.

Brainstorming s žáky využívám nejčastěji v úvodní fázi hodiny. Je to jedna z metod, kterou využívám opakovaně, protože není složitá ani časově náročná. Důležité je před samotným začátkem aktivity nastavit ve třídě jasná pravidla, která se musí pokaždé dodržovat a připomínat (žáci nesmí vykřikovat, komentovat nápady ostatních, ...).

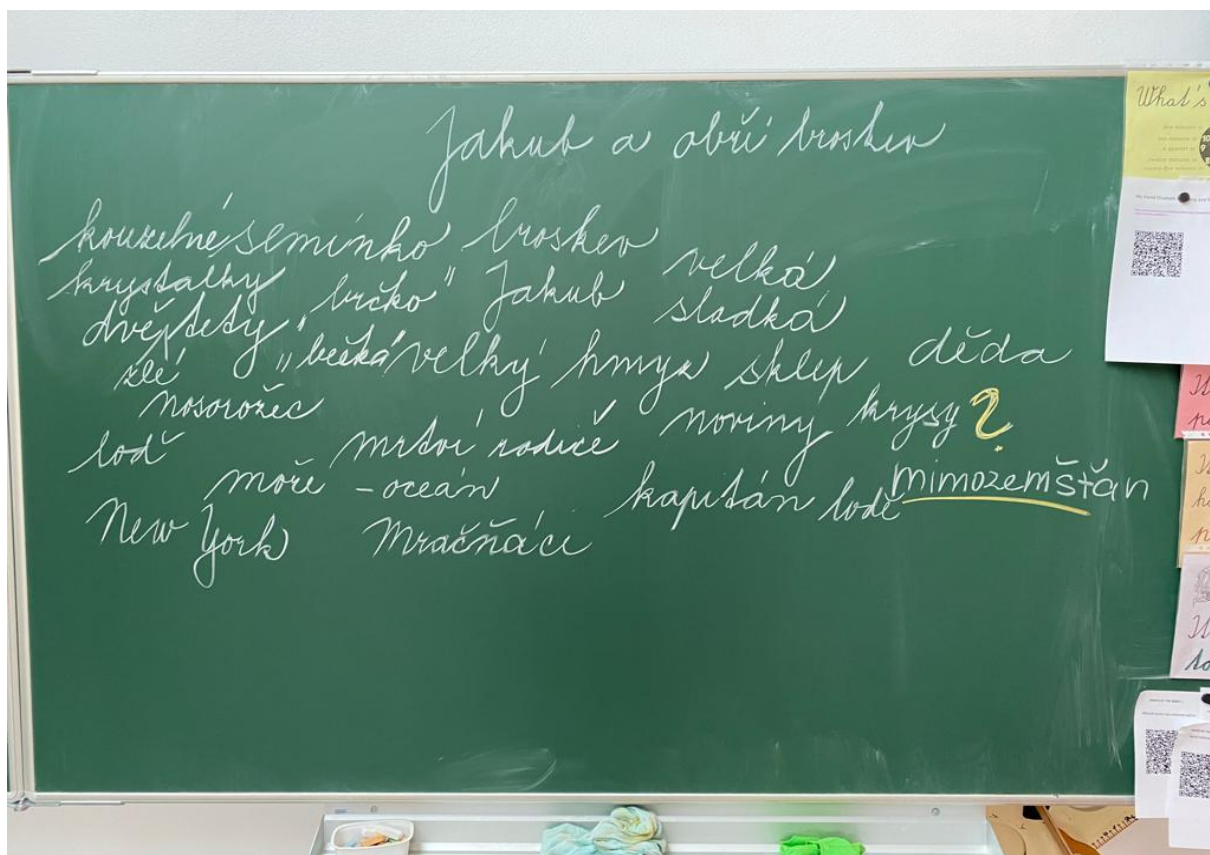
Brainstorming rozvíjí kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální. Úkolem žáků je třídit informace, uvádět informace do souvislostí, formovat své myšlenky a názory, naslouchat svým spolužákům a přispívat k diskusi ve skupině.

Učitel je u této metody v roli moderátora. Je velmi důležité, aby reagoval na všechny odpovědi stejně. Žáci jsou schopni rozeznat z neverbálních projevů (mimika, gesta, ...) a barvy hlasu, jestli učitel s jejich asociací souhlasí či nesouhlasí podle barvy hlasu nebo mimiky obličeje. Učitel by měl na všechny informace sdělené žáky reagovat stejnými slovy, gesty. Pokud žák řekne informaci, která není pravdivá, učitel ji přesto zapíše. V případě, že je informace zcela nesprávná, musí se k ní v následující práci vrátit. Po probrání tématu se k výčtu informací vrátí a chybné, nesprávné informace společně s žáky opraví, vysvětlí.

Tato metoda je jednou z nejpoužívanějších metod RWCT. Metoda rozvíjí kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Žáci třídí informace, uvádějí věci do souvislostí, propojuje poznatky, formuluje své názory a myšlenky, snaží se naslouchat promluvám svých spolužáků a přispívá k diskusi.

Pravidla:

- 1) Stanovení cíle (tématu)
- 2) Určení počtu osob (organizace výuky) – celá třída, skupina nebo dvojice
- 3) Určení moderátora (zapisovatele) – pokud pracuje celá třída, zapisovatelem je většinou učitel, ve skupinách si ho žáci mohou určit sami
- 4) Zapisuje se všechno
- 5) Nevykřikuje se (hlásí se)
- 6) Postřehy a názory ostatních se nekomentují



Obrázek 1 - Brainstorming

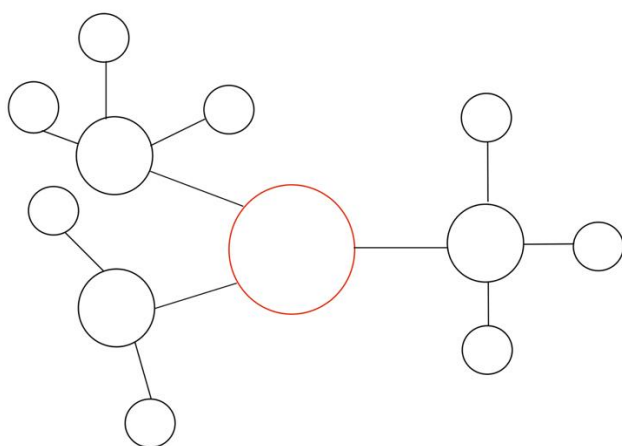
Zdroj: Archiv autorky

Popis obrázku: Učitel přečetl anotaci k dětské knize a také krátký, ale velmi výstižný úryvek z této knihy. Žáci navštěvující čtenářský klub pozorně naslouchali, a poté uváděli co největší počet nápadů k danému tématu. Své nápady, pojmy a situace učitel zapisoval na tabuli. Po vypršení předem stanoveného časového limitu o jednotlivých záznamech diskutovali, rozváděli je a hodnotili, zda souvisí či nesouvisí s ukázkou.

3.2.2 Myšlenková mapa

Tato metoda má žáky povzbudit k volnému a otevřenému přemýšlení o námětu, který učitel zvolil. Otázka nebo námět, který učitel zadá by neměl být složitý a pro žáky by měl být lehce pochopitelný. Pokud žáci nereagují na danou otázku, učitel musí otázku nebo námět doplnit, přeformulovat, případně doplnit o další otázky. Tato aktivita je jednoduše strukturovaná a žáky podněcuje k propojování pojmů, událostí a myšlení v souvislostech.

V myšlenkové mapě na sebe pojmy navazují a vzájemně se propojují. Vzniká tak typický obrazec myšlenkové mapy. Pracovat může opět celá třída, skupiny nebo každý žák individuálně.



Obrázek 2 - Schéma myšlenkové mapy

Kroky k tvoření myšlenkové mapy:

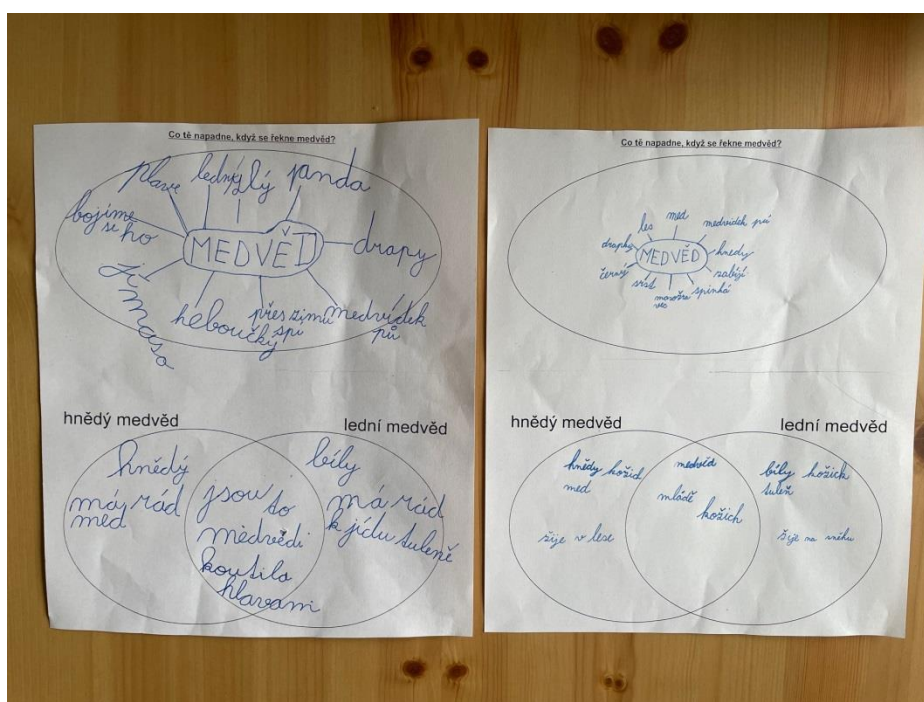
- 1) Uvedení klíčového slova nebo výrazu nahoru nebo doprostřed listu papíru, tabule.
- 2) Psaní slov nebo výrazů, na které žáci přijdou v souvislosti s klíčovým slovem. Kromě pojmů mohou zapisovat i vyvstalé otázky související s klíčovým slovem.
- 3) Během zápisu myšlenek (pojmů, otázek) zároveň vytvářejí schéma (strukturu) souvislostí, návazností a propojení svých myšlenkových pochodů.
- 4) Žáci by měli zapsat vše, všechny myšlenky, pojmy, otázky, dokud nevyprší čas (časová dotace dána předem) nebo nedojde k vyčerpání námětu ze strany žáka, skupiny, třídy.

Pravidla:

- 1) Zápis všeho, na co přijdeme. Zapisujeme bez hodnocení vyvstalé myšlenky.
- 2) Není řešen pravopis nebo jiná omezeními při psaní.
- 3) Psaní trvá, dokud neuběhne předem určený čas.
- 4) Vytvoření co možná největšího počtu pojmů, myšlenek, otázek a spojení.

Rada: Pokud nevíš, jak dál, kresli na papír, dokud tě něco nenapadne.

Myšlenkové mapy rozvíjí především kompetence k učení a kompetence komunikativní. Žáci musí třídit informace, propojovat je a uvádět je do souvislostí. Žáci se musí vyjadřovat výstižně a srozumitelně.



Obrázek 3 - Nákres myšlenkové mapy a ven

Zdroj: Archiv autorky

Popis obrázku: Žáci druhého a třetího ročníku pracovali v rámci čtenářského klubu s populárně naučným textem, který pojednával o medvědech. Před samotnou četbou měli za úkol vytvořit myšlenkovou mapu s ústředním pojmem MEDVĚD. Učitel limitoval žáky počtem minimálně deseti výrazů v jejich myšlenkové mapě. Po vzájemném sdílení myšlenkových map, rozhovorech a srovnání o provedení úkolu si každý žák sám formou

tichého čtení přečetl text. Učitel žákům doporučil přečíst text opakovaně, během četby procházel mezi žáky a v případě neznalosti nějakého slova či nepochopení čtenému individuálně žákům pomáhal. Po přečtení žáci dle instrukcí učitele vyplnili grafické schéma Vennova diagramu zachycující vlastnosti medvěda hnědého a ledního. Opět následovalo společné sdílení a diskuse.

3.2.3 Klíčová slova

Metodu Klíčová slova je vhodná pro práci s literárním textem, a to především ve fázi evokace. Před samotným čtením příběhu jsou žákům nabídneme *klíče*, které jim pomohou příběh odemknout. Z textu vybereme několik slov nebo sousloví, která v příběhu popisují stěžejní – klíčové skutečnosti. Tato slova můžeme napsat na tabuli nebo je vložit do obálky a rozdat do skupin či dvojic. U menších dětí lze využít obrázky.

Žáky seznámíme s názvem textu. Pomocí těchto klíčů se následně žáci snaží zjistit, jak mezi sebou dané pojmy souvisí, o čem by mohl text pojednávat. Klíčová slova by měla žákům odhalit, kdo je hlavní postavou, jaká je zápletka příběhu, jaké nástrahy bude muset hlavní hrdina zvládnout a překonat a jaký bude asi závěr.

Správný výběr klíčových slov je proto zcela zásadní. Žákům by měla zhruba nastínit osu příběhu, ale zároveň by neměla prozradit celou podstatu a okolnosti. Žákům, kteří nemají s četbou (čtením) ještě moc zkušeností pomůžeme vysvětlit a rozklíčovat pojmy: příběh, děj, zápletka, apod. (např. pomocí šátku). Šátek je příběh, který má začátek a konec. Na začátku šátku (příběhu) se seznámíme s hlavním hrdinou a prostředím. Příběh se v určité části začne zamotávat (na šátku vytvoříme uzel). Hlavní hrdina musí něco podniknout, aby se příběh rozuzlil (rozvážeme na šále uzel). Nakonec příběh závěr (konec šály).

Tato metoda rozvíjí především kompetence komunikativní a k řešení problému. Žáci jsou nuceni o smyslu slov přemýšlet a dávat je do souvislostí. Žáci musí naslouchat svým spolužákům, jejich názorům a přemýšlet nad nimi. Po vyslechnutí příběhu žáci hodnotí, do jaké míry se přiblížili i obsahu textu.

3.2.4 Řízené čtení

Tuto metodu je vhodné zařadit do druhé fáze – uvědomění si významu informací. Pracovat lze s jakýmkoliv textem, metoda je vhodná i pro složitější a obsahově hlubší texty. Učitel úryvek čte sám, žáci pouze naslouchají. Učitel si musí předem připravit několik otázek, které žákům položí před čtením daného textu. Otázky by měly být otevřené, aby umožňovaly žákům vést diskusi a vedly tak k hlubšímu porozumění textu. Žáci s menší čtenářskou zkušeností mají v této části metody možnost naslouchat názorům a postřehům ostatních žáků, což vede k jejich aktivaci a zapojení se. Učitel by neměl odpovídat žákům, ať už ústně či písemně, komentovat.

Otázky klademe i v průběhu čtení. Text čteme průběžně. Učitel zjišťuje míru porozumění a orientaci žáka v úryvku textu (co se z této části dozvěděli, jaký mají názor na přečtený úryvek, jak se děj může vyvíjet dál apod.). Všechny otázky mají žákům pomoci lépe příběhu porozumět a prohloubit zážitek z přečteného.

Při metodě řízeného čtení je důležité, aby učitel nezahltl žáky přehnaným množstvím otázek. Čtení textu by se také mělo přerušit maximálně pětkrát. Další výzvou pro učitele může být hledání vhodných míst, kde četbu přerušit.

Žáci rozvíjí především komunikativní kompetence, protože musí vyslovovat domněnky a názory, naslouchat promluvám druhých, vnímat text, porozumět mu. Žáci také musí při poslechu textu zapojovat fantazii.

3.2.5 I N S E R T

I – interactive (interaktivní), N – noting (poznámkový), S – system for (systém pro), E – effective (efektivní), R – reading and (čtení a), T – thinking (myšlení).

Metoda I N S E R T je jednou z metod RWCT, kterou lze využít u textů různých žánrů, zvláště je však vhodná pro práci s naučným textem. Před samotným čtením žáky seznámíme nebo jim připomeneme systémem značek, které používáme. Způsob značení lze přizpůsobit schopnostem a chápání žáků. V tabulce jsou uvedeny standardní doporučené znaky. Osvědčilo se mi však také barevné značení či využití *smajlíků*.

Tabulka 1 - metoda I N S E R T

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
+	Udělejte plus, pakliže informace, kterou se dozvídáte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
-	Udělejte mínus, je-li informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
?	Udělejte otazník, objeví-li se informace, které nerozumíte, jež vás mate nebo o níž byste se chtěli dozvědět více.

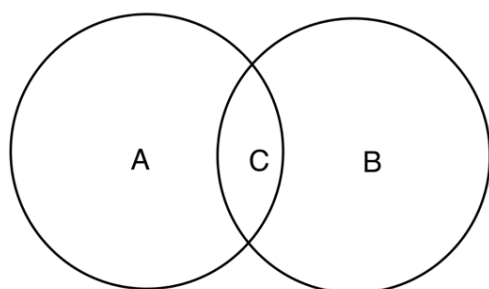
V rámci diskuse, která následuje po samostatné práci žáků s textem, žáci komentují, co nového nebo zajímavého se dozvěděli. Společně s učitelem si vysvětlí, čemu nerozuměli nebo co jim nebylo jasné. Některé informace můžeme ověřit i v jiných zdrojích.

Metoda I N S E R T rozvíjí především kompetence k učení. Žák třídí informace v textu, posuzuje poznatky a musí si uvědomit, míru svých znalostí, přijímat nové informace a porozumět jim v nových souvislostech.

3.2.6 Vennův diagram

Při této metodě využíváme grafického modelu – dva kruhy nebo ovály, které se částečně překrývají. Vennův diagram se dá použít jako nástroj pro přehlednější znázornění kontrastu myšlenek a jejich hlavních oblastí. Metoda je vhodná nejen pro práci s textem, ale i pro jiné formy osvojování si dovedností a znalostí. Při práci s textem mohou například srovnávat charakteristiky dvou postav. V hodinách matematiky mohou srovnávat různé geometrické útvary. V hodinách vlastivědy mohou srovnávat kraje a v hodinách přírodovědy například znaky savců, plazů, ptáků, ...

Každý z kruhů zastává jeden zkoumaný, posuzovaný a srovnávaný objekt (subjekt). V průniku nalezneme společné znaky obou.



Obrázek 4 - Vennův diagram

Vennův diagram:

A – vlastnosti typické jen pro první subjekt, objekt

B – vlastnosti typické jen pro druhý subjekt, objekt

C – společné znaky obou subjektů

Vennův diagram rozvíjí kompetence k učení. Tato metoda umožňuje žákům zaznamenat graficky myšlenkové struktury a může tak sloužit jako forma zápisu tématu. Žák porovnává rozdíly a shody mezi dvěma subjekty (objekty), které se týkají daného tématu.

3.2.7 V. CH. D.

Vím – Chci vědět – Dozvěděl(a) jsem se je metoda, jejíž autorkou je D. Ogleová. Tato metoda se dá zařadit jak do jedné vyučovací hodiny, ale lze ji uplatňovat a navazovat na ni.

Pokud pracujeme s celou třídou, rozdělíme si tabuli na tři široké sloupce. Pokud pracují žáci sami nebo ve skupinách, postačí kus čistého papíru. Do každého ze tří sloupců si napíšeme následující slova či slovní spojení: Vím – Chci vědět – Dozvěděl(a) jsem se. Na začátku žákům sdělíme téma a zeptáme se jich, co o daném tématu už vědí. Žáci se snaží přijít na co nejvíce informací, kterými jsou si poměrně jistí. Tyto informace následně zapíšeme do sloupečku s nadpisem Vím. Informace a sdělení, u kterých si žáci nebudou zcela jistí, zapíšeme do sloupečku s názvem Chci vědět. Následně se žáků zeptáme, co dalšího by se chtěli dozvědět, co je zajímavá, a také to zapíšeme do sloupce s názvem Chci vědět. Žáky můžeme také vyzvat, aby si vymysleli vlastní dotazy.

Po vyplnění těchto dvou sloupců si žáci začnou číst text, nebo diskutovat na téma, které učitel na začátku sdělil. Učitel předloží a doporučí žákům zdroje vhodné pro získání potřebných informací k danému tématu.

Po dočtení práce se zdroji a zjištění potřebných informací se zaměříme na třetí sloupec s názvem Dozvěděl(a) jsem se. Pokud žáci našli odpověď na nějakou z položených otázek z druhého sloupce, vyzveme je, aby ji zapsali do vedlejšího třetího sloupce, na stejný řádek s položenou otázkou. Informace, které nečekali, které je překvapily, zaujaly, si zapíší do spodní části třetího sloupce. Pokud žáci pracovali samostatně, sdílí se zbytkem třídy nebo skupiny získané informace. Vzniklá tabulka může být výzvou pro žáky i učitele nabízí možnosti následné práce, zpracování, využití, doplňování apod.

Tabulka 2 - metoda V. CH. D.

