

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ

KOMBINOVANÉ

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dáša Fišerová

Čtenářské dovednosti a jejich rozvoj

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jiří Havlík Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER

COMBINED (PART TIME)

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Dáša Fišerová

Reading skills and their development

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Jiří Havlík Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. 2. 2015

Dáša Fišerová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Jiřímu Havlíkovi Ph.D. za vedení mé diplomové práce, vstřícnost a poskytnutí podnětných připomínek k celé práci.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pohledem metodika odboru vzdělávání na problematiku současného vzdělávání ve firemní oblasti. Rozebírá cíle, obsah, formy, metody vzdělávání v souvislosti s personálními činnosti. Teoretické poznatky jsou využity v praktické aplikaci SWOT analýzy systému vzdělávání zaměstnanců. Na závěr je detailně popsána příprava, implementace a realizace interních vzdělávacích programů s využitím interní sítě lektorů.

Klíčová slova

Cíle vzdělávání, formy vzdělávání, identifikace potřeb vzdělávání, interní lektorská síť, metody vzdělávání, osobní rozvoj, plán vzdělávání, proces vzdělávání, rozpočet vzdělávání, rozvoj lidských zdrojů, řízení kariéry, systém vzdělávání.

Annotation

Annotation

This dissertation deals with the view of methodist of education field on the issue of education in the corporate area. It analyzes the objectives, content, forms, methods of education in relation to personal activities. Theoretical knowledges are used in the practical application of SWOT analysis, staff education system. Finally, it describes in detail the preparation, implementation and the implementation of educational programs using internal network of trainers.

Key words

The aims of education, career management, human resources development, identification of training needs , internal network of trainers, learning, personal development , the process of education, training methods education plan, training budget, training system

Obsah

Obsah.....	7
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	11
1.1 Stěžejní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	13
1.2 Čtenářská gramotnost žáků v České republice v základním vzdělávání.....	17
1.3 Dílny čtení jako prostředek řešení aktuálních problémů v rozvoji čtenářské dovednosti	20
2. POJEM ČTENÍ	21
2.1 Význam četby	22
2.2 Základy raného rozvoje čtení	23
2.2.1 Fonologické uvědomování	23
2.2.2 Hlásková metoda výuky čtení.....	24
2.2.3 Plynulost v četbě.....	24
2.2.4 Vyvážený přístup k výuce čtení	25
2.3 Rozvoj porozumění psanému textu	26
2.3.1 Kladení otázek	26
2.3.2 Rozvoj slovní zásoby	26
2.3.3 Rozhodování o tom, co je důležité	27
2.3.4 Předvídání událostí v textu – Induktivní čtení	28
2.3.5 Vracení se k již přečtenému textu	29
2.4 Propojení čteného textu s vlastními prožitky	29
2.5 Čtení nahlas	30
3. VÝUKA ČTENÍ	32
3.1 Shrnutí	35
4. PORUCHY ČTENÍ	36
4.1 Diagnostika a diagnostika SPU.....	37
4.2 Dyslexie a možnosti vzdělávání	38

4.3 Nápravné metody	39
4.4 Shrnutí	40
5. STRATEGIE ČTENÍ	42
5.1 Klasifikace čtenářských strategií	42
5.1.1 Strategie podle typu čtení	42
5.1.2 Strategie podle fáze čtenářského procesu	43
5.1.3 Strategie čtení podle přístupu učení z textu	44
5.2 Výsledky průzkumu zaměřeného na využívání čtenářských strategií ve výuce na 1. stupni vybraných základních škol	46
5.3 Bloomova taxonomie výukových cílů	48
PRAKTICKÁ ČÁST	50
6. Metodologie výzkumu	50
6.1 Východiska výzkumu	50
6.2 Formulace výzkumného problému a cílů výzkumu	50
6.3 Formulace hypotéz	51
6.4 Forma a časové vymezení výzkumu	51
6.5 Výběr výzkumného vzorku respondentů	51
6.6 Výzkumné metody	53
6.7 Zhodnocení dotazníku	55
6.8 Příprava dotazníku čtenářských dovedností	56
6.9 Dotazník porozumění čtenému textu	56
6.10 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností	64
6.10.1 Čtenářské charakteristiky rodinného prostředí	64
6.10.2 Čtenářské charakteristiky zájmu o čtení	66
6.10.3 Shrnutí	68
6.11 Výsledky vlastního testu čtenářských dovedností	69
6.12 Testování hypotéz o vlivu čtenářských charakteristik žáka na výsledek testu	71
6.13 Shrnutí a diskuze výsledků výzkumu	71
6.14 Shrnutí	75
Závěr	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
Seznam použitých českých zdrojů	79

Seznam použitých zahraničních zdrojů	80
Seznam použitých internetových zdrojů	81
SEZNAM ZKRATEK	84
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK.....	85
Seznam obrázků.....	85
Seznam grafů	85
Seznam tabulek.....	86

ÚVOD

Současná doba se vyznačuje přemírou informací, které jsou k dispozici zejména prostřednictvím médií. Vliv médií je natolik silný, že děti již od svého raného věku tráví většinu svého volného času hraním počítačových her či na sociálních sítích, což vede k razantnímu snižování čtenářské gramotnosti populace v České republice.

Je úkolem zejména rodiny, a také školy, vznítit u dětí plamínek zájmu o čtení a rozvoj čtenářské gramotnosti. Nedostatky čtenářské gramotnosti působí totiž velmi negativně na úspěšnost žáků ve vzdělávacím procesu, neboť žáci nejsou schopni porozumět čtenému textu, a z tohoto textu získávat prostřednictvím kritického čtení potřebné informace.

Podle výsledků mezinárodních výzkumů v oblasti čtenářské gramotnosti, kterých se Česká republika pravidelně účastní, dochází k úpadku čtenářské gramotnosti českých žáků, přičemž ze strany odborníků je patrná snaha tento propad zastavit.¹

Téma diplomové práce Čtenářské dovednosti a jejich rozvoj jsem si zvolila, protože jsem sama pedagogem na prvním stupni základní školy a pracuji s žáky od 1. do 5. třídy od prvotní výuky čtení a psaní po rozvoj dětského čtenářství, tato problematika mne velmi zajímá a mým cílem je posílit u dětí čtenářskou gramotnost.

Cílem práce je zjistit úroveň čtenářských dovedností na vybraném vzorku žáků prostřednictvím zpracování výzkumu porozumění čtenému textu s využitím jednoduché ankety, na základě zjištěné úrovně čtenářské gramotnosti dále pak vyvodit závěry a doporučení pro práci se žáky s cílem posílení a rozvoje jejich čtenářské gramotnosti.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, kdy teoretická část je věnována definicím pojmů čtenářská gramotnost a čtení, poruchám a strategiím čtení. Praktická část je věnována výše uvedenému výzkumu čtenářské dovednosti žáků vybrané základní školy.

¹ RONKOVÁ, J.: *Čtením k úspěchu ve vzdělávání – výzkum* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18763/ctenim-k-uspechu-ve-vzdelavani-vyzkum.html/>

TEORETICKÁ ČÁST

1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Definice pojmu čtenářská gramotnost existuje několik a v pohledu na čtenářskou gramotnost se neustále objevují nové přístupy v souvislosti se zapojováním České republiky do mezinárodních srovnávacích výzkumů světových organizací. Definice pro pojem čtenářské gramotnosti není stabilní, neboť se tato definice mění v souvislosti s probíhajícími změnami ve společnosti, v kultuře a ekonomice.

V souvislosti se stoupající důležitosti celoživotního učení je nutno na veškeré vědomosti a dovednosti nahlížet z hlediska jejich využitelnosti pro dobré uplatnění ve společnosti a v životě. Z tohoto důvodu již čtenářská gramotnost nemůže být chápána pouze jako schopnost číst v technickém slova smyslu, ale zahrnuje v sobě schopnost porozumět různým typům textu, vztahujících se k nejrůznějším situacím, přemýšlet o jejich smyslu a umět vyložit smysl těchto textů.²

Dle Altmanové „*čtenářská gramotnost představuje celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“³ Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná. Jedná se o následující roviny: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, sdílení.