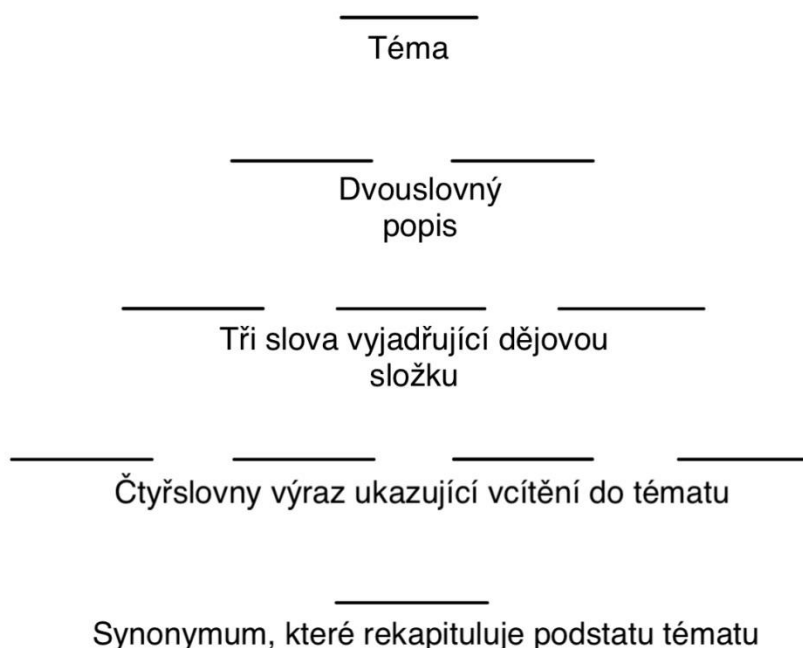
Vím	Chci vědět	Dozvěděl(a) jsem se

Metodou V. CH. D. rozvíjíme především kompetence k učení a kompetence komunikativní. Žák vyhledává a třídí informace, propojuje poznatky z různých oblastí. Žáci také formulují a vyjadřují své myšlenky a pracují s různými typy zdrojů.

3.2.8 Pětílístek (Cinquains)

Cinquains má původ ve francouzském „pět“. Pětílístek má tedy strukturu pěti řádků. První řádek popisuje jedním slovem téma (jde v podstatě o synonymum k zadanému výrazu), druhý řádek popisuje výraz dvěma slovy na to, jaké to téma je, třetí řádek nám třemi slovy říká, co téma dělá, čtvrtý řádek obsahuje větu nebo tvrzení o tématu, které má čtyři slova a v pátém řádku se jedním slovem opět shrne nebo uvede celkový dojem z daného tématu. Žáci by měli být schopni při této metodě vytvořit strukturovaný rozbor a zároveň vyjádřit i shrnutí tématu. Žák tedy musí vybrat co nejpřesnější pojmy a výrazy, které vystihují podstatu tématu tak, jak žák sám vnímá.

Tato metoda se dá využít ve fázi evokace, ale také ve fázi reflexe. Ve fázi evokace lze tuto metodu využít jako motivaci k probíranému tématu, ve fázi reflexe si žáci utřídí myšlenky, spojí získané informace s těmi, které již mají zažité a získané poznatky si upevní.

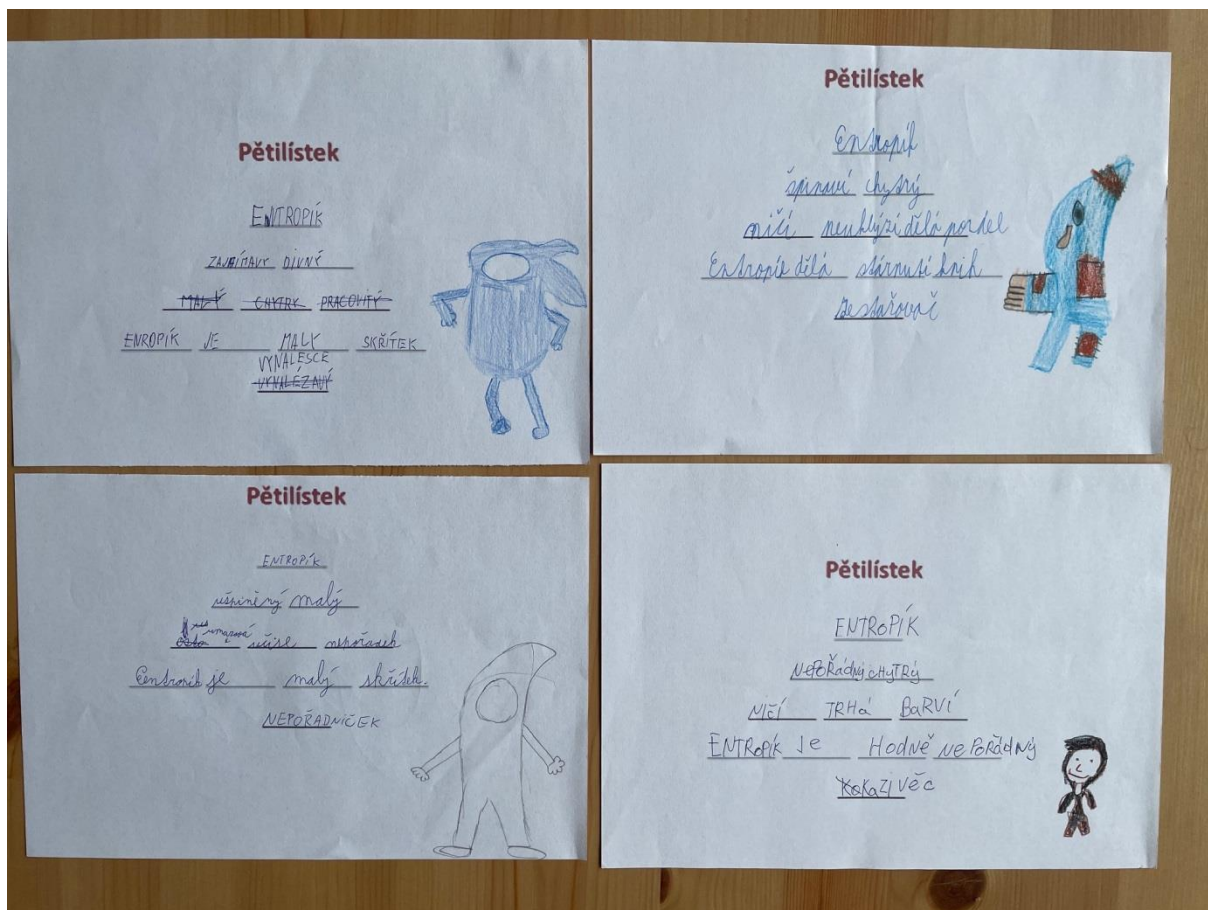


Obrázek 5 - Schéma pětilístku

Kroky k vytvoření pětilístku:

- 1) První řádek je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).
- 2) Druhý řádek je dvouslovný popis námětu – jaký je (dvě přídavná jména).
- 3) Třetí řádek je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy co dělá nebo co se s ním děje (tři slovesa).
- 4) Čtvrtý řádek je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu (věta o čtyřech slovech).
- 5) Poslední řádek je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu (většinou podstatné jméno).

Pětílístek rozvíjí hlavně kompetence komunikativní. Žáci musí výstižně, srozumitelně a jednoduše vyjádřit své myšlenky a názory k tématu. Žáci musí také naslouchat promluvám druhých.



Obrázek 6 - Vyplněné pětílístky

Zdroj: Archiv autorky

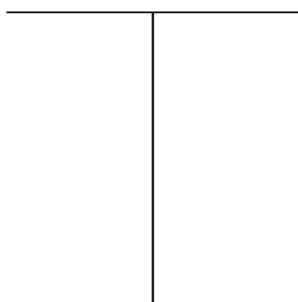
Popis obrázku: Po společné četbě ukázky z dětské knihy, která byla učitelem cíleně vybrána tak, aby popisovala jednu z hlavních postav dané knihy, využili k výběru charakteristických znaků a vlastností metodu Pětílístek. Vzhledem k tomu, že žáci tuto měli tuto metodu již osvojenou, nebylo třeba zdůrazňovat a opakovat pravidla pro tvorbu Pětílístku. Jednalo se o žáky třetího ročníku základní školy.

3.2.9 T – graf

Tato metoda je vhodná do fáze reflexe, kdy se žák zamýšlí nad již probraným učivem. T – graf je grafický organizér ve tvaru písmene T. Do tohoto organizéru si lze zapisovat

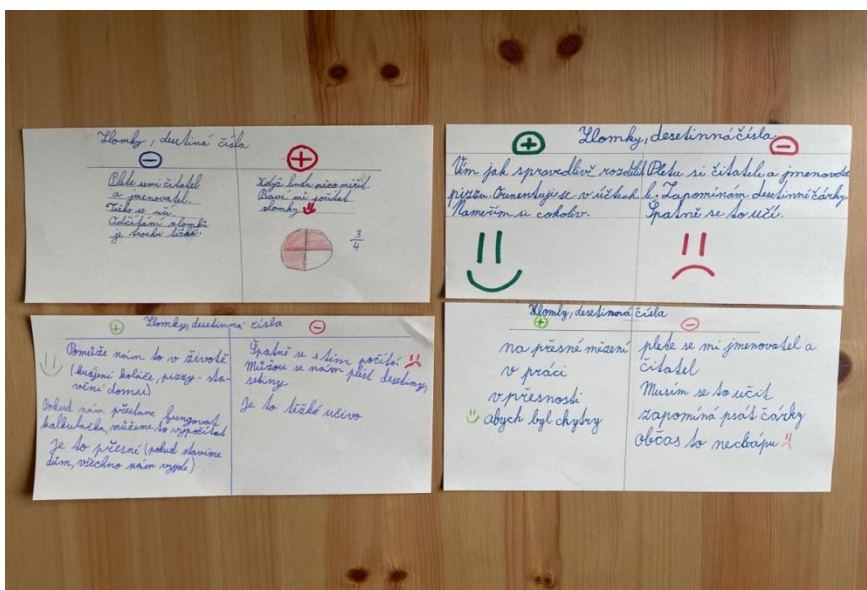
například výhody a nevýhody, plusy a mínusy, argumenty pro a proti. Na řešené otázky by se mělo dát jasně odpovědět ano nebo ne. Do levého sloupce pak patří argumenty pro ano a do pravého sloupce argumenty pro ne.

Žáci mohou pracovat společně, ve skupinách nebo individuálně. Pokud pracuje celá třída společně, učitel zapisuje informace na tabuli. Pokud pracují žáci ve skupinách nebo individuálně, postačí jim kus papíru.



Obrázek 7 - T – graf

T – graf může stejně jako například Vennův diagram sloužit jako forma zápisu učiva. Rozvíjí především kompetence k učení. Je to jedna z metod, která graficky zaznamenává a třídí myšlenky. Žák porovnává dva subjekty (objekty). Na rozdíl od Vennova digramu zde chybí společné znaky obou porovnávaných subjektů (objektů).



Obrázek 8 - Vyplněný T-graf

Zdroj: Archiv autorky

Popis obrázku: Metoda T – graf byla použita v hodině matematiky (5. ročník), žáci opakovali učivo o zlomcích a desetinných číslech. Matematická představa a operace v oboru jiných než celých čísel jsou pro žáky prvního stupně poměrně obtížná. Metoda RWCT byla zařazena pro zdůvodnění nutnosti používání i jiných oborů čísel. Negativa uvedená v T-grafu posloužila učiteli ke zmapování obtíží, které žáci v tomto učivu pociťují.

3.2.10 Kostka

Tato metoda RWCT je učební strategie, která umožňuje vnímat a uvažovat o tématu z mnoha hledisek. Při této metodě využíváme symbol hrací kostky. Na každé straně kostky je návod, otázka, která vede žáka, jak se zadaným námětem pracovat a jak o něm přemýšlet. Takovou kostku si můžeme i snadno vyrobit tak, že polepíme papírem větší hrací kostku. Na každou ze stran napíšeme jedno z následujících hesel – pokynů: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti. Slova asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj je třeba vysvětlit, popřípadě použít vhodnější a dětem známější ekvivalenty či tabulku s výčtem daných slov.

Před samotnou prací musí učitel stanovit téma, které chce se žáky probírat a zopakovat s žáky pojmy, které se na hrací kostce nacházejí, popřípadě i znovu vysvětlit, co který pojem znamená.

O samotném námětu žáci chvíli sami přemýšlí a popíše jej. Starší žáci mohou využít metodu volného psaní. Pro každou stranu kostky stanovíme čas, který mají žáci k řešení problému. Časová dotace je závislá na tématu a úrovni třídy. Žáci mohou pracovat společně i s učitelem nebo v menších skupinkách.

Metoda se dá použít ve fázi evokace i reflexe. Je velmi důležité, aby žáci o zvoleném tématu již něco věděli a znali ho. Tato metoda patří mezi složitější a vyžaduje již určitou zkušenost ze strany učitele i žáků.

Pracovní postup:

- **Popiš:** Podívej se na předmět – námět – zblízka, byť i jen svým vnitřním zrakem, a popiš, co vidíš... Barvy, tvary, velikost – rozměry apod.
- **Porovnej/Srovnej:** Čemu se to podobá? Od čeho se to liší?
- **Asociuj:** Nač si při tom vzpomeneš? Co ti to připomíná? Mohou to být události, dojmy, zážitky, věci, lidé, místa. Dovol svým myšlenkám volně plynout.
- **Analyzuj:** Řekni, z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to udělané. Pokud to nevíš, zkus něco vymyslet.
- **Aplikuj:** Řekni, k čemu se to hodí, co bys s tím mohl dělat, jak to můžeme použít?
- **Argumentuj pro a proti:** Zkus zaujmout nějaká stanoviska. Použij pro jejich obhajobu jakékoli argumenty – logické, pošetilé, nebo zkrátka jakékoli.

Kostka rozvíjí hlavně kompetence komunikativní. Žák musí formulovat a vyjadřovat své názory a myšlenky. Žák musí naslouchat promluvám druhých, porozumět jim a zapojovat se do diskuse.

4 Výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti

4.1 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Mezinárodní šetření čtenářských dovedností PIRLS, které je organizováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání, bylo zahájeno v roce 2001.

Šetření probíhá v pětiletých cyklech a zaměřuje se na úroveň čtenářských vědomostí a dovedností žáků 4. ročníku základních škol a na sledování jejich vývoje. V roce 2021 proběhlo mezinárodní šetření PIRLS v téměř 70 zemích, včetně České republiky. Česká republika se mimo tohoto roku zapojila již dříve, a to v letech 2001, 2011 a 2016. Počet zemí, které se zapojují do šetření neustále narůstá.

Výsledky šetření PIRLS z roku 2016

V roce 2016 se v mezinárodním šetření PIRLS nejlépe umístili žáci z Ruska, Singapuru a Hongkongu. Dále následovali žáci Irska, Finska a Polska. Žáci z České republiky dopadli velmi dobře a dosáhli nadprůměrných výsledků, které se dají srovnat například s výsledky žáků z Kanady, Itálie nebo Německa. Z výsledků vyplývá, že od roku 2011, kdy proběhlo šetření naposledy, výsledky žáků z České republiky stagnují. Obecně také platí, že dívky dosahují lepších výsledků než chlapci. Za tento výsledek může nejspíše menší zájem o četbu u chlapců.

V testech jsou definovány čtyři úrovně – nízká, střední, vysoká a velmi vysoká. Pouze 3 % českých žáků nedosahovali ani nízké úrovně. Došlo ovšem k nárůstu žáků s vysokou úrovní.

Česká školní inspekce doporučila na základě výsledků výzkumu poskytnutí metodik rozvoje všech čtenářských dovedností učitelům a dále také učitele vzdělávat v metodách, které podporují zájem o čtení.

Další informace a detailnější výsledky mezinárodního šetření PIRLS se nachází v publikaci Mezinárodní šetření PIRLS 2016 (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017).

4.2 PISA (Programme for International Student Assessment)

Mezinárodního šetření PISA zajišťuje OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). V současné době organizace sdružuje třicet sedm členských států. V České republice výzkum PISA realizuje Česká školní inspekce.

Toto šetření je zaměřeno na zjišťování vzdělávacích výsledků u patnáctiletých žáků. PISA zjišťuje úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti. Testování žáků probíhá v tříletých cyklech, kdy je pokaždé jedna ze tří oblastí hlavní a dvě jsou vedlejší. Na čtenářskou gramotnost bylo šetření zaměřeno naposledy v roce 2018. V tomto roce proběhlo mezinárodní šetření v sedmdesáti devíti zemích a ekonomických regionech.

Nejdůležitějším cílem mezinárodního šetření PISA je zjistit míru rozvoje čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti u žáků.

Výsledky šetření PISA z roku 2018

Ve své práci se zaměřuji na čtenářství a čtenářskou gramotnost. Z tohoto důvodu se budu i v této části věnovat pouze výsledkům z oblasti čtenářské gramotnosti. Výsledky jiných oblastí šetření PISA lze nalézt v publikaci Mezinárodní šetření PISA 2018 (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019).

V roce 2018 si nejlépe vedly Estonsko, Kanada, Finsko a Irsko. Výsledky těchto zemí jsou srovnatelné s výsledkem Koreje a Polska. Výsledek České republiky odpovídá průměru. Výsledky České republiky jsou srovnatelné například s Německem, Francií, Nizozemskem, Rakouskem nebo Švýcarskem. Pod průměrem se umístily například Slovensko a Maďarsko. V rámci Evropské unie se Česká republika nachází v pásmu nadprůměru.

V mezinárodním šetření PISA je vymezeno šest gramotnostních úrovní. V České republice dosáhlo alespoň druhé úrovně ve všech sledovaných gramotnostních úrovních 79 % žáků, což je o něco víc než průměr zemí OECD. Přibližně 8 % žáků dosáhlo vynikajících výsledků. Z výsledků šetření také vyplývá, že u jedné pětiny žáků může v budoucnosti nastat problém. Tito žáci, dle interpretace výsledků, mohou představovat zátěž pro společnost. Jejich podíl v šetření PISA narůstá.

V oblasti čtenářské gramotnosti dosahují dívky oproti chlapcům ve všech zemích pravidelně lepšího výsledku. Další nerovnost výsledků je patrná mezi žáky různých škol v České republice. Žáci víceletých gymnázií dosahují až o dvě gramotnostní úrovně lepších výsledků než žáci středních odborných škol bez maturity (skoro polovina těchto žáků dosahuje pouze nejnižší úrovně v oblasti čtenářské gramotnosti).

4.3 Výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základních škol

Vzhledem k tomu, že svůj výzkum budu provádět v Moravskoslezském kraji, rozhodla jsem se uvést jeden z výzkumů, který proběhl právě v tomto kraji.

Autorkou tohoto výzkumného šetření je Marie Švrčková, která se zabývala problematikou kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1 ročníků základních škol. Hlavním cílem tohoto šetření bylo zjistit a popsat kvalitu a úroveň počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1 ročníků základních škol. Pro upřesnění výzkumného záměru byly stanoveny dílčí výzkumné otázky. Těmito otázkami se zjišťovalo, jestli existují rozdíly v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1 ročníků vyučovaných odlišnými metodami výuky počátečního čtení.

Při výběru zkoumaného vzorku byl kladen důraz na dva kontrolní znaky, věk žáků (6 a 7 let) a metoda výuky čtení učitele. Výzkum probíhal na základních školách v Moravskoslezském kraji (oblast Ostravska) ve školním roce 2010/2011.

Empirické šetření mělo povahu smíšeného výzkumu. Pro sběr dat byly využity tři didaktické texty, dotazník, zúčastněné pozorování žáka a interview.

Výsledky šetření kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku základních škol

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1 ročníků se odlišovala. Mezi roviny techniky čtení, které byly sledovány patřil také vztah ke čtení, rovina porozumění, rovina metakognice, rovina vyvozování a rovina aplikace. Z výzkumu bylo patrné, že nejlépe na tom byli žáci, kteří byli vyučováni genetickou metodou. Kladnější vztah ke čtení měli žáci 1 ročníků, kde se vyučovalo metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky. Tito žáci měli kladnější vztah ke čtení než žáci, kteří byli

vyučování analyticko-syntetickou metodou s tradičními prvky. Největší individuální rozdíly byly zaznamenány u žáků 1 ročníků, kteří byli vyučování metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky.

Na závěr práce autorka zmiňuje, že kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků nezávisí pouze na používaných metodách výuky počátečního čtení. Na celkovém výsledku se podílí celá řada faktorů, jako je například vlastní didaktická práce učitele a individualita žáka. (Švrčková, 2011)

5 Problematika v RVP ZV

Doležalová (2014) ve své publikaci uvádí a zdůrazňuje potřebnost věnovat pozornost rozvoji čtenářské gramotnosti za účelem plnění cílů dokumentů – rámcově vzdělávacích programů pro základní a střední školy. Poukazuje také na fakt, že v těchto dokumentech se nevyskytuje přímá zmínka o čtenářské gramotnosti jakožto takové. Uvádí také, že v RVP ZV jsou určité čtenářské dovednosti zahrnuty mezi klíčové kompetence a jiné očekávané výstupy, především v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Ač je čtenářská dovednost a na to navazující čtenářská gramotnost prakticky nejdůležitějším nástrojem pro dosažení očekávaných výstupů a naplnění klíčových kompetencí, nejsou požadavky na její zvládnutí uceleně dány a uspořádány.

Ivana Procházková (2006) ve svém odborném článku uvádí, že čtenářská gramotnost by měla být pokládána za samostatnou kompetenci, protože je ve své podstatě výchozí a důležitá pro osvojení si většiny, ne-li všech dalších kompetencí. Vysokou úroveň čtenářské gramotnosti vyžadují podle českého RVP především kompetence k učení a k řešení problému, které ve své podstatě předpokládají schopnost pochopit, propojit a systematizovat informace, které je žák schopen vybrat, vyhledat a třídit. Také komunikativní a občanské kompetence ve své podstatě pracují se schopností kritického posouzení obsahu textu a obrazového materiálu.

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV tyto:

- 1) Kompetence k učení
- 2) Kompetence k řešení problémů
- 3) Kompetence komunikativní
- 4) Kompetence sociální a personální
- 5) Kompetence občanské
- 6) Kompetence pracovní
- 7) Kompetence digitální

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2021, str. 12)

V kurikulárním dokumentu RVP ZV je vzdělávací obsah rozdělen do vzdělávacích oblastí, tyto vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním nebo obsahově blízkými vzdělávacími

obory. Každá vzdělávací oblast má specifikováno cílové zaměření, tedy to, k čemu má být žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden. Samotný vzdělávací obsah jednotlivých oborů je dán očekávanými výstupy a učivem. Očekávaný výstup je pak specifikován činnostním slovesem (např.: tvořit, hodnotit, analyzovat, ...).