Čtenářská gramotnost úzce souvisí se čtením a řadí se mezi gramotnost podřízenou funkční gramotnosti. Mezi další gramotnosti se řadí počítačová gramotnost, kulturní gramotnost, matematická gramotnost. Nově byla definována tzv. **informační gramotnost**, která znamená gramotnost v práci s informacemi, tzn. mít přístup k informacím, umět informace získat, přetvářet a přenášet je; tato gramotnost je jako pojem nadřazený čtenářské gramotnosti.⁴

² PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

³ ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011.

⁴ KOŠTÁLOVÁ, H. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi* [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2713/EFEKTIVNI-VYUKA-KE-CTENARSKYMI-DOVEDNOSTMI.html/>

Pro účely mezinárodního výzkumu Progress in International Reading Literacy Study (dále jen PIRLS), prováděného Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání (dále jen IEA) v roce 1995 byla čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat*“.⁵ *Mladí čtenáři jsou schopni konstruovat význam z různých textů. Čtou za účelem učení, účasti v komunitách čtenářů ve škole i každodenním životě, a pro potěšení.*⁶

V rámci mezinárodního výzkumu gramotnosti dospělých IALS v roce 1997 byla čtenářská gramotnost definována následovně: „*Čtenářská gramotnost je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu.*“

Až pozdější výzkum IEA PIRLS a k současnému okamžiku poslední výzkum OECD PISA zdůraznil v pojmu čtenářské gramotnosti schopnost čtenáře nejen porozumět čtenému textu, ale taktéž o textu přemýšlet a uplatňovat své myšlenky a zkušenosti. Jedna z nejnovějších definic pojmu čtenářská gramotnost dle prestižního mezinárodního výzkumu OECD PISA má následující podobu: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“⁷

Pro čtenářské dovednosti, resp. čtenářskou gramotnost je specifické, že se jedná o klíčovou dovednost, jež je předpokladem pro rozvíjení vzdělanosti. Definice čtenářské gramotnosti se taktéž rozšířila, přičemž v některých definicích se objevuje i dovednost kritického posuzování textů, případně použití metakognitivních dovedností.⁸

Pro účely Výkonné agentury pro vzdělávání byla čtenářská gramotnost definována jako „*souhrnná schopnost porozumět formám psaného jazyka, tyto formy*

⁵ PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

⁶ MULLIS et al., 2006, s. 3.

⁷ PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

⁸ KOŠTÁLOVÁ, H. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi* [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2713/EFEKTIVNI-VYUKA-KE-CTENARSKYMI-DOVEDNOSTMI.html/>

*používat a přemýšlet o nich s cílem dosažení osobního a sociálního naplnění“.*⁹ Výše uvedená definice čtenářské gramotnosti přesahuje kognitivní složky čtení (tzn. dekódování slov a porozumění textu) a dosahuje k dalším aspektům souvisejících s motivací k písemným materiálům a zapojením do jejich čtení. Toto pojetí čtenářské gramotnosti je v souladu s definicí Pierreové, která gramotnost popisuje jako „vztah, který člověk naváže s psaným slovem“.¹⁰ Pojem čtenářská gramotnost tudíž vyjadřuje rozdíl mezi „schopností číst“ a „čtenářstvím“.

Podstata čtenářské gramotnosti byla taktéž rozšířena v souvislosti se čtením elektronických materiálů, neboť schopnost žáků číst elektronické texty zahrnuje širší škálu dovedností než v případě čtení textů tištěných.¹¹ Podle Lea kritické dovednosti nabývají ještě více na důležitosti v případě čtení či studia textů na internetu.¹²

1.1 Stěžejní výzkumy čtenářské gramotnosti

Úroveň čtenářské gramotnosti je ve všech zemích Evropské unie hodnocena prostřednictvím dvou rozsáhlých mezinárodních výzkumů. Jedná se o následující výzkumy:¹³

Progress in International Reading Literacy Study (zkratka PIRLS),;
Programme for International Student Assessment (zkratka PISA),

Ačkoliv jsou oba dva výše uvedené průzkumy zaměřeny na děti různého věku, oba dva výzkumy hodnotí čtení v chápání rozšířeného pojmu čtení, tj. „čtenářské gramotnosti“ spíše než jednoduchého „čtení“; tudíž jsou hodnoceny nejen procesy a dovednosti porozumění čtenému textu, ale také různé použití čtení a postoje ke čtení, jež jsou charakteristické pro zdatné čtenáře. Oba dva výzkumy pohlížejí na čtení jako na interaktivní, konstruktivní proces, přičemž kladou důraz na schopnosti žáků přemýšlet o čtení a používat čtení k různým účelům.

⁹ Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe. Eurydice, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-92-9201-189-5. Dostupné také na internetu: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf

¹⁰ Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond, eds. Evaluer le savoir-lire. Logiques: Montréal.

¹¹ COIRO, J. Voice of Literacy, 2011, How Offline Reading Online Reading and Prior Knowledge Can Help Predict Students' Abilities to Understand What They Read Online. Dostupné z: How offline reading, online reading, and prior knowledge can help predict students' abilities to understand what they read online with Dr. Julie Coiro

¹² Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. What research has to say about reading instruction. Newark, DE: IRA, pp. 310-336.

¹³ *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe.* [online]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf

Progress in International Reading Literacy Study (dále jen **PIRLS**) představuje mezinárodní šetření, které je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol. Toto šetření se opakuje v pětiletých intervalech. Šetření je koordinováno prostřednictvím Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání. Realizátorem šetření PIRLS v České republice je Česká školní inspekce. Cílem šetření PIRLS je zmapování významu školního, rodinného a širšího prostředí žáků na rozvoj čtenářské gramotnosti¹⁴. PIRLS se při tvorbě nástrojů testování zaměřoval na tři aspekty čtenářské gramotnosti, a to: účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje.

Ačkoliv interval šetření PIRSL je pětiroční, v České republice se šetření PIRLS dosud konalo dvakrát, kdy první šetření bylo realizováno v roce 2001 a druhé šetření v roce 2011. Realizace dvou šetření umožnila porovnat vývoj čtenářských dovedností mezi těmito časovými obdobími. Do šetření realizovaného v roce 2011 se zapojilo celkem 4500 žáků ze 177 náhodně vybraných škol.

Testové úlohy šetření mají za cíl zjistit, jak žáci umí pracovat se čtením za účelem získání informací jako nástroje pro své vzdělávání, proto se skládají z literárních a informativních textů.

Tabulka č. 1 níže znázorňuje, že žáci zařazení do šetření PIRLS z České republiky dosáhli v průměru 545 bodů, čímž se umístili na 14. místě. Na stupnici úrovně čtenářských dovedností téměř dosáhli vysoké úrovně, která je na hranici 550 bodů, jejich výsledek je srovnatelný s výsledky žáků z Kanady, Nizozemí a Švédska. Žáci dosahující této úrovně dokážou při práci s literárními texty interpretovat a propojit události příběhu a jednání postav z různých částí textu, při práci s informačními texty dokážou interpretovat souvislosti mezi informacemi v textu na základě propojení souvislého textu s dalšími prvky (např. s obrázkem či mapou). Příloha č. 1 zobrazuje úrovně čtenářských dovedností pro účely PIRLS.