Tyto očekávané výstupy udávají závaznou úroveň pro formulaci výstupů v ŠVP jednotlivých škol.

Na prvním stupni základní školy patří tyto vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace
 - Český jazyk a literatura
 - Cizí jazyk
 - Další cizí jazyk
- Matematika a její aplikace
 - Matematika a její aplikace
- Informatika
 - Informatika
- Člověk a jeho svět
 - Člověk a jeho svět
- Umění a kultura
 - Hudební výchova
 - Výtvarná výchova
- Člověk a zdraví
 - Výchova ke zdraví
 - Tělesná výchova
- Člověk a svět práce
 - Člověk a svět práce

Zvláštní pozornost je v RVP kladena na průřezová témata jejichž cílem je prolínání napříč vzdělávacími oblastmi a reprezentace tematických okruhů, které odráží současné světové problémy. Prostřednictvím průřezových témat má žák rozvíjet klíčové kompetence a propojovat to, co si již osvojil. Způsob a rozsah jejich realizace si stanovují jednotlivé ŠVP.

Složky čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy 1. stupeň (RVP ZV, 2017)
vztah ke čtení	je rozvíjen pozitivní vztah k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu
sdílení	reflektuje svůj zážitek z dramatického díla (DV – nepovinný předmět)
získávání informací	vyhledává, sbírá a třídí data; čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy (matematika) / vyhledává informace na portálech, v knihovnách a databázích (IKT)
zpracování informací	plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu; volně reprodukuje text podle svých schopností; seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh / čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy; řeší jednoduché praktické slovní úlohy (M)
aplikace	tvoří vlastní literární text na dané téma / vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je / pracuje podle slovního návodu a předlohy (Člověk a svět práce)
vysuzování a hodnocení	posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
metakognice	---

Obrázek 9 - Složky čtenářské gramotnosti

Zdroj: Gramotnosti ve vzdělání: příručka pro učitele (2010)

Laufková (2018) uvádí, že definice čtenářské gramotnosti nestačí k bližší analýze RVP, a proto využívá ve své výzkumné práci zaměřené na obsahovou analýzu dokumentu z hlediska čtenářské gramotnosti roviny čtenářské gramotnosti, které jsou uvedené v publikaci ČŠI 2010 a postupů porozumění podle mezinárodních výzkumu PISA a PIRLS.

Publikace Gramotnosti ve vzdělání (2010) upozorňuje na nutnost komplexnosti a dlouhodobosti čtenářské gramotnosti jako vzdělávacího cíle. Čtenářská gramotnost by neměla být záležitostí pouze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale měl by být zakomponována i do oblastí dalších. Jak dále uvádí, záleží pouze na školách a vyučujících za jak významnou tuto gramotnost považují, jak jí chápou a které složky čtenářské gramotnosti chtějí a umí u žáků rozvíjet. Za velmi přínosné považují rozpracování vymezení definice čtenářské gramotnosti do dílčích složek, které lze formulovat jako dílčí vzdělávací cíle. Takto formulované cíle přispějí k systematickému a dostatečnému začlenění čtenářské gramotnosti do všech vzdělávacích oblastí.

- „Žáci čtou aktivně, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění;
- čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text daným cílům vyhovuje;
- obvykle si text prohlédnou dřív, než se do něj pustí, všímají si struktury textu a hledají ta místa, která s největší pravděpodobností naplní účel, s nímž se do četby pouštějí;
- v průběhu četby dobří čtenáři často předvídají, co asi bude dál;
- čtou výběrově a neustále činí rozhodnutí o způsobu četby – co budou číst pozorně a pomalu, co přečtou rychle, co nebudou číst, co přečtou znovu;
- budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky v průběhu četby;
- snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů, na které v textu narazí, a poradí si s nesrovnalostmi a překážkami v textu;
- vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text, propojují text s tím, co už věděli dříve;
- přemýšlejí o autorech textů, jejich stylu, východiscích, záměrech, historických okolnostech;
- sledují, jak textu rozumějí, a podnikají opatření pro lepší porozumění, pokud je to třeba;
- hodnotí kvalitu textu, posuzují jeho hodnotu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně;
- různé typy textů čtou různým způsobem;
- při četbě vyprávěcího textu se vžívají do prostředí a postav;
- při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí;
- porozumění textu se u nich odehrává nejen přímo při četbě, ale i během malých pauz, které během četby činí, a pak také když vlastní čtení skončí, když dočtou;
- porozumění je náročná, vyčerpávající a komplexní činnost, kterou ale dobří čtenáři vnímají jako uspokojující.“ (Kol. autorů, 2010, str. 10)

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumu

V dnešní době, která je plná různých textů, zdrojů a informací podávaných a prezentovaných v rozličných formách, musí být každý schopen kriticky posuzovat jakoukoliv přečtenou nebo pouze přijatou informaci. Informace každý jedinec vnímá a přijímá už od batolecího věku a učí se je postupně dekodovat a zpracovávat. Správné čtení a porozumění čtenému textu má zásadní vliv na další učení a osvojování si nových poznatků a dovedností u žáků. Dekodovat informace, hodnotit je a sdělovat ostatním zvládají již žáci předškolního věku při prohlížení si obrázkových knížek. S přibývajícím věkem je člověk schopen číst – dekodovat i složitější „obrázky“ skryté v psaném textu. Takzvané čtení mezi řádky, hledání hlubších smyslů v textu a navazující souvislosti čteného jsou podstatou schopnosti studovat, zdokonalovat a posouvat se dál.

Jak už bylo zmíněno v úvodu diplomové práce, čtenářská gramotnost je jednou ze stěžejních dovedností, která hraje hlavní roli nejen při vzdělávání a studiu ve škole, ale po celý lidský život. Je východiskem pro osvojování si a prohlubování dovedností dalších. Jednou z možností, jak rozvíjet a posilovat čtenářskou gramotnost u žáků mladšího školního věku, jsou metody RWCT. Tyto metody umožňují žákům pracovat s textem různými zábavnými způsoby. Nejde tedy o pouhé čtení textu a následné odpovídání na otázky. S pojmem metody RWCT, respektive některými z nich, jako je Brainstorming, Myšlenková mapa, Volné psaní, apod. se setkáváme nejen v pedagogické literatuře, ale i v populárně naučných textech či na stránkách různých médií. Ne každý však ví, co přesně daný pojem znamená.

Diplomová práce nese název Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku za využití metod RWCT. Jednou z hlavních osob, kromě rodiče dítěte, která by u žáka měla rozvíjet tuto kompetenci a dovednost je pedagog. Výzkumné šetření je tedy zaměřeno především na pedagogy, kteří na prvním stupni základních škol učí a na jejich postoji ke kritickým metodám.

V empirické části této diplomové práce bude hlavním cílem dotazníkového šetření zjistit, jestli učitelé prvního stupně základních škol znají metody RWCT, popřípadě jestli je ve výuce na prvním stupni využívají.

Dílčí cíle

- 1) Najít odpovědi na otázku, do jaké míry jsou mezi pedagogy prvního stupně základních škol známy a využívány metody RWCT.
- 2) Zmapovat, rozsah cílené zaměřenosti na rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce žáků.
- 3) Pokusit se zjistit, které z metod RWCT jsou ve výuce žáků mladšího školního věku na prvním stupni ZŠ nejvíce využívány.
- 4) Pokusit se zhodnotit vliv využívání metod RWCT na kvalitu získávání informací.
- 5) Na závěr se pokusit zmapovat dostupnost metodické podpory pedagogů a výukových materiálů pro žáky, které umožňují ve výuce práci s metodami RWCT.

6.1 Stanovení výzkumného problému

Na počátku samotného výzkumného šetření je zapotřebí si zvolit a stanovit výzkumný problém. Než začneme se sběrem údajů, je třeba se zamyslet nad tím, co vlastně chceme výzkumným šetřením zjistit. Následuje samotná formulace předpokladů. Tyto předpoklady jsou posléze vyhodnocovány na základně sesbíraných dat. Po tomto vyhodnocování by mělo dojít k potvrzení nebo naopak vyvrácení stanovených předpokladů.

Předpoklad č. 1 : Více než 50 % učitelů prvního stupně ZŠ zná metody RWCT.

Předpoklad č. 2 : Více než 50 % učitelů prvního stupně ZŠ využívá metody RWCT.

Předpoklad č. 3 : Více než 50 % učitelů se minimálně jednou týdně cíleně zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Předpoklad č. 4 : Více než 50 % učitelů si myslí, že využívání metod RWCT má pozitivní vliv na kvalitu získávání informací.

Předpoklad č. 5 : Více než 50 % učitelů si myslí, že dostupnost metodické podpory pedagogů a výukových materiálů pro žáky, která umožňují ve výuce práci s metodami RWCT, je velmi dobrá.

6.2 Výzkumný nástroj

Skutil a spol. (2011, str. 79) výzkumnou metodu charakterizuje jako „*systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku.*“ Ke

zjišťování výsledků mého šetření jsem v této diplomové práci použila kvantitativní metodu – dotazník. Skutil a spol. (str. 80, 2011) uvádí, že dotazník je snad jednou z nejrozšířenějších pedagogických výzkumných technik, jeho „podstatou je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problému, které dotazujícího zajímají.“

V dotazníku, který jsem pro toto šetření vytvořila, odpovídali respondenti na dvacet tři otázek, včetně doplňujících podotázek. Dotazník byl určen pro učitele prvního stupně ZŠ. Pomocí otázek jsem zjišťovala odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Dotazníkové šetření jsem zvolila především kvůli možnosti oslovit větší počet respondentů a tím získat i větší množství údajů. Dalším důvodem bylo ne příliš obtížné zpracování získaných údajů.

Při tvorbě dotazníku jsem se snažila klást otázky tak, aby nedocházelo ke špatnému pochopení a jejich formulace byla jasná a srozumitelná. Snažila jsem se respektovat pravidla pro tvorbu dotazníku.

E. R. Babbie (Skutil a spol., str. 81, 2011) uvádí několik základních pravidel pro tvorbu dotazníku.

- 1) *Formulujte otázky jasně, tedy tak, že jim všichni respondenti budou rozumět.*
- 2) *Příliš široké znění otázek obvykle vede ke značně volným odpovědím.*
- 3) *Výrazy jako „několik“, „obvykle“ a „někdy“ interpretují respondenti různě, a proto je třeba se jim, pokud možno vyhnout a raději užít přesné časové údaje, např. jednou týdně, dvakrát týdně.*
- 4) *Vyhněte se dvojím otázkám. Pokud se otázka týká dvou věcí, respondent může odpovídat jen na jednu z nich. Dvojité otázky se dají dobře rozlišit podle spojky „a“.*
- 5) *Klad'te jen takové otázky, na které respondenti dovedou odpovědět.*
- 6) *Otázky by měly být pro respondenty smysluplné.*
- 7) *Tvořte jednoduché otázky. Dlouhým a složitým otázkám lze těžko porozumět.*
- 8) *Vyhýbejte se záporným výrazům, jež se často přehlédnou nebo špatně interpretují (např. Nemyslím si, že není dobrým žákem).*

9) *Vyhýbejte se otázkám, které vzbuzují předpojatost. Otázky, jež obsahují prvky vzbuzující předpojatost, se obvykle týkají jisté osobnosti nebo instituce (např. Tato učebnice je lepší než ta druhá).*

Tabulka 3 - Přehled položek dotazníku a jejich relevantnost k předpokladům

Položka č	Předpoklad		
1.	Základní údaje	12.	Předpoklad č. 3
2.	Základní údaje	13.	Předpoklad č. 2
3.	Základní údaje	14.	Předpoklad č. 2
4.	Předpoklad č. 1	15.	Předpoklad č. 4
5.	Předpoklad č. 1	16.	Předpoklad č. 4
6.	Předpoklad č. 1	17.	Předpoklad č. 4
7.	Předpoklad č. 3	18.	Předpoklad č. 4
8.	Předpoklad č. 3	19.	Předpoklad č. 4
9.	Předpoklad č. 3	20.	Předpoklad č. 4
10.	Předpoklad č. 3	21.	Předpoklad č. 5
11.	Předpoklad č. 3	22.	Předpoklad č. 5
		23.	Předpoklad č. 5

6.3 Výzkumný vzorek

Dotazníky jsem osobně rozdala na několika základních školách v papírové formě.

Seznam škol:

Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace (15 respondentů)

Základní škola a mateřská škola Písek, příspěvková organizace (12 respondentů)

Základní škola a Mateřská škola Dolní Lomná 149, příspěvková organizace

(5 respondentů)

Masarykova základní škola Návší, příspěvková organizace (13 respondentů)

Základní škola a mateřská škola Mosty u Jablunkova 750, příspěvková organizace

(19 respondentů)

Základní škola a mateřská škola Hrčava (odloučené pracoviště Základní škola a mateřská škola Mosty u Jablunkova 750) (2 respondenti)

Základní škola a mateřská škola Bystřice 848, okr. Frýdek – Místek, příspěvková organizace (14 respondentů)

Pokusila jsem se kontaktovat ještě několik dalších škol, kde byl bohužel můj dotazník odmítnut.

Rozdala jsem celkem 105 dotazníků a zpět jsem obdržela 86 vyplněných dotazníků, což je 81, 9 %. Při zpracovávání výsledků jsem musela 6 dotazníků vyřadit. V těchto dotaznicích respondenti nevyplnili všechny položky dotazníku nebo nerespektovali při vyplňování některých položek pokyny, které byly u položky napsány. Svůj výzkum jsem zaměřila na učitele, kteří vyučují na 1. stupni základních škol.

6.4 Prezentace a interpretace zjištěných dat

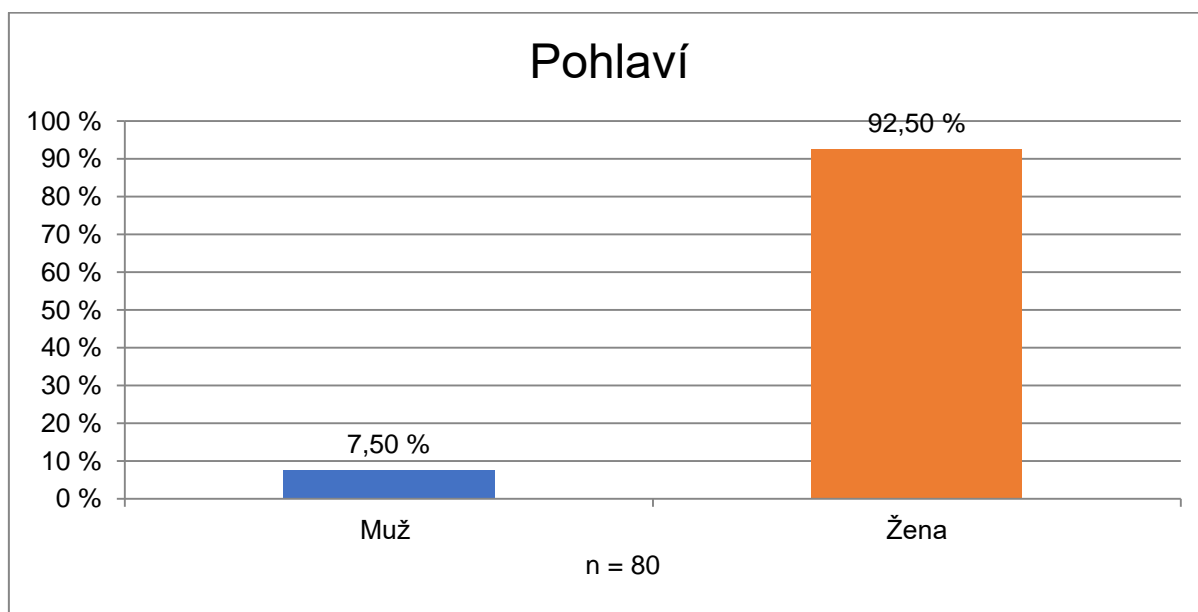
Analýza položky č. 1

Pohlaví:

- muž
- žena

Tabulka 4 - Zastoupení respondentů u položky č. 1

Muž	6	7,50 %
Žena	74	92,50 %



Graf 1 – Pohlaví respondentů

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že mezi respondenty dotazníků bylo celkem 6 mužů a 74 žen, což znamená, že 7,5 % připadá na muže a 92,5 % na ženy. Tyto dotazníky byly rozdány mezi pedagogy prvního stupně základních škol, které se nachází na Jablunkovsku a Třinecku.

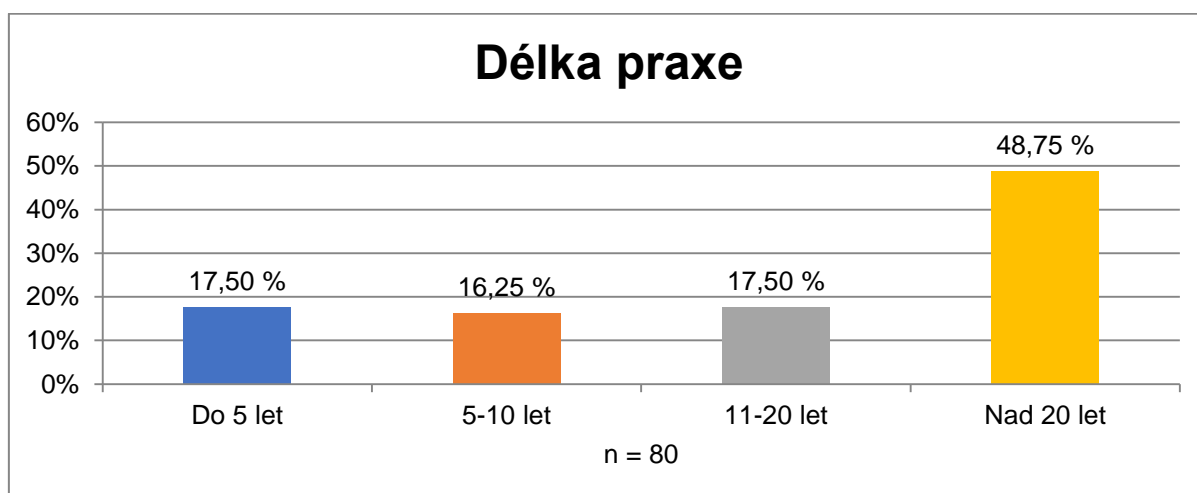
Analýza položky č. 2

Jak dlouhou praxi v oboru máte?

- Do 5 let
- 5–10 let
- 11–20 let
- Nad 20 let

Tabulka 5 – Zastoupení respondentů u položky č. 2

Do 5 let	14	17,50 %
5–10 let	13	16,25 %
11-20 let	14	17,50 %
Nad 20 let	39	48,75 %



Graf 2 – Délka praxe

Z grafu vyplývá, že většina učitelů prvního stupně základních škol, kteří se do dotazníkového šetření zapojili, mají již více než dvacet let praxe, 48,75 % respondentů z celkového počtu má praxi nad dvacet let. Učitelé, kteří pracují v oboru méně než pět let a učitelé, kteří v daném oboru pracují jedenáct až dvacet let, zaujímají v dotazníkovém šetření stejné zastoupení a to 17,5 %. Nejmenší zastoupení mají učitelé, kteří pracují v oboru pět až deset.

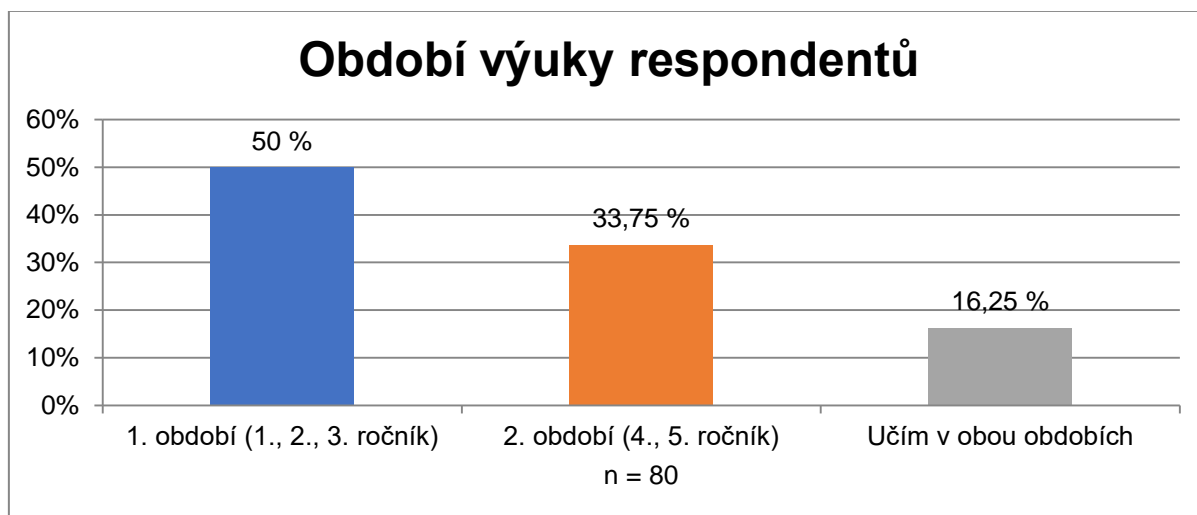
Analýza položky č. 3

Ve kterém z období na 1. stupni ZŠ nejčastěji učíte?