¹⁴ PIRLS [online]. [cit. 2015-01-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Tabulka 1 Průměrný výsledek jednotlivých zemí na celkové škále PIRLS - šetření v roce 2011

ZEMĚ	PRŮMĚR		ZEMĚ	PRŮMĚR	
Hongkong	571	▲	Španělsko	513	▼
Rusko	568	▲	Norsko	507	▼
Finsko	568	▲	Belgie (fr.)	506	▼
Singapur	567	▲	Rumunsko	502	▼
Severní Irsko	558	▲	Průměr škály PIRLS	500	▼
USA	556	▲	Gruzie	488	▼
Dánsko	554	▲	Malta	477	▼
Chorvatsko	553	▲	Trinidad a Tobago	471	▼
Tchaj-wan	553	▲	Ázerbájdžán	462	▼
Irsko	552	■	Írán	457	▼
Anglie	552	■	Kolumbie	448	▼
Kanada	548	■	Spojené arabské emiráty	439	▼
Nizozemsko	546	■	Saudská Arábie	430	▼
Česká republika	545		Indonésie	428	▼
Švédsko	542	■	Katar	425	▼
Itálie	541	■	Omán	391	▼
Německo	541	■	Maroko	310	▼
Izrael	541	■			
Portugalsko	541	■			
Maďarsko	539	■			
Slovensko	535	▼			
Bulharsko	532	▼			
Nový Zéland	531	▼			
Slovinsko	530	▼			
Rakousko	529	▼			
Litva	528	▼			
Austrálie	527	▼			
Polsko	526	▼			
Francie	520	▼			

Průměrný výsledek země

- je statisticky významně lepší než průměr škály PIRLS
- není statisticky významně rozdílný od průměru škály PIRLS
- je statisticky významně horší než průměr škály PIRLS
- ▲ je statisticky významně lepší než výsledek ČR
- není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
- ▼ je statisticky významně horší než výsledek ČR

Zdroj: Česká školní inspekce: *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011*. Praha, 2013. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>

Programme for International Student Assessment (dále jen PISA) měří znalosti a dovednosti patnáctiletých žáků ve čtení, matematice a přírodních vědách, přičemž každé šetření PISA klade důraz na jednu z výše uvedených testovaných oblastí. Čtení bylo hlavní testovanou oblastí v letech 2000 a 2009. Průzkum je realizován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD).

Výzkum provedený v roce 2012 byl zaměřen na schopnost žáků řešit problémy. U žáků z České republiky bylo zjištěno, že jejich výsledky v oblasti řešení problémů jsou lepší než výsledky v matematice, čtení a v přírodních vědách.

Každá úroveň schopnosti je charakterizována typickými činnostmi, které žáci dosahující dané úrovně ovládají. Šetření předpokládá, že žáci:

- na úrovni 1: disponují omezenou schopností prozkoumat strukturu problému, jsou schopni řešit pouze velmi jednoduché problémy a nejsou s to dopředu plánovat a stanovit dílčí cíle;
- na úrovni 2: disponují schopností prozkoumat strukturu neznámého problému a tento problém částečně pochopit, jsou schopni otestovat jednoduchou hypotézu;
- na úrovni 3: disponují schopností pracovat s informacemi, jež jsou prezentovány v několika různých formách;
- na úrovni 4: disponují schopností důkladně prozkoumat problém střední složitosti, jsou schopni pochopit vztah mezi součástmi, které jsou podstatné pro řešení problému, jsou schopni plánovat do úrovně několika kroků dopředu a sledovat pokrok svého řešení; na základě zpětné vazby jsou schopni přizpůsobit své plány nebo přeformulovat cíle;
- na úrovni 5: disponují schopností prozkoumat systematickým způsobem složitý problém tak, aby byli schopni pochopit důležité vztahy a informace, jsou schopni přemýšlet dopředu a respektovat daná omezení s cílem najít nejlepší strategii;
- na úrovni 6: jsou schopni: plánovat a provádět řešení vyžadující promyšlení několika kroků dopředu a zároveň splnění několika omezujících podmínek, jsou schopni uplatňovat složité způsoby uvažování, sledovat postup k cíli v průběhu celého procesu řešení, a pokud je to nutné, měnit plány; žáci dále umí chápat a propojovat informace ad.