- 1. období (1 , 2 , 3 ročník)
- 2. období (4 , 5 ročník)
- Učím v obou obdobích

Tabulka 6 - Zastoupení respondentů u položky č. 3

1. období (1 , 2 , 3 ročník)	40	50 %
2. období (4 , 5 ročník)	27	33,75 %
Učím v obou obdobích	13	16,25 %



Graf 3 – Období výuky respondentů

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že 50 % všech respondentů tvořili učitelé, kteří učí především v 1. období (1, 2, a 3. ročník základní školy). 33,75 % tvořili učitelé, kteří učí pouze v 2. období (4. a 5. ročník základní školy). Pouze 16,25 % respondentů učí v obou obdobích.

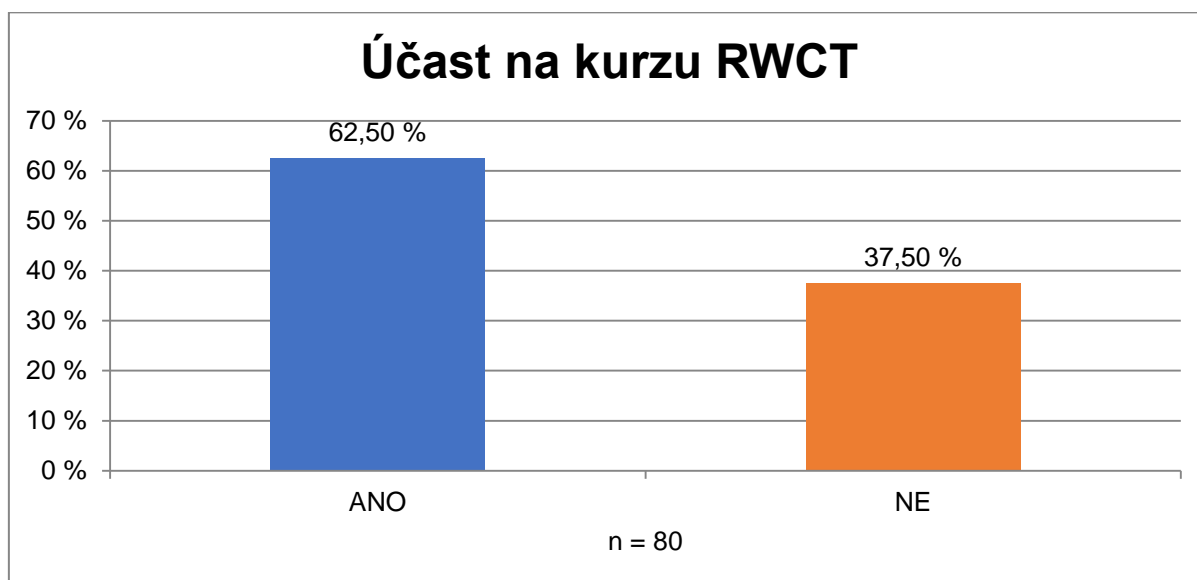
Analýza položky č. 4

Absolvoval/a jste kurz, workshop, seminář apod. zaměřený na využití metod RWCT (program čtení a psaní ke kritickému myšlení)?

- ANO
- NE (přejděte k otázce č. 6)

Tabulka 7 - Zastoupení respondentů u položky č. 4

ANO	50	62,50 %
NE	30	37,50 %



Graf 4 – Účast na kurzu RWCT

Tato diplomová práce je zaměřena metody kritického myšlení. Kurzu, workshopu, nebo například semináře, který byl zaměřen na využití těchto metod, se zúčastnilo 62,50 % respondentů. Ostatních 37,50 % respondentů, se žádného kurzu, atd. nikdy nezúčastnilo.

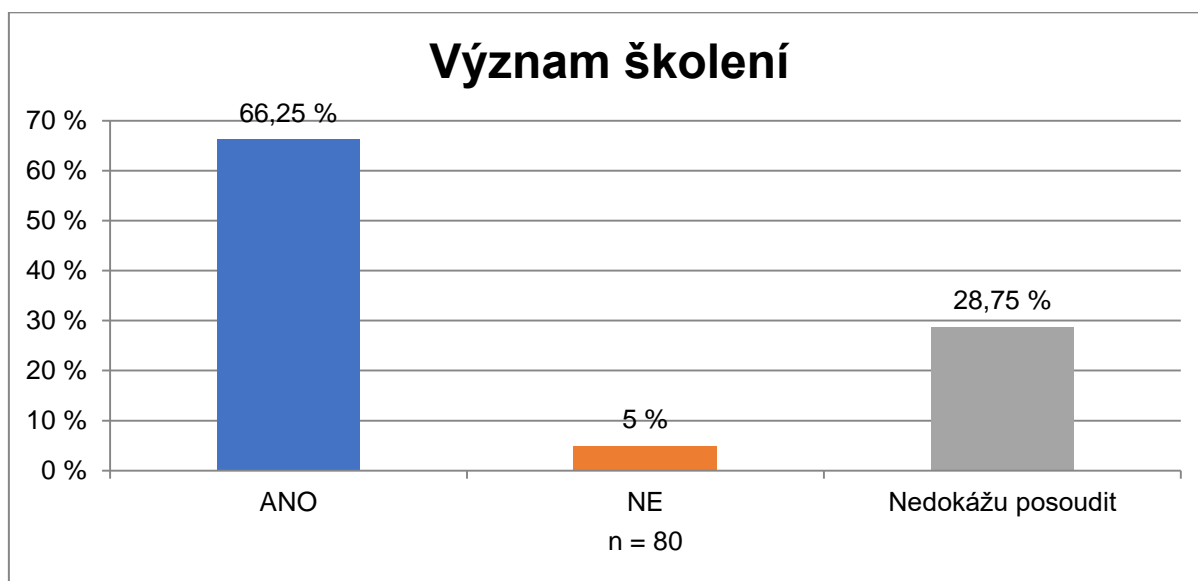
Analýza položky č. 5

Mělo podle Vás školení význam?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

Tabulka 8 - Zastoupení respondentů u položky č. 5

ANO	53	66,25 %
NE	4	5 %
Nedokážu posoudit	23	28,75 %



Graf 5 – Význam školení

Na tuto položku odpovídali pouze ti respondenti, kteří u minulé položky zvolili možnost ANO. Pro 66,25 % z dotazovaných měl kurz, workshop nebo seminář nějaký význam. Pouze 5 % odpovědělo, že pro ně školení význam nemělo. Význam školení nedokázalo posoudit 28,75 %.

Analýza položky č. 6

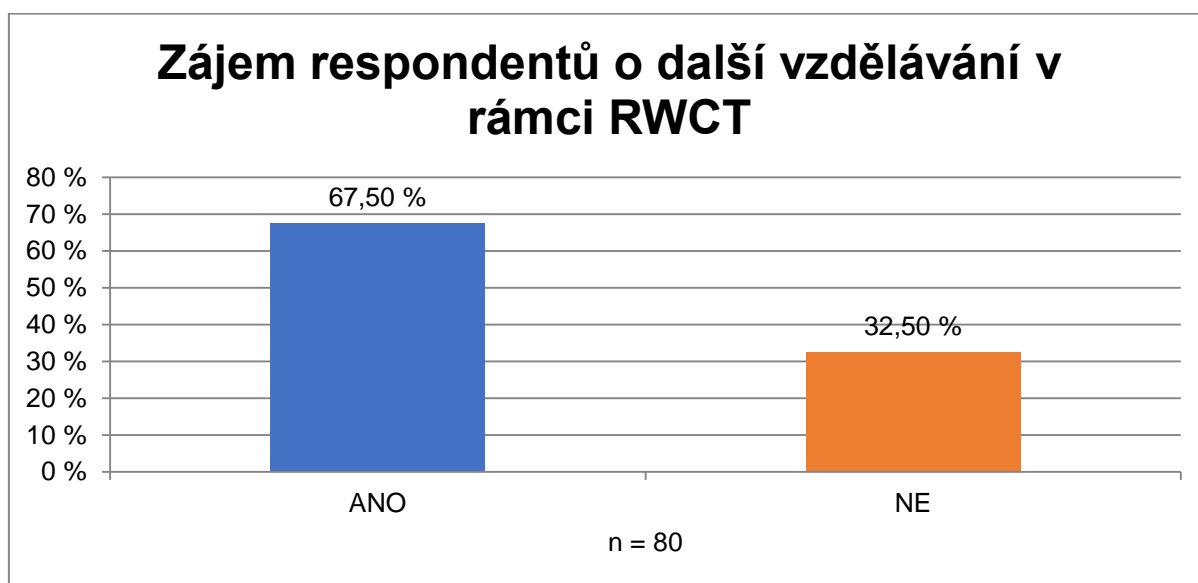
Měl/a byste zájem absolvovat kurz, workshop, seminář apod. zaměřený na využití metod RWCT (případně další vzdělávací akci na toto téma, pokud už jste předtím nějakou absolvoval/a)?

ANO

NE

Tabulka 9 – Zastoupení respondentů u položky č. 6

ANO	54	67,50 %
NE	26	32,50 %



Graf 6 – Zájem respondentů o další vzdělávání v rámci RWCT

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 67,50 % respondentů má zájem o vzdělávání zaměřené na metody RWCT. Mezi těmito pedagogy jsou ti, kteří už na nějakém školení s tímto zaměřením byli, i ti kteří se ještě žádného školení o metodách RWCT nezúčastnili.

O další vzdělávání nemá zájem 32,5 % respondentů.

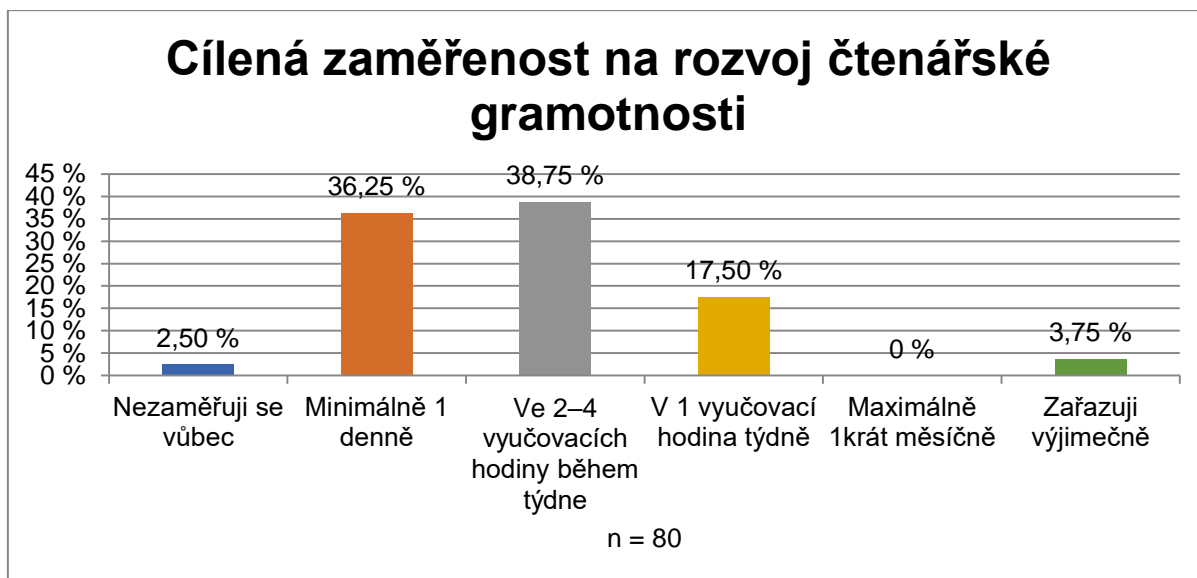
Analýza položky č. 7

Jak často se ve svých hodinách zaměřujete cíleně na rozvoj čtenářské gramotnosti?

- Nezaměřuji se vůbec
- Minimálně 1 denně
- Ve 2–4 vyučovacích hodiny během týdne
- V 1 vyučovací hodina týdně
- Maximálně 1krát měsíčně
- Zařazuji výjimečně

Tabulka 10 – Zastoupení respondentů u položky č. 7

Nezaměřuji se vůbec	2	2,50 %
Minimálně 1 denně	29	36,25 %
Ve 2–4 vyučovacích hodiny během týdne	31	38,75 %
V 1 vyučovací hodina týdně	14	17,50 %
Maximálně 1krát měsíčně	0	0 %
Zařazuji výjimečně	4	3,75 %



Graf 7 – Cílená zaměřenost na rozvoj čtenářské gramotnosti

Cíleně se na rozvoj čtenářské gramotnosti zaměřují nejčastěji respondenti ve 2–4 vyučovacích hodinách během týdne. Z celkového počtu respondentů se 36,25 % zaměřuje cíleně na rozvoj čtenářské gramotnosti minimálně 1 denně. V 1 vyučovací hodině týdně se na rozvoj čtenářské gramotnosti zaměřuje 17,5 % respondentů. 3,75 % respondentů se zaměřuje jen výjimečně. Nikdo nezvolil možnost maximálně 1krát měsíčně. Z grafu ovšem vyplývá, že 2,5 % respondentů, se na rozvoj čtenářské gramotnosti cíleně nezaměřuje vůbec.

Analýza položky č. 8

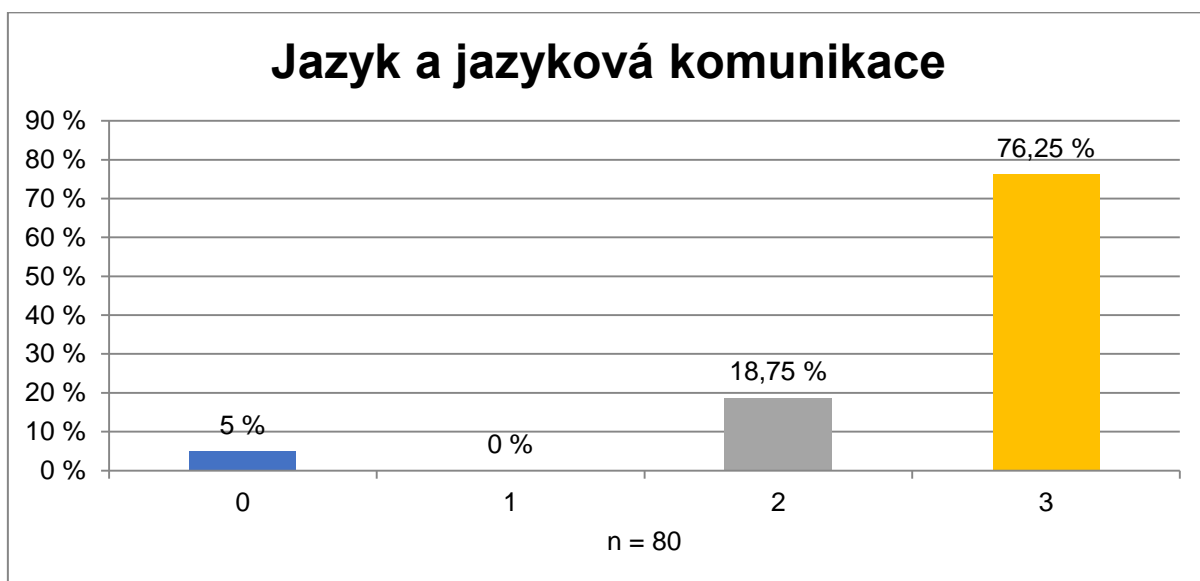
Vyjádřete pomocí číselné škály 0–3, jak často se v uvedených předmětech (vzdělávacích oblastech) zaměřujete na rozvoj čtenářské gramotnosti? U každé odpovědi využijte jedno z čísel na škále 0–3,

Přičemž: 0 – nezaměřuji se vůbec, 1 – méně než 1krát měsíčně, 2 – aspoň 1krát měsíčně, 3 – téměř v každé vyučovací hodině

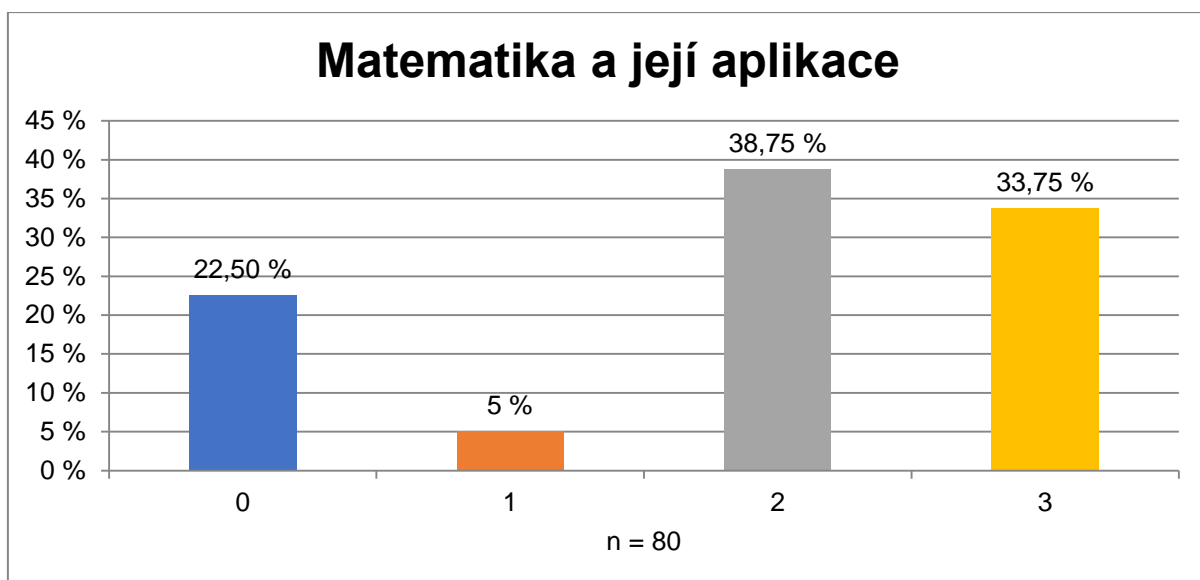
<input type="checkbox"/>	Jazyk a jazyková komunikace
<input type="checkbox"/>	Matematika a její aplikace
<input type="checkbox"/>	Informatika
<input type="checkbox"/>	Prvouka
<input type="checkbox"/>	Vlastivěda
<input type="checkbox"/>	Přírodověda

Tabulka 11 - Zastoupení respondentů u položky č. 8

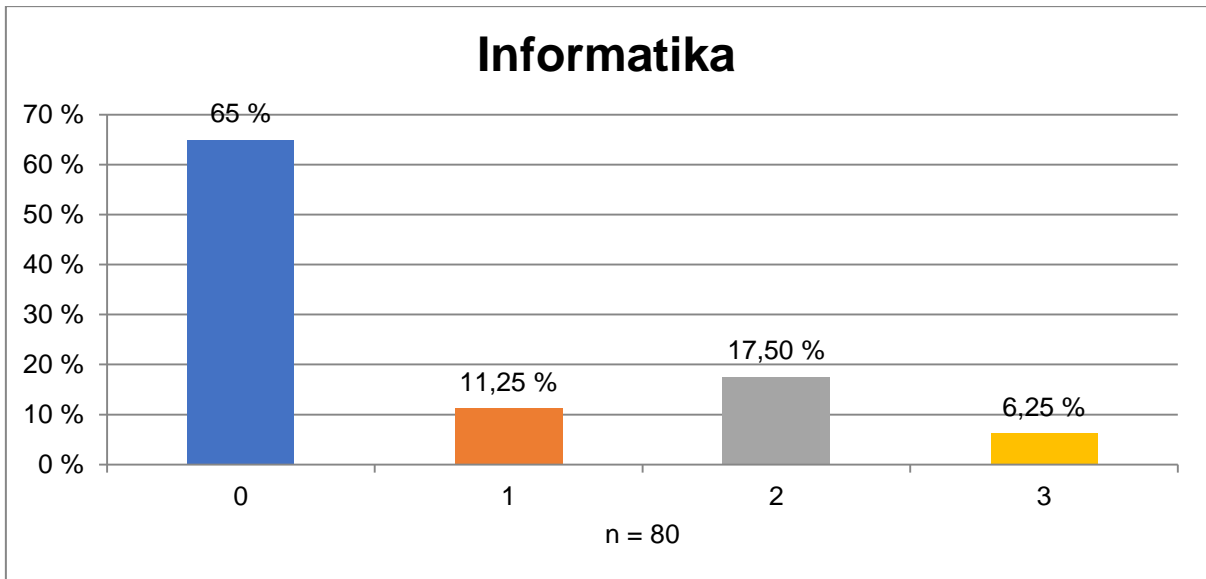
	0		1		2		3	
Jazyk a jazyková komunikace	4	5 %	0	0 %	15	18,75 %	61	76,25 %
Matematika a její aplikace	18	22,50 %	4	5 %	31	38,75 %	27	33,75 %
Informatika	52	65 %	9	11,25 %	14	17,50 %	5	6,25 %
Prvouka	20	25 %	8	10 %	21	26,25 %	31	38,75 %
Vlastivěda	24	30 %	7	8,75 %	18	22,50 %	29	36,25 %
Přírodověda	27	33,75 %	5	6,25 %	19	23,75 %	29	36,25 %



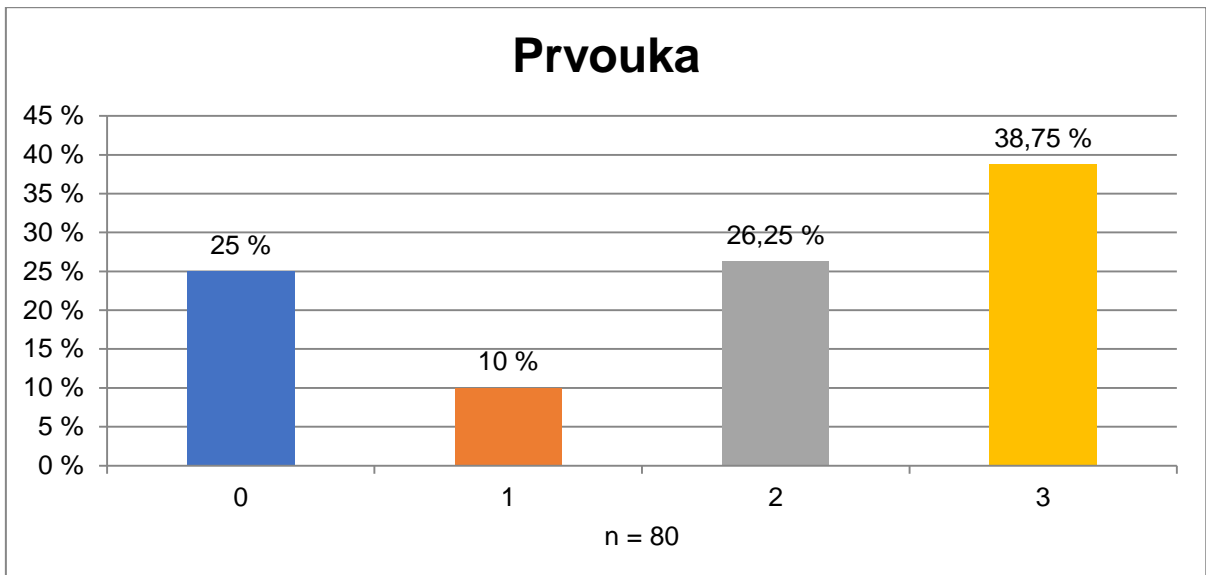
Graf 8 – Jazyk a jazyková komunikace



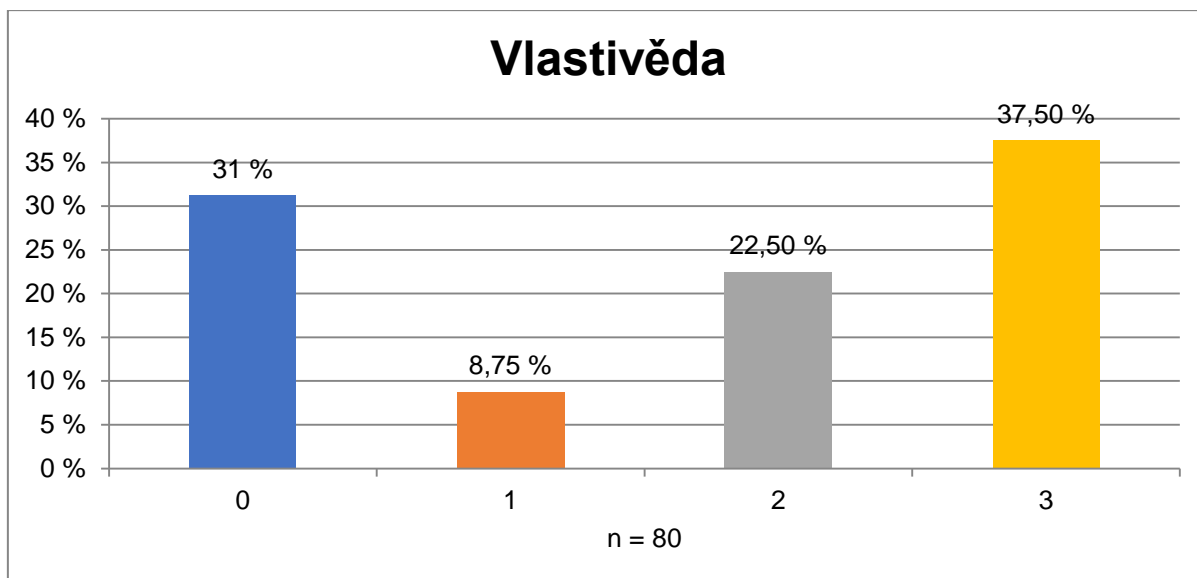
Graf 9 – Matematika a její aplikace



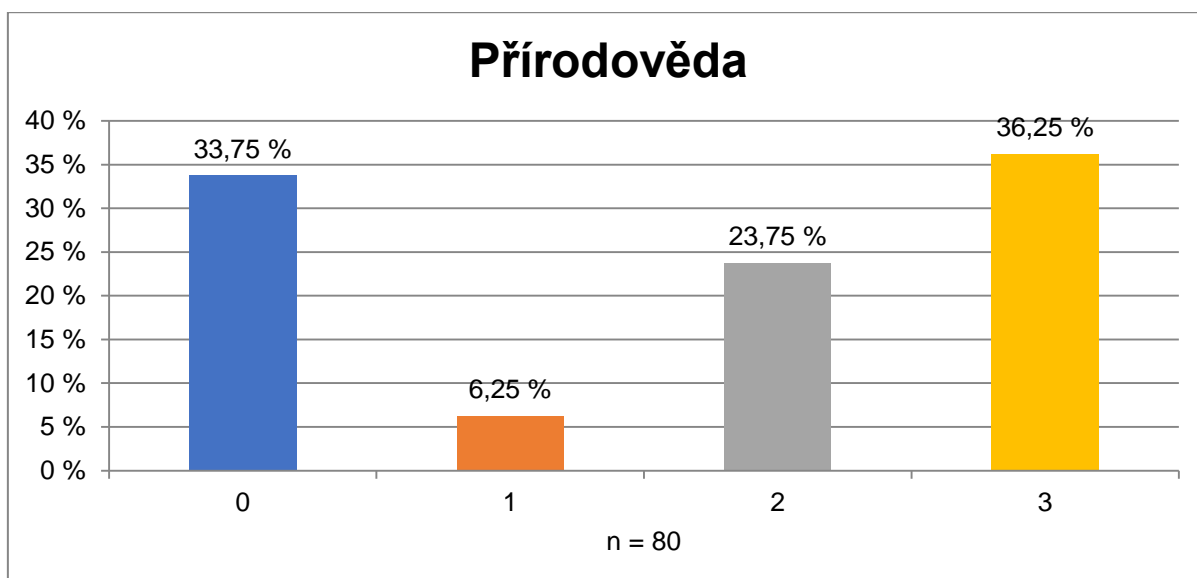
Graf 10 – Informatika



Graf 11 – Prvouka



Graf 12 – Vlastivěda



Graf 13 – Přírodověda

Z výše uvedených grafů můžeme vyčíst, jak často se učitelé zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti v různých předmětech. Tyto údaje respondenti zaznamenávali pomocí číselné škály 0–3 (0 – nezaměřuji se vůbec, 1 – méně než 1krát měsíčně, 2 – aspoň 1krát měsíčně, 3 – téměř v každé vyučovací hodině). Z grafů vyplývá, že nejčastěji se učitelé zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Analýza položky č. 9

Které materiály pro zařazování čtenářské gramotnosti do výuky nejčastěji ve svých hodinách využíváte? U každé odpovědi využijte jedno z čísel na škále 0–3,

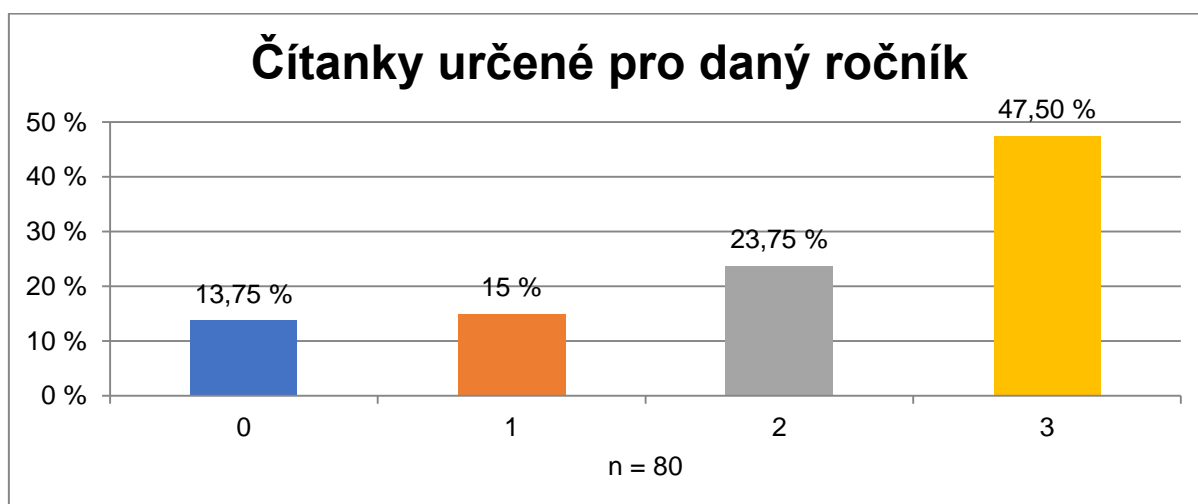
Přičemž: 0 – nevyužívám vůbec, 1 – využívám výjimečně, 2 – využívám aspoň 1krát měsíčně,

3 – využívám téměř v každé vyučovací hodině

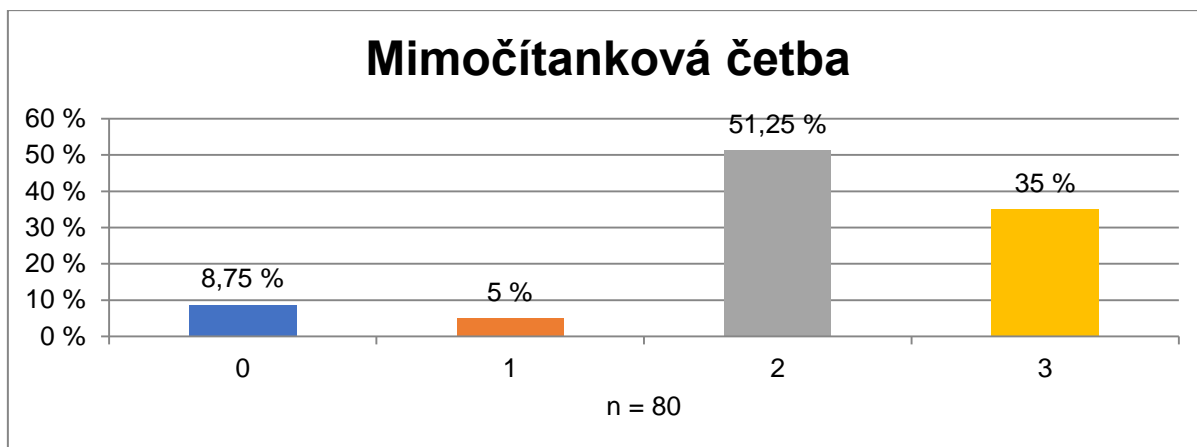
<input type="text"/>	Čítanky určené pro daný ročník
<input type="text"/>	Mimočítanková četba
<input type="text"/>	Učebnice určené pro daný ročník
<input type="text"/>	Pracovní sešity a pracovní listy
<input type="text"/>	Jiné doplňkové učební materiály (např.: encyklopedie, učební pomůcky, ...)
<input type="text"/>	Knížky a časopisy v třídní knihovničce

Tabulka 12 - Zastoupení respondentů u položky č. 9

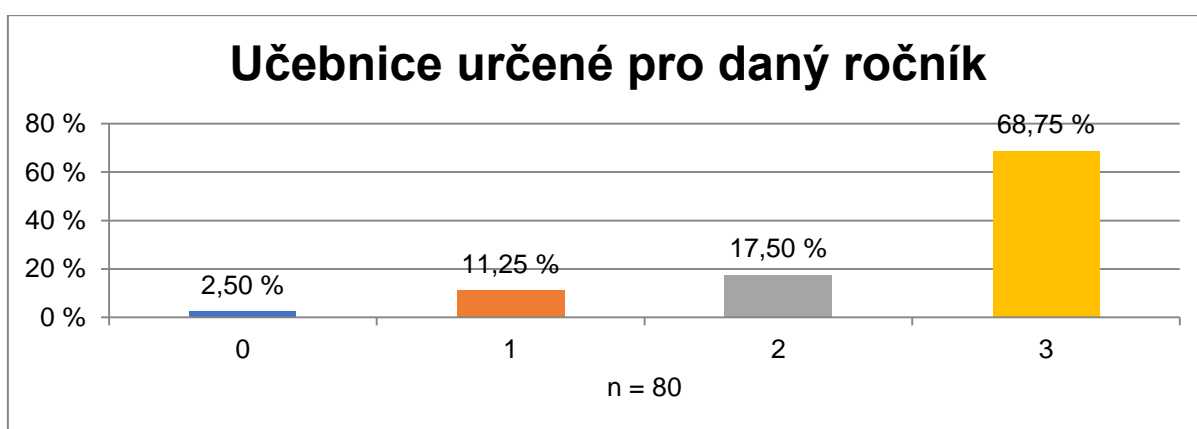
	0		1		2		3	
Čítanky určené pro daný ročník	11	13,75 %	12	15 %	19	23,75 %	38	47,50 %
Mimočítanková četba	7	8,75 %	4	5 %	41	51,25 %	28	35 %
Učebnice určené pro daný ročník	2	2,50 %	9	11,25 %	14	17,50 %	55	68,75 %
Pracovní sešity a pracovní listy	5	6,25 %	4	5 %	21	26,25 %	49	61,25 %
Jiné doplňkové učební materiál	3	3,75 %	18	22,50 %	47	58,75 %	12	15 %
Knížky a časopisy v třídní knihovničce	16	20 %	21	26,25 %	35	43,75 %	8	10 %



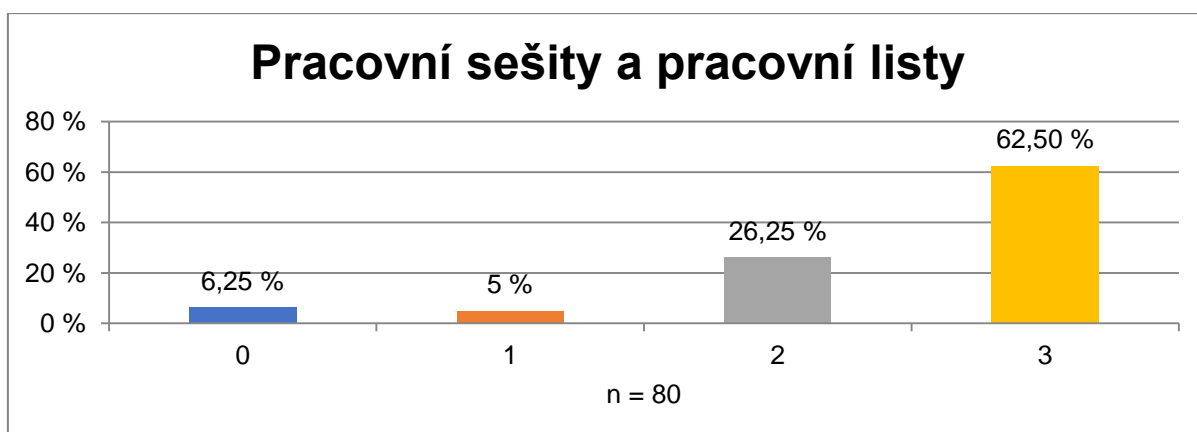
Graf 14 – Čítanky určené pro daný ročník



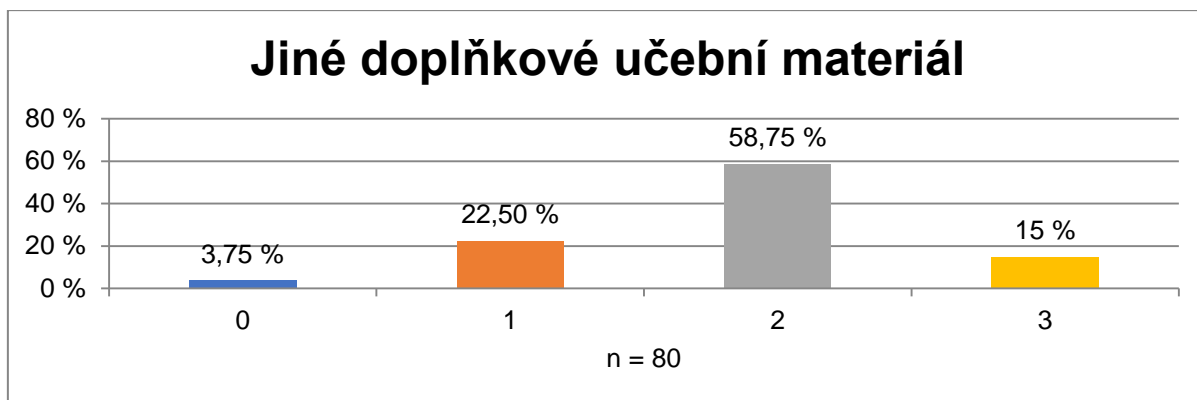
Graf 15 – Mimočítanková četba



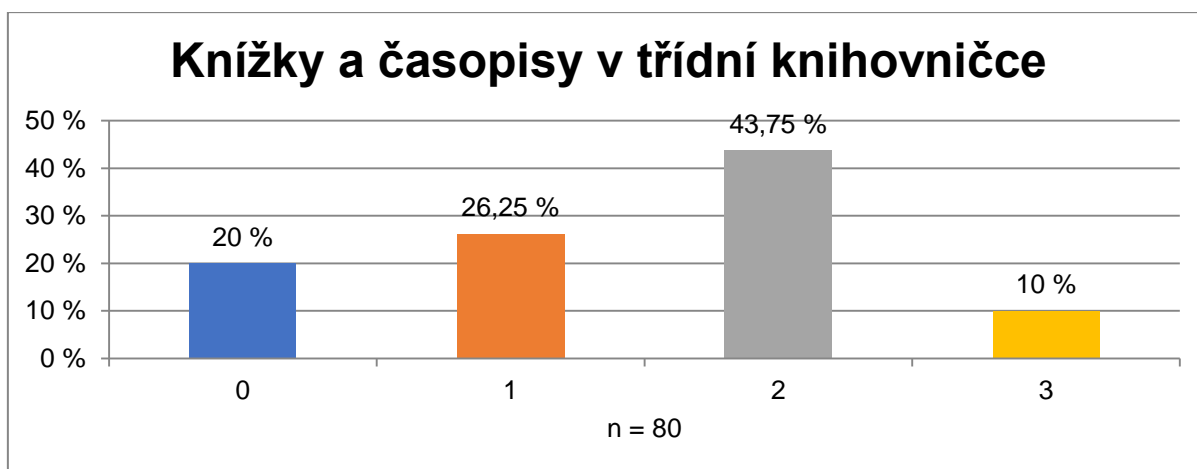
Graf 16 – Učebnice určené pro daný ročník



Graf 17 – Pracovní sešity a pracovní listy



Graf 18 – Jiné doplňkové učební materiály



Graf 19 – Knížky a časopisy v třídní knihovničce

Z výše uvedených grafů vyplývá, že mezi nejčastěji využívané zdroje k rozvoji čtenářské gramotnosti patří pracovní sešity a pracovní listy, dalšími nejčastěji používanými zdroji bývá mimočítanková četba nebo učebnice pro daný ročník, na druhé straně k nejméně využívaným patří knihy a časopisy v třídní knihovničce.

Analýza položky č. 10

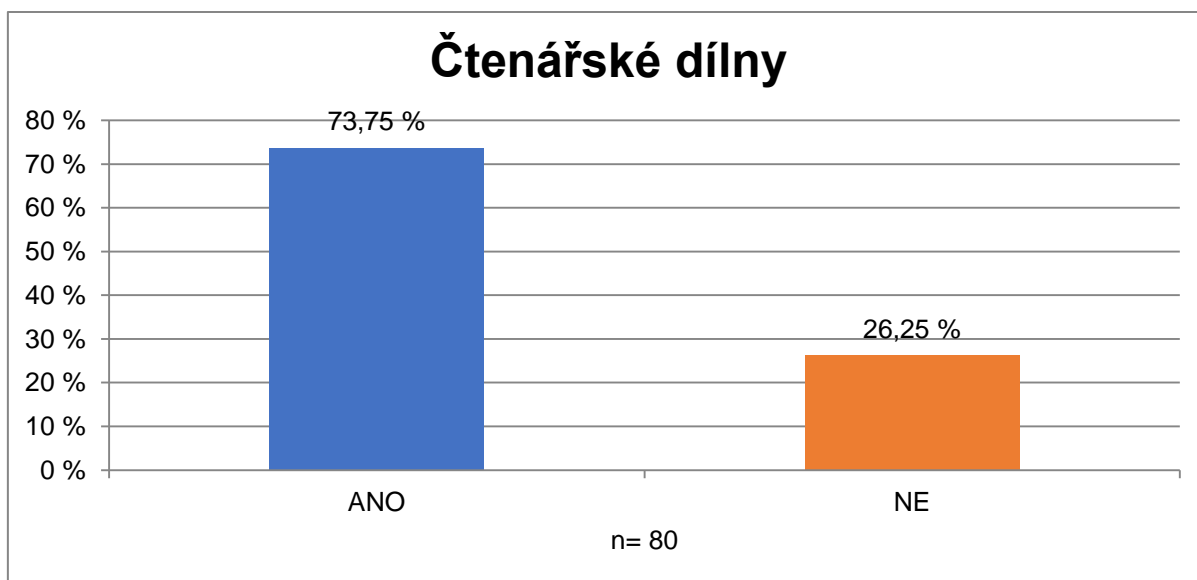
Zařazujete do výuky čtenářské dílny?

ANO

NE

Tabulka 13 - Zastoupení respondentů u položky č. 10

ANO	59	73,75 %
NE	21	26,25 %



Graf 20 – Čtenářské dílny

Z dotazníkového šetření vyplývá, že do výuky zařazuje 73,75 % dotazovaných pedagogů čtenářské dílny. Jen 26,25 % pedagogů čtenářské dílny nezařazuje.

Analýza položky č. 11

Nabízí vaše škola žákům i jiné aktivity zaměřené na rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení?
Můžete zvolit i více odpovědí.