Tab. č. 2 znázorňuje rozložení chlapců a dívek podle úrovní gramotnosti v ČR – porovnání jednotlivých testovaných oblastí

Tabulka 2 Podíl žáků ČR na definované gramotnosti

Země	Oblast testování	Podíl žáků na definované úrovni gramotnosti (%)									
		Chlapci					Dívky				
		Pod úrovní 2	Úroveň 2	Úroveň 3	Úroveň 4	Úroveň 5 a 6	Pod úrovní 2	Úroveň 2	Úroveň 3	Úroveň 4	Úroveň 5 a 6
Česká republika	Řešení problémů	17,8	19,7	26,3	22,8	13,4	19,1	21,8	28,2	20,6	10,3
	Matematika	19,3	20,6	24,6	21,1	14,4	22,7	22,9	25,0	18,1	11,3
	Čtení	22,8	28,4	29,9	15,3	3,7	10,6	24,4	32,8	23,6	8,5
	Přírodní vědy	14,6	23,3	31,2	22,9	8,0	12,9	26,2	32,1	21,5	7,3

Zdroj: Mezinárodní šetření PISA 2012

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvyšší 5 a 6 úrovně v oblasti testování čtení dosahuje pouze 3, 7 % chlapců a 8,5 % dívek, úrovně 4 dosahuje 15,3 % chlapců a 23,6 % dívek, úrovně 3 dosahuje 29,9 % chlapců a 24,4 % dívek, 28,4 % chlapců a 24,4 % dívek dosahuje úrovně 2 a pod úrovní 2 se nachází 22,8 % chlapců a 10,6 % dívek. Výše uvedené značí, že v oblasti čtení dosahují dívky mnohem lepších výsledků než chlapci.

1.2 Čtenářská gramotnost žáků v České republice v základním vzdělávání

Čtenářská gramotnost žáků v základním vzdělávání je odborníky považována za klíčovou schopnost a hlavní předpoklad úspěšnosti žáka v kontextu celoživotního učení.

Komplexní strategie a centrální opatření na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti na národní úrovni zatím neexistuje. Pojem, čtenářská gramotnost je na národní úrovni zmíněn zejména v Důvodové zprávě z roku 2007, přičemž ve Strategii celoživotního učení České republiky je konstatována a potřeba kontinuálního rozvoje funkčních gramotností.

Pro základní školy je na národní úrovni hlavním závazným dokumentem Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV)¹⁵. V tomto programu jsou vymezeny dílčí aktivity směřující ke čtenářské gramotnosti. RVP ZV se však vyznačuje v oblasti čtenářské gramotnosti určitými nedostatky, neboť v něm není

¹⁵ RVP ZV je dostupný z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

čtenářská gramotnost nastavena jako cíl a postrádá impulsy k jejímu vytváření. Pojem čtenářské gramotnosti je v základních školách vykládán různorodě a stejně tak školy přistupují rozdílně ke kvalitě výuky.

Na podporu čtenářské gramotnosti byla vypracována školní vzdělávací strategie, v důsledku které byly na školy v první etapě kurikulární reformy kladeny vysoké nároky v oblasti zajištění administrování nových školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) a organizování vzdělávání ve dvojím režimu.¹⁶

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) provedla v období 2007 až 2011 celkem 3 368 kontrol ŠVP v základních školách a 245 ŠVP v nižších stupních víceletých gymnázií. ČŠI zjistila, že konkrétní cíle pro rozvoj čtenářské gramotnosti formulovalo 59,9 % ZŠ a že 40,1 % základních škol s termínem „čtenářská gramotnost“ ve svých strategických dokumentech vůbec nepracovalo. Na základě kontrol ČŠI bylo dále zjištěno, že základní školy rozvíjely u žáků čtenářskou gramotnost pouze intuitivně, přičemž vycházely ze svého pojetí čtenářské gramotnosti.¹⁷

Dalším závěrem, ke kterému ČŠI dospěla je skutečnost, že v důsledku zavádění dalšího (cizího) jazyka, došlo v roce 1997 oproti roku 1996 k poklesu výuky mateřského jazyka o 19%, čímž se objem hodin českého jazyka a literatury snížil na 1. stupni téměř na pětinu. Dalším problémem, který vyplynul ze zjištění ČŠI je skutečnost, že na 2. stupni ZŠ došlo oproti 1. stupni k poklesu hodinové dotace českého jazyka na přibližně 50 %.