- Čtenářský kroužek
- Aktivní spolupráce s místní knihovnou (např.: besedy, projekty, ...)
- Organizace besed se spisovateli
- Možnost návštěvy školní knihovny mimo výuku
- Jiné – uveďte: _____

Tabulka 14 - Zastoupení respondentů u položky č. 10

Čtenářský kroužek	27	13,76 %
Aktivní spolupráce s místní knihovnou	68	34,69 %
Organizace besed se spisovateli	24	12,25 %
Možnost návštěvy školní knihovny mimo výuku	61	31,13 %
Jiné	16	8,17 %



Graf 21 – Jiné aktivity na rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení

Respondenti mohli u této položky zvolit více odpovědí. Z grafu vyplývá, že jako nejčastější aktivity zaměřené na rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení, které nabízí škola, kde respondenti působí, patří aktivní spolupráce s místní knihovnou, zde počet respondentů činí 34,69 %. Možnost návštěvy školní knihovny mimo výuku zvolilo 31,13 %. Do realizace čtenářského kroužku se zapojuje 13,76 % respondentů a organizaci besed se spisovateli uvedlo 12,25 % respondentů. 8,17 % respondentů uvedlo a jiné aktivity, do kterých se jejich škola zapojuje. Respondenti uvedli tyto aktivity:

- Čtení uměleckého textu
- Recitační soutěž
- Čtenářskou dílnu s vlastní knihou
- Společnou četbu ve školní knihovně
- Čtenářské lekce v knihovnách
- Projekt Děti čtou dětem
- On-line soutěž ve čtení z MAP – Karel čte rád
- Pravidelné čtení ve školní družině
- Besedy o přečtených knihách ve třídě
- Čtenářský klub

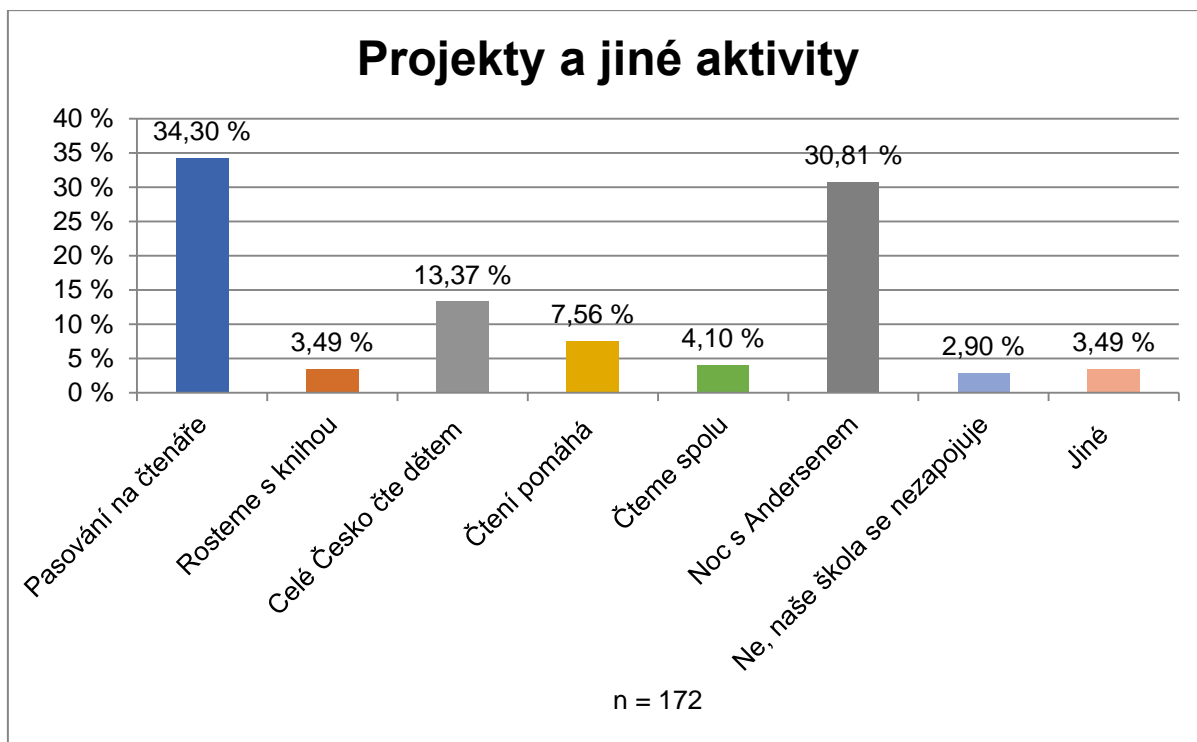
Analýza položky č. 12

Je vaše škola (nebo jen některé třídy) zapojena do projektů a jiných aktivit zaměřených na rozvoj a podporu čtenářství? Můžete zvolit i více odpovědí.

- Pasování na čtenáře
- Rosteme s knihou
- Celé Česko čte dětem
- Čtení pomáhá
- Čteme spolu
- Noc s Andersenem
- Ne, naše škola se nezapojuje
- Jiné

Tabulka 15 - Zastoupení respondentů u položky č. 12

Pasování na čtenáře	59	34,30 %
Rosteme s knihou	6	3,49 %
Celé Česko čte dětem	23	13,37 %
Čtení pomáhá	13	7,56 %
Čteme spolu	7	4,10 %
Noc s Andersenem	53	30,81 %
Ne, naše škola se nezapojuje	5	2,90 %
Jiné	6	3,49 %



Graf 22 – Projekty a jiné aktivity

Stejně jako u předchozí položky, i u této mohli respondenti zvolit více odpovědí. Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že nejčastějšími projekty a aktivitami zaměřených na rozvoj a podporu čtenářství, do kterých se školy (nebo jen některé třídy zapojují) je Pasování na čtenáře. Tuto možnost zvolilo 34,30 %. Druhou nejčastěji zvolenou aktivitou byla Noc s Andersenem, kterou zvolilo 30,81 % respondentů. Projekt Celé Česko čte dětem zvolilo 13,37 % respondentů. Zbývající možné aktivity a projekty (Rosteme s knihou, Čtení pomáhá, Čteme spolu) nepřesáhly ani 10 %. Pouze 2,9 % respondentů uvedlo, že se jejich škola vůbec do takových aktivit a projektů nezapojuje a 3,49% zvolilo možnost jiné.

Analýza položky č. 13

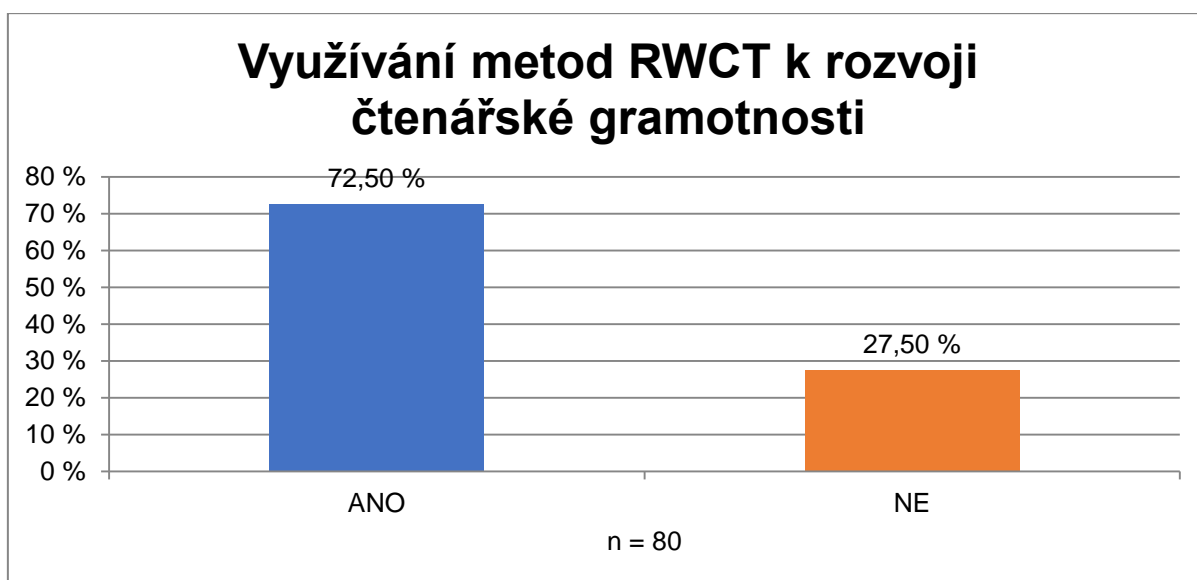
Využíváte k rozvoji čtenářské gramotnosti metody RWCT?

ANO

NE

Tabulka 16 - Zastoupení respondentů u položky č. 13

ANO	58	72,50 %
NE	22	27,50 %



Graf 23 – Využívání metod RWCT k rozvoji čtenářské gramotnosti

Z grafu můžeme vyčíst, že 72,50 % respondentů zařazuje metody RWCT k rozvoji čtenářské gramotnosti. Pouze 27,50 % metody RWCT nezařazuje.

Analýza položky č. 14

Pokud NE, vyberte důvod.

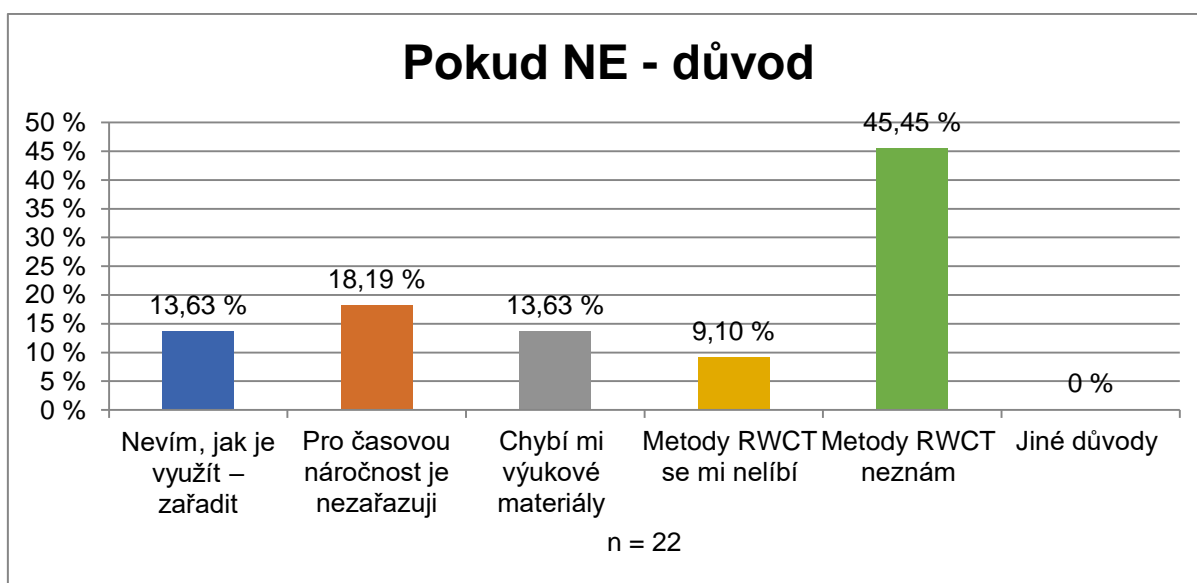
- Nevím, jak je využít – zařadit
- Pro časovou náročnost je nezařazuji
- Chybí mi výukové materiály
- Metody RWCT se mi nelíbí
- Metody RWCT neznám
- Jiný důvod

Pokud ANO, vyberte maximálně 3, které nejčastěji využíváte.

- I N S E R T
- Řízené čtení
- Brainstorming
- Myšlenková mapa
- Klíčová slova
- Vennův diagram
- V C H. D
- Pětílístek
- T -graf
- Kostka

Tabulka 17 – Zastoupení respondentů u položky č. 14 (důvod NE)

Nevím, jak je využít – zařadit	3	13,63 %
Pro časovou náročnost je nezařazuji	4	18,19 %
Chybí mi výukové materiály	3	13,63 %
Metody RWCT se mi nelíbí	2	9,10 %
Metody RWCT neznám	10	45,45 %
Jiné důvody	0	0 %



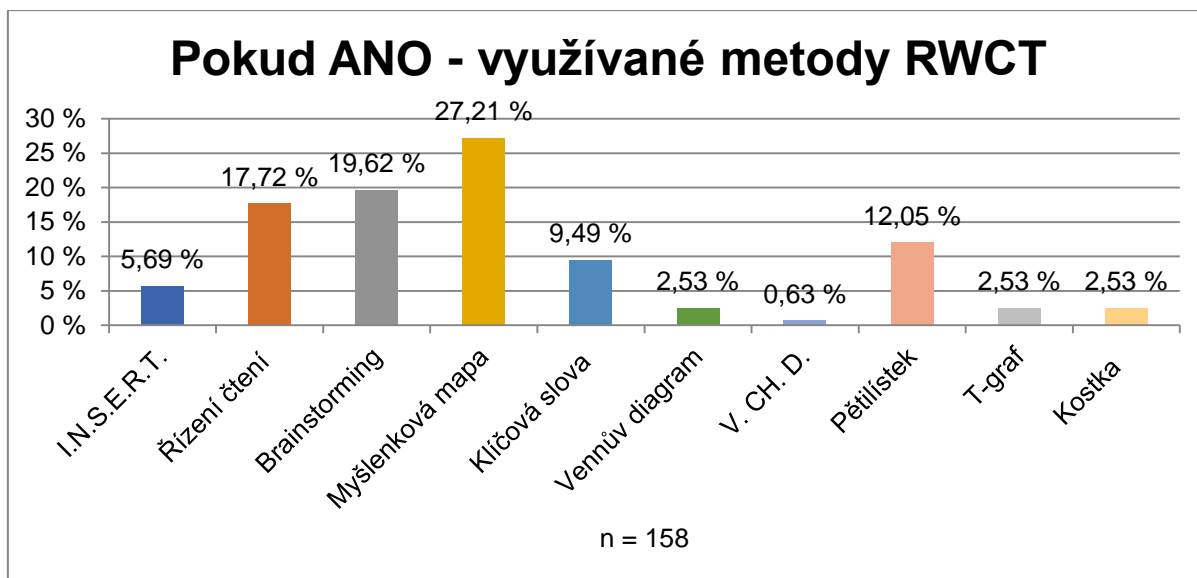
Graf 24 – Pokud NE (důvod)

Pokud respondenti u položky č 13 zvolili možnost NE, měli vybrat z následujících důvodů, proč metody RWCT nezařazují do výuky. Možnost, že metody RWCT neznají, zvolilo 45,45 % respondentů. Pro časovou náročnost nezařazuje do výuky tyto metody

18,19 % respondentů. 13,63 % respondentů neví, jak metody využít (zařadit). Stejnému množství respondentů chybí výukové materiály.

Tabulka 18 – Zastoupení respondentů u položky č. 14 (důvod ANO)

INSERT	9	5,69 %
Řízení čtení	28	17,72 %
Brainstorming	31	19,62 %
Myšlenková mapa	43	27,21 %
Klíčová slova	15	9,49 %
Vennův diagram	4	2,53 %
V CH. D	1	0,63 %
Pětílístek	19	12,05 %
T – graf	4	2,53 %
Kostka	4	2,53 %



Graf 25 – Pokud ANO – využívané metody

U této položky mohli respondenti zvolit maximálně tři metody. Z grafu č 25 vyplývá, že nejpoužívanější metodou u respondentů je Myšlenková mapa, kterou zvolilo 27,21 %. Mezi další, často používané metody, patří Řízené čtení, Brainstorming a Pětílístek. Metody, u kterých počet respondentů nepřesahoval 10 %, jsou Klíčová slova, I N S E R T, Vennův diagram, V CH. D , T – graf a Kostka.

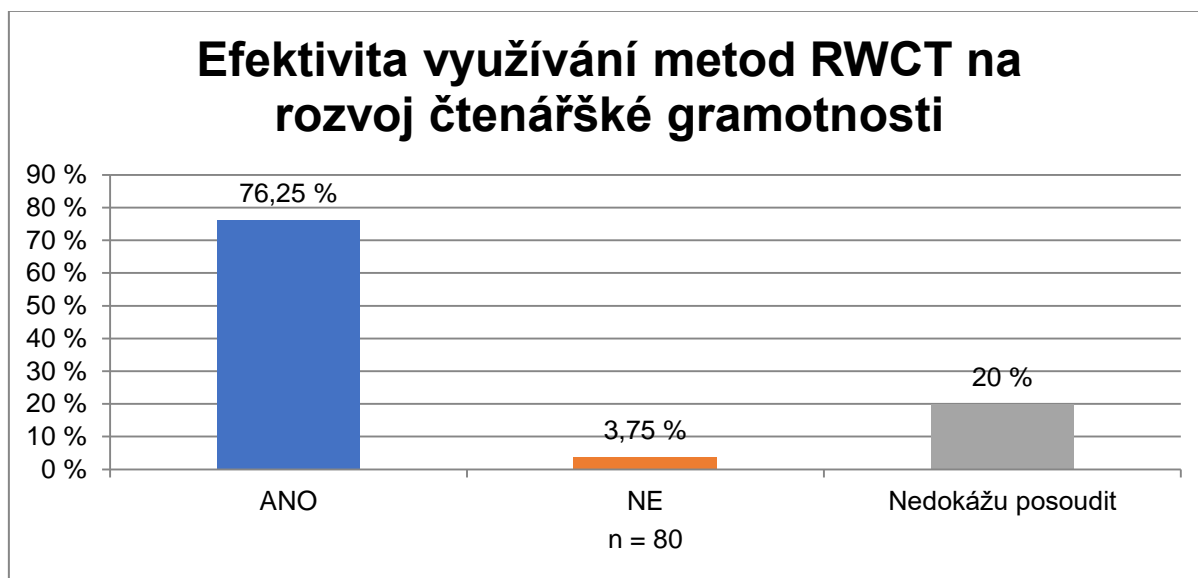
Analýza položky č. 15

Považujete využívání metod RWCT za efektivní pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

Tabulka 19 – Zastoupení respondentů u položky č. 15

ANO	61	76,25 %
NE	3	3,75 %
Nedokážu posoudit	16	20 %



Graf 26 – Efektivita využívání metod RWCT na rozvoj čtenářské gramotnosti

U položky č 15 měli respondenti zhodnotit efektivnost metod RWCT pro rozvoj čtenářské gramotnosti. 76,25 % respondentů pokládá metody RWCT za efektivní, 20 % nedokáže efektivitu posoudit a pouze 3,75 % považuje tyto metody za neefektivní.

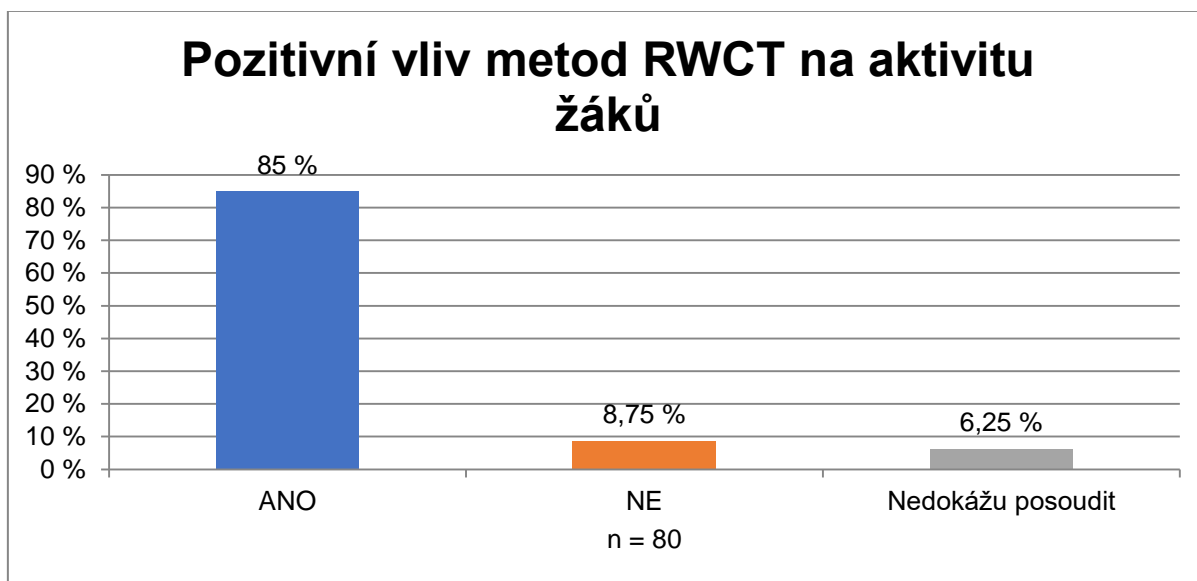
Analýza položky č. 16

Má využití metod kritického myšlení pozitivní vliv na aktivitu žáků v hodinách?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

Tabulka 20 – Zastoupení respondentů u položky č. 16

ANO	68	85 %
NE	7	8,75 %
Nedokážu posoudit	5	6,25 %



Graf 27 – Pozitivní vliv metod RWCT na aktivitu žáků

Pozitivní vliv na aktivitu žáků při zařazení metod kritického myšlení vnímá 85 % respondentů. Pozitiva nevnímá 8,75 % respondentů a 6,25 % to nedokáže posoudit.

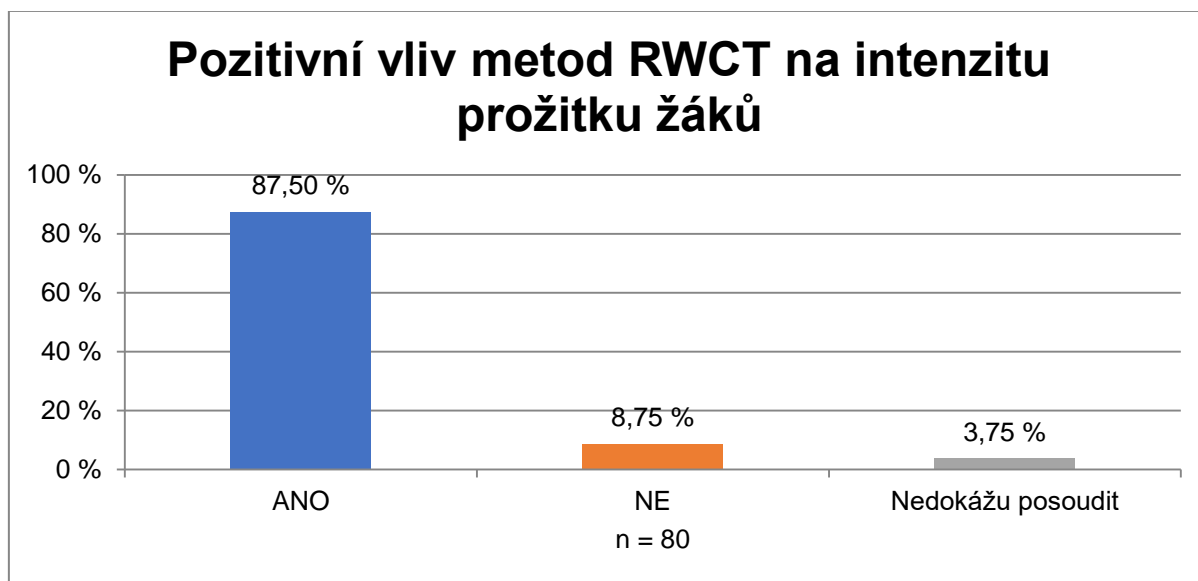
Analýza položky č. 17

Má využití metod kritického myšlení vliv na intenzitu prožitku žáků z přečteného textu?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

Tabulka 21 – Zastoupení respondentů u položky č. 17

ANO	70	87,50 %
NE	7	8,75 %
Nedokážu posoudit	3	3,75 %



Graf 28 – Pozitivní vliv metod RWCT na intenzitu prožitku žáků

Intenzity prožitku z přečteného textu při použití metod kritického myšlení vnímá až 87,50 % respondentů. Stejně jako u předchozí položky pouze 8,75 % respondentů nevnímá při použití těchto metod rozdíl v intenzitě prožitku žáků. Intenzitu prožitku nedokáže posoudit pouze 3,75 % respondentů.

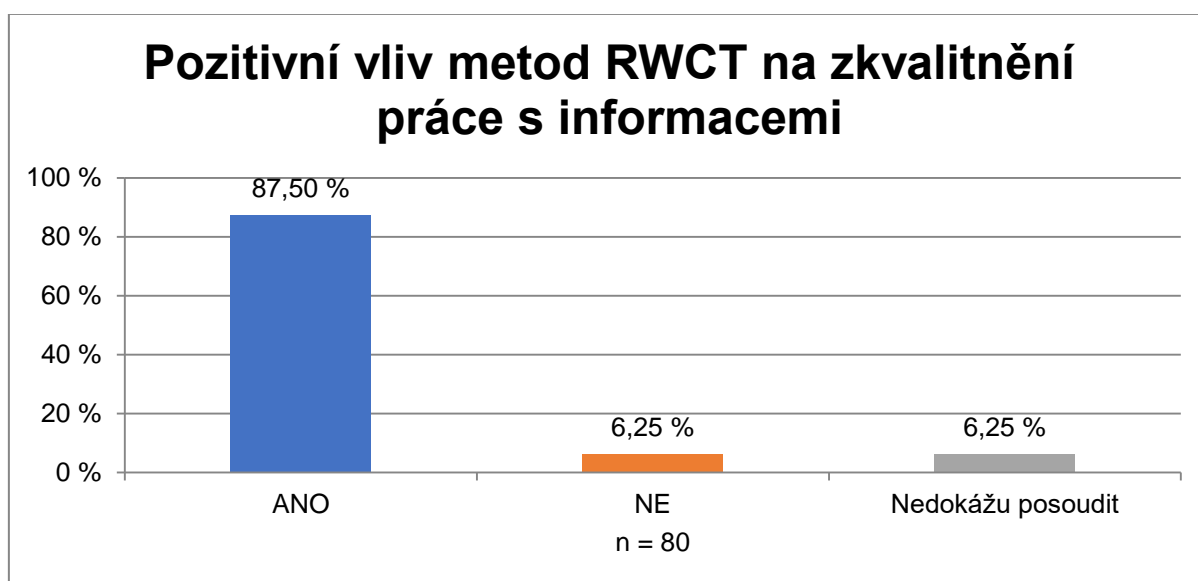
Analýza položky č. 18

Má využití metod kritického myšlení pozitivní vliv na zkvalitňování práce s informacemi?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

Tabulka 22 – Zastoupení respondentů u položky č. 18

ANO	70	87,50 %
NE	5	6,25 %
Nedokážu posoudit	5	6,25 %



Graf 29 – Pozitivní vliv metod RWCT na zkvalitnění práce s informacemi

Stejně tak, jako u předchozích položek, lze tvrdit, že zařazení metod kritického myšlení má na práci žáků s textem vliv. Položka č. 18 byla zaměřena na zkvalitňování práce s informacemi. I zde vnímají respondenti kladný vliv těchto metod. 87,50 % zvolilo možnost ANO, možnost NE zvolilo 6,25 % respondentů. Stejně množství nedokáže vliv metod kritického myšlení na zkvalitnění práce s informacemi posoudit.

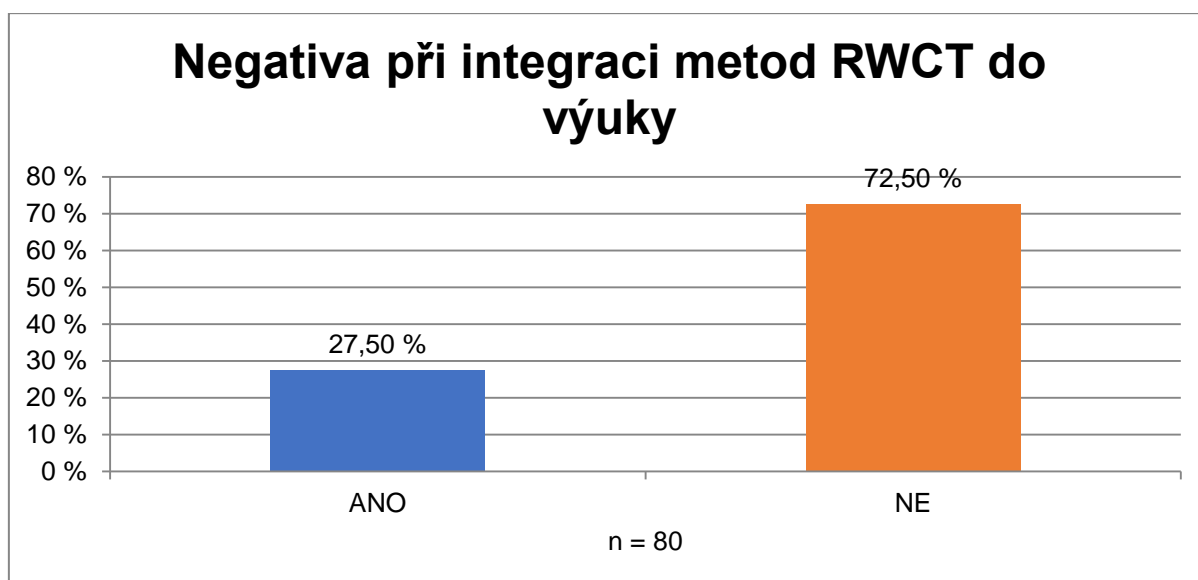
Analýza položky č. 19

Vnímáte při integraci metod RWCT do výuky nějaká negativa?

- ANO
- NE (přejděte k otázce č 21)

Tabulka 23 – Zastoupení respondentů u položky č. 19

ANO	22	27,50 %
NE	58	72,50 %



Graf 30 – Negativa při integraci metod RWCT do výuky

Položka dotazníku č. 19 byla zaměřena na negativní vliv metod RWCT při integraci do výuky. I když většina učitelů hodnotí kladně jejich vliv na aktivitu žáků, intenzitu prožitku i zkvalitnění práce s informacemi, až 27,50 % respondentů naráží na negativa při integraci těchto metod do výuky. 72,50 % respondentů žádná negativa nevnímá.

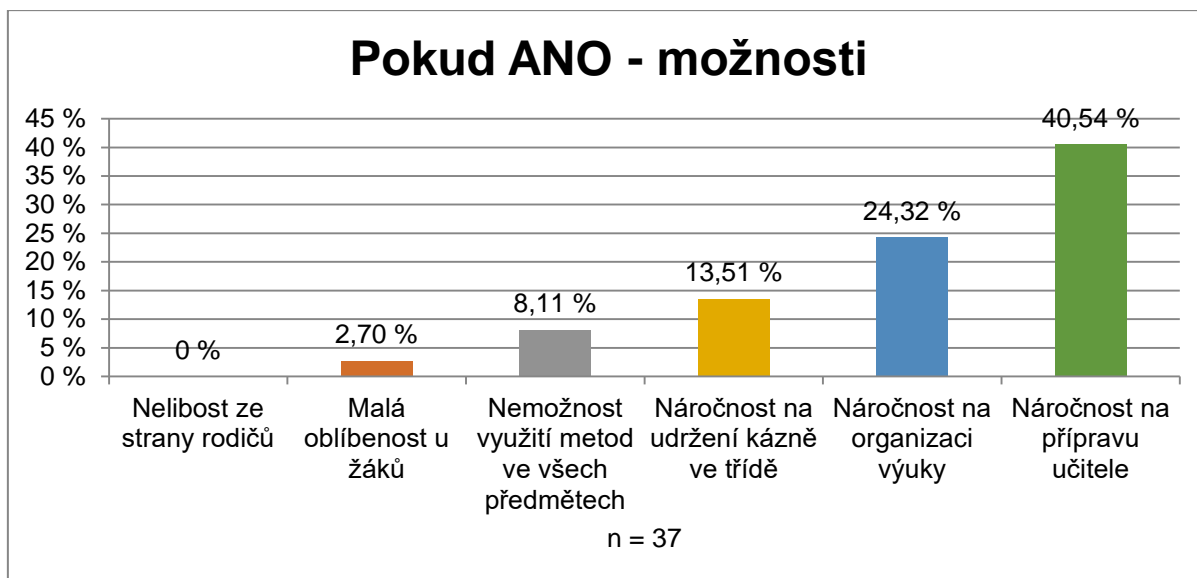
Analýza položky č. 20

Pokud ANO, uveďte maximálně 3 možnosti.

- Nelibost ze strany rodičů
- Malá oblíbenost u žáků
- Nemožnost využití metod ve všech předmětech
- Náročnost na udržení kázně ve třídě
- Náročnost na organizaci výuky
- Náročnost na přípravu učitele

Tabulka 24 – Zastoupení respondentů u položky č. 20

Nelibost ze strany rodičů	0	0 %
Malá oblíbenost u žáků	1	2,7 %
Nemožnost využití metod ve všech předmětech	3	8,11 %
Náročnost na udržení kázně ve třídě	5	13,51 %
Náročnost na organizaci výuky	11	24,32 %
Náročnost na přípravu učitele	17	40,54 %



Graf 31 – Pokud ANO – možnosti

Respondenti měli možnost zvolit u položky č 20 více možností (max. 3). Na tuto otázku odpovídali pouze ti, kteří vnímají při integraci metod RWCT do výuky negativa.

40,54 % respondentů vnímá negativa hlavně v náročnosti na přípravu učitele. Jako druhý problém uvedli respondenti náročnost na organizaci výuky. Tuto překážku vnímá 24,32 % respondentů. Náročnost na udržení kázně ve třídě uvedlo 13,51 %. Pod 10 % měly zbylé možnosti (malá oblíbenost u žáků, nemožnost využití metod ve všech předmětech).

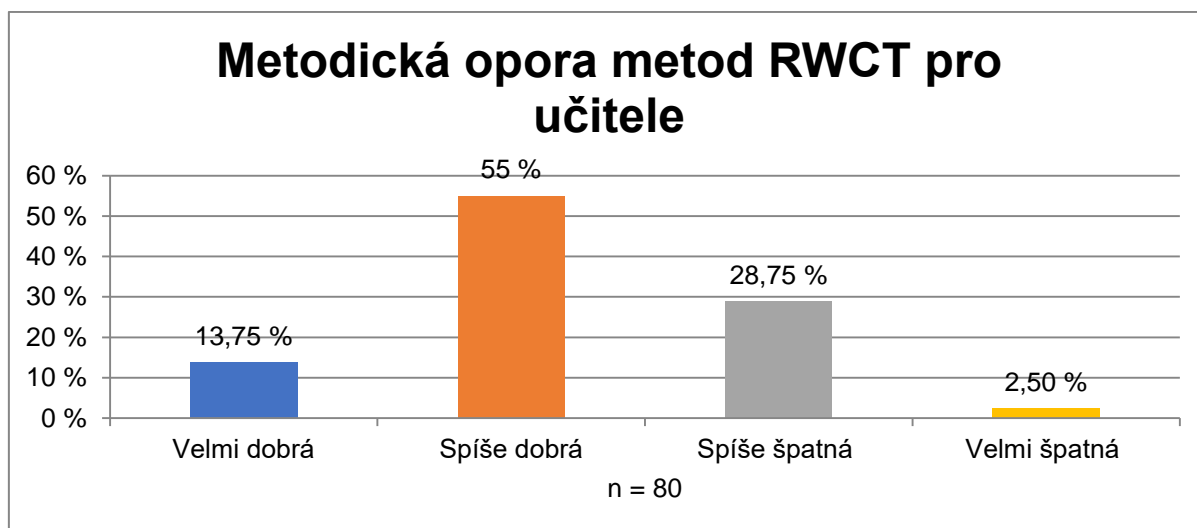
Analýza položky č. 21

Metodická opora (didaktické pomůcky, pracovní listy, metodické příručky, apod.) pro učitele týkající se metod RWCT je dle Vašeho názoru:

- velmi dobrá
- spíše dobrá
- spíše špatná
- velmi špatná

Tabulka 25 – Zastoupení respondentů u položky č. 21

Velmi dobrá	11	13,75 %
Spíše dobrá	44	55 %
Spíše špatná	23	28,75 %
Velmi špatná	2	2,50 %



Graf 32 – Metodická opora metod RWCT pro učitele

V poslední části dotazníkového šetření jsem se zaměřila na metodickou oporu metod RWCT. Metodickou oporu pro učitele vnímá jako spíše dobrou 55 % respondentů. Pouze 2,50 % respondentů vnímá metodickou oporu pro učitele jako velmi špatnou.

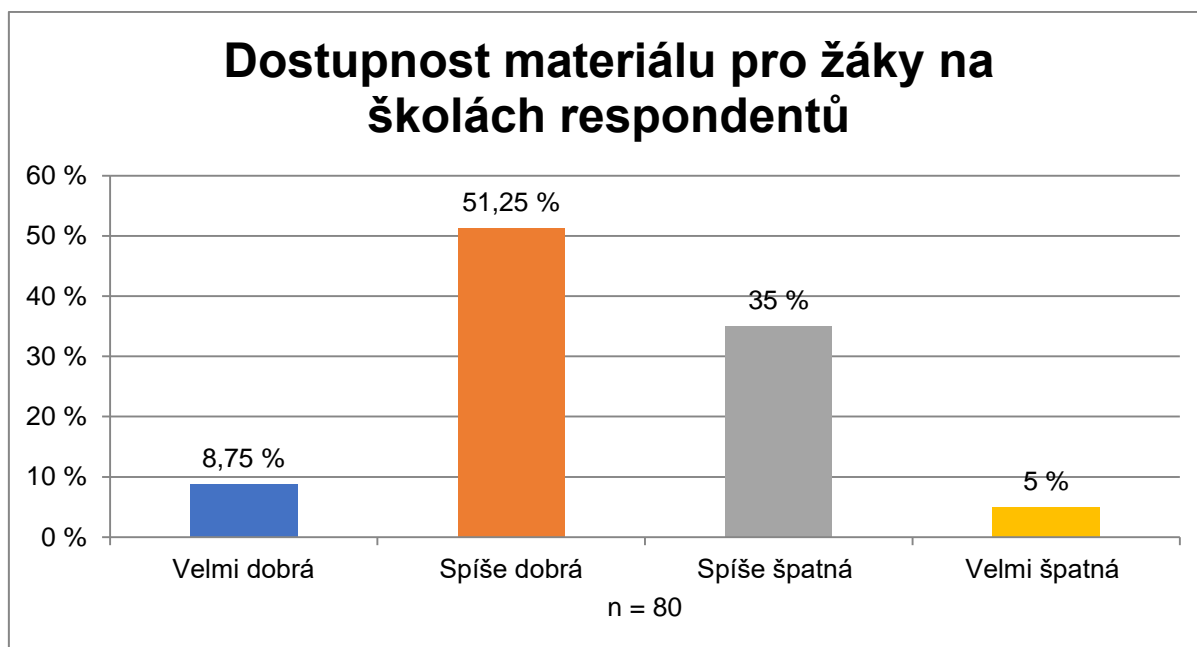
Analýza položky č. 22

Dostupnost výukových materiálů využívajících metody RWCT pro žáky byste ve Vaší škole hodnotil/a jako:

- velmi dobrou
- spíše dobrou
- spíše špatnou
- velmi špatnou

Tabulka 26 – Zastoupení respondentů u položky č. 22

Velmi dobrá	7	8,75 %
Spíše dobrá	41	51,25 %
Spíše špatná	28	35 %
Velmi špatná	4	5 %



Graf 33 – Dostupnost materiálů pro žáky na školách respondentů

Podobné výsledky, jako u předchozí položky můžeme pozorovat i u položky č. 22, kde měli respondenti hodnotit dostupnost materiálů využívajících metody RWCT pro žáky

na školách, kde působí. 51,25 % respondentů vnímá dostupnost těchto materiálů jako spíše dobrou. Ve srovnání s dostupností metodické opory pro učitele, je zde patrný nárůst u odpovědi spíše špatná na 35 % a jako velmi špatnou ji hodnotí 5 % respondentů.

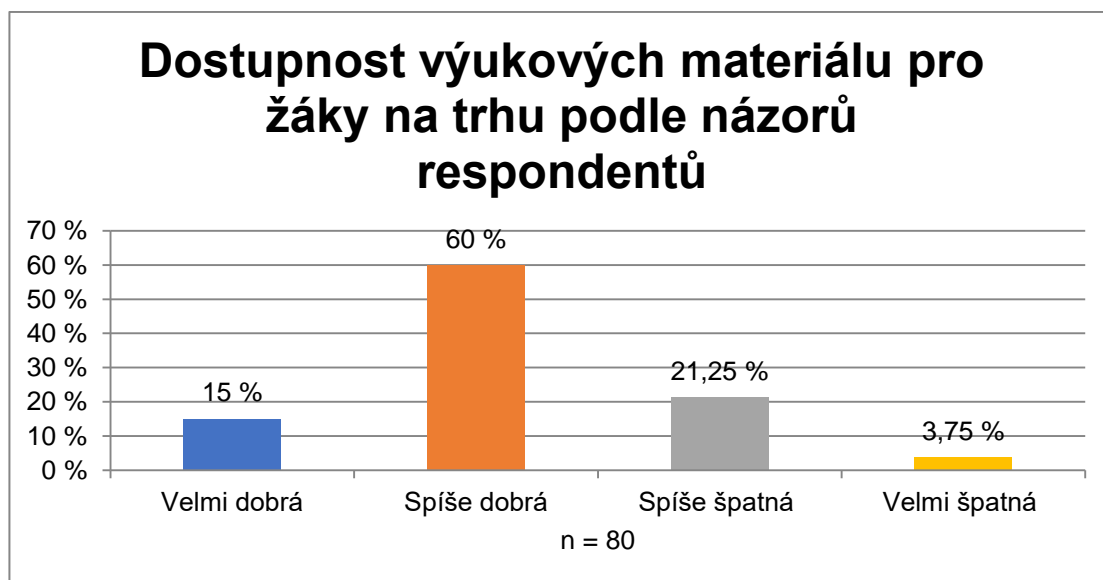
Analýza položky č. 23

Dostupnost výukových materiálů využívajících metody RWCT pro žáky na trhu je dle Vašeho názoru:

- velmi dobrá
- spíše dobrá
- spíše špatná
- velmi špatná

Tabulka 27 – Zastoupení respondentů u položky č. 23

Velmi dobrá	12	15 %
Spíše dobrá	48	60 %
Spíše špatná	17	21,25 %
Velmi špatná	3	3,75 %



Graf 34 – Dostupnost výukových materiálů pro žáky na trhu podle názorů respondentů

Poslední otázka se týkala dostupnosti výukových materiálů metod RWCT pro žáky na trhu. Zde stejně, jako v předešlých dvou položkách, označilo 60 % respondentů dostupnost těchto materiálů na trhu jako spíše dobrou. 15 % respondentů dokonce zhodnotilo dostupnost

materiálů na trhu jako velmi dobrou. 21,25 % si myslí, že dostupnost materiálů je spíše špatná a pouze 3,75 % označuje dostupnost materiálů jako velmi špatnou.

7 Shrnutí výsledků a platnost předpokladů

Předpoklad č. 1 : Více než 50 % učitelů prvního stupně ZŠ zná metody RWCT.

Předpoklad č. 1 se podle dotazníkového šetření potvrdil. Při ověřování tohoto předpokladu vycházíme z položek č. 4, č. 5 a č. 6. U všech zmiňovaných položek více než 50 % respondentů odpovídalo kladně. Z položek č. 4 a č. 5 vyplývá, že více než 50 % respondentů se již v minulosti zúčastnilo školení, které bylo zaměřeno na metody kritického myšlení. Při analýze položky č. 6 bylo také potvrzeno, že více než 50 % respondentů má zájem o další vzdělávání zaměřené na metody RWCT.

Předpoklad č. 2 : Více než 50 % učitelů prvního stupně ZŠ využívá metody RWCT.

Při hodnocení předpokladu č. 2 jsem vycházela z položek č. 13 a č. 14. Předpoklad č. 2 tedy můžeme potvrdit. U položky č. 13 více než 50 % respondentů zvolilo možnost ANO, což znamená, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti využívají metody RWCT. V následující položce č. 14 také většina respondentů vybrala alespoň dvě z metod kritického myšlení, které pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve své výuce využívá.

Předpoklad č. 3 : Více než 50 % učitelů se minimálně jednou týdně cíleně zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Předpoklad č. 3 vychází z položek č. 7 až č. 12. Z analýzy položky č. 7 vyplývá, že více než 50 % respondentů se cíleně zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti alespoň jednou týdně. Při analýze položek č. 8 a č. 9 bylo zjištěno, ve kterých předmětech a s jakými výukovými materiály nejčastěji pracují při rozvoji čtenářské gramotnosti. Více než 50 % respondentů zařazuje do výuky čtenářské dílny. Školy respondentů nebo respondenti individuálně se podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků i prostřednictvím jiných aktivit a projektů. Předpoklad č. 3 byl tedy potvrzen.

Předpoklad č. 4 : Více než 50 % učitelů si myslí, že využívání metod RWCT má pozitivní vliv na kvalitu získávání informací.

Předpoklad č. 4 vycházel z položek č. 15 až č. 20. Položky č. 15 až č. 18 byly zaměřeny na kladné vlivy využívání metod RWCT do výuky. Jednalo se o pozitivní vliv těchto metod na aktivitu žáků v hodinách, na intenzitu prožitku z přečteného textu, na zkvalitnění práce

s informacemi a celkovou efektivitu metod kritického myšlení. Z analýzy všech těchto položek vyplývá, že více než 50 % respondentů vnímá pozitivní vliv na žáky při využití těchto metod. Položky č. 19 a č. 20 byly zaměřeny na možná negativa metod RWCT. Více než 70 % respondentů však žádná negativa při začlenění metod kritického myšlení do výuky nevnímá. Pokud respondenti vnímali nějaká negativa, nejčastěji to byla náročnost na přípravu učitele a náročnost na organizaci výuky.

Předpoklad č. 5: Více než 50 % učitelů si myslí, že dostupnost metodické podpory pedagogů a výukových materiálů pro žáky, které umožňují ve výuce práci s metodami RWCT, je velmi dobrá.

Předpoklad č. 5 se stejně jako předešlé předpoklady potvrdil. Při analýze tohoto předpokladu vycházíme z položek č. 21 až č. 23. U těchto položek mohli respondenti vybírat ze čtyř možností (velmi dobrá, spíše dobrá, spíše špatná a velmi špatná). Pomocí těchto možností respondenti vyjadřovali svůj názor na dostupnost metodické podpory pedagogů a výukových materiálů pro žáky, která umožňuje ve výuce práci s metodami RWCT. U všech položek více než 50 % respondentů hodnotilo dostupnost těchto materiálů jako spíše dobrou.

8 Diskuze výsledků

Můj výzkum a společně s ním i celá má diplomová práce byla zaměřena rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku za využití metod RWCT. Při výzkumu jsem se zaměřila především na pedagogy, kteří působí na prvním stupni základních škol. Vzhledem k místu svého bydliště a snad i svého budoucího pracoviště, vybrala jsem si pro výzkum oblast v Moravskoslezském kraji, konkrétně Jablunkovsko a Třinecko.

Z dotazníkového šetření, které jsem zde provedla, vyplývá, že učitelé prvního stupně základních škol metody RWCT znají, a dokonce i pozorují pozitiva ve výuce při použití a zařazení těchto metod. Ve své diplomové práci zmiňuji také tři výzkumy věnující se čtenářské gramotnosti. Zaměřenost těchto výzkumů zjišťovala spíše úroveň čtenářské gramotnosti žáků různého věku. Na základě výsledků jednoho z těchto šetření bylo pedagogům doporučeno více zaměřit svou pozornost ve výuce na správné rozvíjení čtenářských dovedností s využitím metodické podpory, která se opírá o inovativní postupy. Učitelé, kteří se zúčastnili mého dotazníkového šetření, jsou ochotni vzdělávat se a využívat nové metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Dostupnou metodickou podporu ke zlepšení výuky čtenářské gramotnosti považují za dostatečnou.

Závěr

V diplomové práci jsem se věnovala rozvoji čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku za využití metod kritického myšlení. Jádrem celé diplomové práce bylo zjistit, zda učitelé prvního stupně základních škol znají a ve své výuce využívají k rozvoji čtenářské gramotnosti metody RWCT.

Ve své práci jsem se snažila poukázat na důležitost rozvoje čtenářské gramotnosti jakožto výchozí kompetence k dosažení dalších gramotností a kompetencí.

Diplomová práce byla rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. V teoretické části jsem se věnovala bližšímu popisu pojmů, které souvisí přímo nebo částečně s mou diplomovou prací, která se nazývá Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku s využitím metod RWCT. Teoretickou část jsem rozdělila do pěti kapitol. V první kapitole jsem se věnovala především čtenářské gramotnosti, kterou jsem se snažila popsat, vysvětlit a uvést do souvislostí s dalšími použitými a souvisejícími pojmy.

V druhé kapitole se věnuji pojmu čtenář, a to s ohledem a důrazem na čtenáře – žáka mladšího školního věku a dalším souvisejícím pojmům, jako například čtení, čtenářství, metody a strategie čtenářství. Mladší školní věk je obdobím, ve kterém jsou v souvislosti se čtením diagnostikovány specifické poruchy učení, které mohou úroveň a rozvoj čtenářské gramotnosti značně ovlivnit, a proto jsem část této kapitoly věnovala právě dyslexii.

Jak už jsem zmiňovala výše, diplomová práce je zaměřena na využití metod kritického myšlení – metod RWCT (Reading and Writing for Critical thinking). Ve třetí kapitole jsem se proto pokusila ve stručnosti zmapovat historii těchto metod a programu, s typickým třífázovým modelem výuky. Metody uvedené v mé diplomové práci jsem vybírala na základě vlastních zkušeností s jejich uplatněním ve výuce a s ohledem na zvládnutelnost a vhodnost těchto metod pro žáky mladšího školního věku.

V dřívějších letech se na území České republiky provádělo několik výzkumů čtenářské gramotnosti. Ve čtvrté kapitole jsem popsala mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS a výzkum, který stejně, jako můj probíhal v Moravskoslezském kraji, výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1 ročníků základních škol.

V poslední kapitole teoretické části jsem se pak zaměřila na ukotvení a koncept zařazení čtenářské gramotnosti v kurikulárním dokumentu RVP ZV.

V empirické části jsem se snažila popsat a vyhodnotit dotazníkové šetření, které bylo provedeno mezi učiteli prvního stupně a zjišťovalo jejich vztah k metodám kritického myšlení. Dotazníkové šetření mělo několik dílčích cílů: cílenou zaměřenost učitelů na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků, kvalitu získávání informací za využití metod RWCT a dostupnost metodické podpory pedagogů a výukových materiálů pro žáky. Zvolená výzkumná metoda – dotazníkové šetření, byla vzhledem k časové nenáročnosti poměrně oblíbená, také téma bylo pro respondenty zajímavé, a proto byli oslovení učitelé ochotni se do šetření zapojit. Všechny hypotézy, které jsem na základě těchto cílů dotazníkového šetření stanovila se potvrdily.

Vzhledem k pozitivním výsledkům dotazníkového šetření a mé dosavadní zkušenosti s využitím metod RWCT ve výuce, jsem přesvědčena o tom, že používání metod kritického myšlení na prvním stupni základních škol je vhodné a má pozitivní vliv na práci žáků s informacemi, aktivitu a prožitek žáků při práci s textem. Stejně tak pozitivně přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Čtenářskou gramotnost považuji za stěžejní kompetenci ovlivňující rozvoji komunikačních dovedností, zlepšení kritického myšlení, zlepšení schopnosti se učit nebo celkově kvůli zlepšení psychického zdraví žáků. Proto se budu i nadále snažit rozvíjet čtenářskou gramotnost a využívat metody RWCT a pomocí nich tak zlepšovat kvalitu výuky ve svých hodinách.

Seznam použité literatury

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci číst jako máma s tátou: Jak se stát čtenářem*. Praha 7: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravensis, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4.

KOL. AUTORŮ. *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy 1-2*, 2000., ISBN neuvedeno.

KOVÁŘOVÁ, Renata. *Specifické poruchy učení ve školní praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-466-5.

KRÜGER, Květuše a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2001. ISBN 978-80-907087-9-2.

MACHÁČKOVÁ, Jitka a Klára CHLPÍKOVÁ. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. Tábor: Základní škola Bernarda Bolzana, 2014. ISBN 978-80-260-6750-4.

MEREDITH, K., S., STEELOVÁ, J.,L. a kol. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1 - 8*. Pracovní materiály vydávané pro kurzy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Praha, 1997.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

ŽALSKÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.

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

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-807-0505-540.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514.

Internetové zdroje

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 [cit. 2023-04-08]. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z:

https://inpdf.uhk.cz/wpcontent/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* [online]. 2018 [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků I. stupně základní školy*. [Online]. Brno, 2008, [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/3r0d1i/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení: (Reading and Writing for Critical Thinking) [online]. In: . [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

Mezinárodní šetření PISA 2018, Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti [online]. Praha: Česká školní inspekce, prosinec 2019 [cit.12.12.2020]. Dostupné v PDF: [PISA 2018 \(csicr.cz\)](https://csicr.cz)

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. 2006 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základních škol* [online]. In: . Brno, 2011 [cit. 2022-12-07]. Dostupné z: doi:10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-76

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

WILDOVÁ, Radka. *Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení* [online]. 2004 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Brainstorming

Obrázek 2 - Schéma myšlenkové mapy

Obrázek 3 - Nákres myšlenkové mapy a ven

Obrázek 4 - Vennův diagram

Obrázek 5 - Schéma pětilístku

Obrázek 6 - Vyplněné pětilístky

Obrázek 7 - T – graf

Obrázek 8 - Vyplněný T-graf

Obrázek 9 - Složky čtenářské gramotnosti

Seznam tabulek

Tabulka 1 - metoda I N S E R T

Tabulka 2 - metoda V C H. D

Tabulka 3 - Přehled položek dotazníku a jejich relevantnost k předpokladům

Tabulka 4 - Zastoupení respondentů u položky č. 1

Tabulka 5 – Zastoupení respondentů u položky č. 2

Tabulka 6 - Zastoupení respondentů u položky č. 3

Tabulka 7 - Zastoupení respondentů u položky č. 4

Tabulka 8 - Zastoupení respondentů u položky č. 5

Tabulka 9 – Zastoupení respondentů u položky č. 6

Tabulka 10 – Zastoupení respondentů u položky č. 7

Tabulka 11 - Zastoupení respondentů u položky č. 8

Tabulka 12 - Zastoupení respondentů u položky č. 9

Tabulka 13 - Zastoupení respondentů u položky č. 10

Tabulka 14 - Zastoupení respondentů u položky č. 10

Tabulka 15 - Zastoupení respondentů u položky č. 12

Tabulka 16 - Zastoupení respondentů u položky č. 13

Tabulka 17 – Zastoupení respondentů u položky č. 14 (důvod NE)

Tabulka 18 – Zastoupení respondentů u položky č. 14 (důvod ANO)

Tabulka 19 – Zastoupení respondentů u položky č. 15

Tabulka 20 – Zastoupení respondentů u položky č. 16

Tabulka 21 – Zastoupení respondentů u položky č. 17

Tabulka 22 – Zastoupení respondentů u položky č. 18

Tabulka 23 – Zastoupení respondentů u položky č. 19

Tabulka 24 – Zastoupení respondentů u položky č. 20

Tabulka 25 – Zastoupení respondentů u položky č. 21

Tabulka 26 – Zastoupení respondentů u položky č. 22

Tabulka 27 – Zastoupení respondentů u položky č. 23

Seznam grafů

Graf 1 – Pohlaví respondentů

Graf 2 – Délka praxe

Graf 3 – Období výuky respondentů

Graf 4 – Účast na kurzu RWCT

Graf 5 – Význam školení

Graf 6 – Zájem respondentů o další vzdělávání v rámci RWCT

Graf 7 – Cílená zaměřenost na rozvoj čtenářské gramotnosti

Graf 8 – Jazyk a jazyková komunikace

Graf 9 – Matematika a její aplikace

Graf 10 – Informatika

Graf 11 – Prvouka

Graf 12 – Vlastivěda

Graf 13 – Přírodověda

Graf 14 – Čítanky určené pro daný ročník

Graf 15 – Mimočítanková četba

Graf 16 – Učebnice určené pro daný ročník

Graf 17 – Pracovní sešity a pracovní listy

Graf 18 – Jiné doplňkové učební materiály

Graf 19 – Knížky a časopisy v třídní knihovničce

Graf 20 – Čtenářské dílny

Graf 21 – Jiné aktivity na rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení

Graf 22 – Projekty a jiné aktivity

Graf 23 – Využívání metod RWCT k rozvoji čtenářské gramotnosti

Graf 24 – Pokud NE (důvod)

Graf 25 – Pokud ANO – využívané metody

Graf 26 – Efektivita využívání metod RWCT na rozvoj čtenářské gramotnosti

Graf 27 – Pozitivní vliv metod RWCT na aktivitu žáků

Graf 28 – Pozitivní vliv metod RWCT na intenzitu prožitku žáků

Graf 29 – Pozitivní vliv metod RWCT na zkvalitnění práce s informacemi

Graf 30 – Negativa při integraci metod RWCT do výuky

Graf 31 – Pokud ANO – možnosti

Graf 32 – Metodická opora metod RWCT pro učitele

Graf 33 – Dostupnost materiálů pro žáky na školách respondentů

Graf 34 – Dostupnost výukových materiálů pro žáky na trhu podle názorů respondentů

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Jmenuji se Magdaléna Kantorová a jsem studentkou 5 ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1 stupeň základní školy. V současné době pracuji v rámci své diplomové práce na výzkumném šetření, které je zaměřené na problematiku čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku.

Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který slouží výhradně pro potřeby mého výzkumného šetření. V případě Vašeho aktivního zapojení se jedná o krátkou administraci dotazníku, jehož čas k vyplnění by neměl překročit dobu 15 minut. Dotazníkové šetření je anonymní, dobrovolné s respektováním všech etických pravidel výzkumného šetření.

U některých otázek vyznačíte křížkem pouze jednu odpověď, u jiných otázek máte možnost označit křížkem více odpovědí. U některých otázek pak můžete použít číselnou škálu, která je u dané otázky popsána.

Děkuji Vám za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Vyplněný dotazník odevzdejte, prosím, vedení školy, které se postará o jeho zpětné navrácení zadavateli.

1) Pohlaví:

- muž
- žena

2) Jak dlouhou praxi v oboru máte?

- Do 5 let
- 5–10 let
- 11–20 let
- Nad 20 let

3) Ve kterém z období na 1. stupni ZŠ nejčastěji učíte?

- 1. období (1 , 2 , 3 ročník)
- 2. období (4 , 5 ročník)
- Učím v obou obdobích

4) Absolvoval/a jste kurz, workshop, seminář apod. zaměřený na využití metod RWCT (program čtení a psaní ke kritickému myšlení)?

- ANO
- NE (přejděte k otázce č. 6)

5) Mělo podle Vás školení význam?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

6) Měl/a byste zájem absolvovat kurz, workshop, seminář apod. zaměřený na využití metod RWCT (případně další vzdělávací akci na toto téma, pokud už jste předtím nějakou absolvoval/a)?

- ANO
- NE

7) Jak často se ve svých hodinách zaměřujete cíleně na rozvoj čtenářské gramotnosti?

- Nezaměřuji se vůbec
- Minimálně 1 denně
- Ve 2–4 vyučovacích hodiny během týdne
- V 1 vyučovací hodina týdně
- Maximálně 1krát měsíčně
- Zařazuji výjimečně

8) Zařazuji výjimečně. Vyjádřete pomocí číselné škály 0–3, jak často se v uvedených předmětech (vzdělávacích oblastech) zaměřujete na rozvoj čtenářské gramotnosti?

U každé odpovědi využijte jedno z čísel na škále 0–3,

Příčemž: 0 – nezaměřuji se vůbec, 1 – méně než 1krát měsíčně, 2 – aspoň 1krát měsíčně, 3 – téměř v každé vyučovací hodině

	Jazyk a jazyková komunikace
	Matematika a její aplikace
	Informatika
	Prvouka
	Vlastivěda
	Přírodověda

- 9) Které materiály pro zařazování čtenářské gramotnosti do výuky nejčastěji ve svých hodinách využíváte? U každé odpovědi využijte jedno z čísel na škále 0–3 ,
Přičemž: 0 – nevyžívám vůbec, 1 – využívám výjimečně, 2 – využívám aspoň 1krát měsíčně, 3 – využívám téměř v každé vyučovací hodině

<input type="checkbox"/>	Čítanky určené pro daný ročník
<input type="checkbox"/>	Mimočítanková četba
<input type="checkbox"/>	Učebnice určené pro daný ročník
<input type="checkbox"/>	Pracovní sešity a pracovní listy
<input type="checkbox"/>	Jiné doplňkové učební materiály (např.: encyklopedie, učební pomůcky, ...)
<input type="checkbox"/>	Knížky a časopisy v třídní knihovničce

- 10) Zařazujete do výuky čtenářské dílny?

- ANO
 NE

- 11) Nabízí vaše škola žákům i jiné aktivity zaměřené na rozvoj čtenářství a vztahu ke čtení? Můžete zvolit i více odpovědí.

- Čtenářský kroužek
 Aktivní spolupráce s místní knihovnou (např.: besedy, projekty, ...)
 Organizace besed se spisovateli
 Možnost návštěvy školní knihovny mimo výuku
 Jiné – uveďte: _____

12) Je vaše škola (nebo jen některé třídy) zapojena do projektů a jiných aktivit zaměřených na rozvoj a podporu čtenářství? Můžete zvolit i více odpovědí.

- Pasování na čtenáře
- Rosteme s knihou
- Celé Česko čte dětem
- Čtení pomáhá
- Čteme spolu
- Nos s Andersenem
- Ne, naše škola se nezapojuje
- Jiné

13) Využíváte k rozvoji čtenářské gramotnosti metody RWCT?

- ANO
- NE

14) Pokud NE, vyberte důvod.

- Nevím, jak je využít - zařadit
- Pro časovou náročnost je nezařazuji
- Chybí mi výukové materiály
- Metody RWCT se mi nelíbí
- Metody RWCT neznám
- Jiný důvod

Pokud ANO, vyberte maximálně 3 , které nejčastěji využíváte.

- I N S E R T
- Řízené čtení
- Brainstorming
- Myšlenková mapa
- Klíčová slova
- Vennův diagram
- V C H. D
- Pětílístek
- T -graf
- Kostka

15) Považujete využívání metod RWCT za efektivní pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

16) Má využití metod kritického myšlení pozitivní vliv na aktivitu žáků v hodinách?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

17) Má využití metod kritického myšlení vliv na intenzitu prožitku žáků z přečteného textu?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

18) Má využití metod kritického myšlení pozitivní vliv na zkvalitňování práce s informacemi?

- ANO
- NE
- Nedokážu posoudit

19) Vnímáte při integraci metod RWCT do výuky nějaká negativa?

- ANO
- NE (přejděte k otázce č 21)

20) Pokud ANO, uveďte maximálně 3 možnosti.

- Nelibost ze strany rodičů
- Malá oblíbenost u žáků
- Nemožnost využití metod ve všech předmětech
- Náročnost na udržení kázně ve třídě
- Náročnost na organizaci výuky
- Náročnost na přípravu učitele

21) Metodická opora (didaktické pomůcky, pracovní listy, metodické příručky, apod.) pro učitele týkající se metod RWCT je dle Vašeho názoru:

- velmi dobrá
- spíše dobrá
- spíše špatná
- velmi špatná

22) Dostupnost výukových materiálů využívajících metody RWCT pro žáky byste ve Vaší škole hodnotil/a jako:

- velmi dobrou
- spíše dobrou
- spíše špatnou
- velmi špatnou

23) Dostupnost výukových materiálů využívajících metody RWCT pro žáky na trhu je dle Vašeho názoru:

- velmi dobrá
- spíše dobrá
- spíše špatná
- velmi špatná

Děkuji Vám za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Vyplněný dotazník odevzdejte, prosím, vedení školy, které se postará o jeho zpětné navrácení zadavateli.

Magdaléna Kantorová

Anotace

Jméno a příjmení:	Magdaléna Kantorová
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku s využitím metod RWCT
Název v angličtině:	Development of reading literacy among pupils of younger school-age using RWCT methods
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku s využitím metod RWCT. Empirická část je založena na analýze dotazníkového šetření. Toto dotazníkové šetření bylo určeno pedagogům prvního stupně základních škol a zjišťovalo jejich zaměření na rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce a postoje k metodám RWCT.
Klíčová slova:	čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství, žák mladšího školního věku, metody RWCT, český jazyk, 1. stupeň ZŠ
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the development of reading literacy among pupils of younger school age using RWCT methods. The empirical part is based on the analysis of a questionnaire survey. This questionnaire survey was intended for teachers of the first grade of primary schools and found out their focus on the development of reading literacy in teaching

	and attitudes towards RWCT methods.
Klíčová slova v angličtině:	reading literacy, reading, readership, a pupil of younger school age, RWCT methods, czech language, primary scholl
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci
Rozsah práce:	106 stran
Jazyk práce:	český