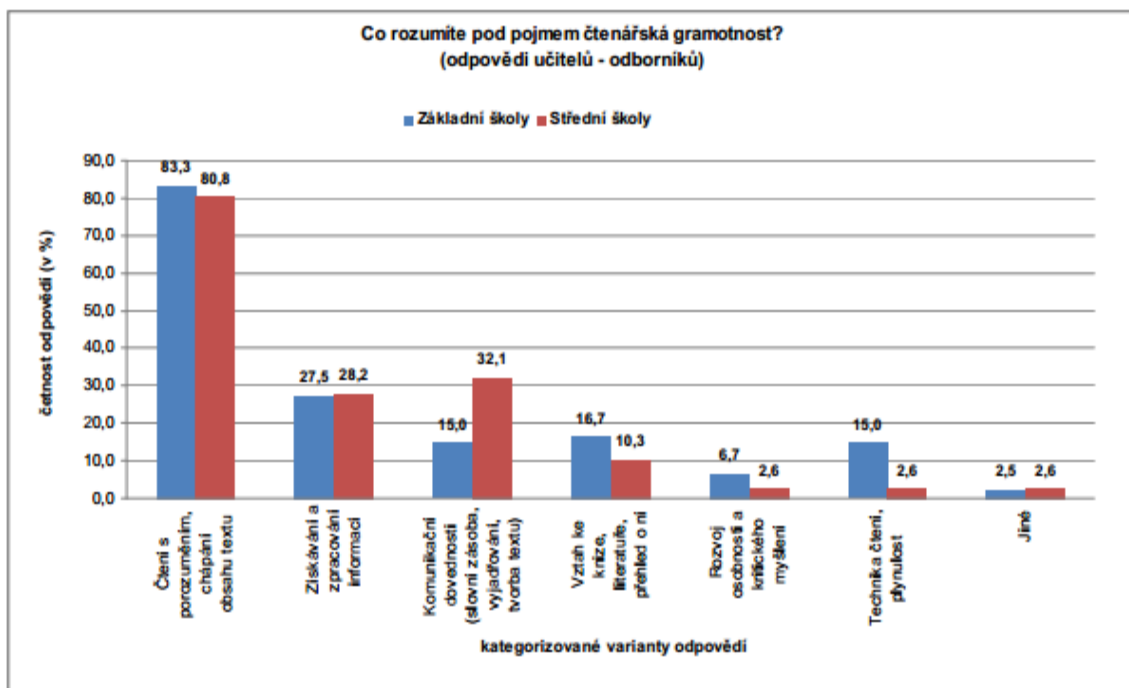
Výše uvedené vnímám jako vyučující na prvním stupni základní školy za alarmující, neboť si uvědomuji důležitost výuky mateřského jazyka

Níže jsou uvedeny výsledky výzkumu mezi učiteli – odborníky na pojem čtenářská gramotnost.

¹⁶ Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, únor 2011. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

¹⁷ Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, únor 2011. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Graf 1 - Názory učitelů ZŠ a SŠ na vymezení pojmu čtenářská gramotnost



Zdroj: Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, únor 2011. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 83,3 % učitelů základních škol si pod pojmem čtenářská gramotnost představuje „čtení s porozuměním, chápání obsahu textu“, pro 27,5 % učitelů pojem čtenářská gramotnost (dále jen ČG) znamená „získávání a zpracování informací“, pro 15 % učitelů ZŠ tento pojem znamená „komunikační dovednosti (slovní zásoba, vyjadřování, tvorba textu)“, 16,7 % učitelů si pod pojmem čtenářská gramotnost představuje „vztah ke knize, literatuře a přehled o ní“, pro 6,7 % učitelů ZŠ pojem čtenářská gramotnost znamená „rozvoj osobnosti a kritického myšlení“, pro 15 % učitelů ZŠ pojem ČG znamená „techniku čtení, plynulost“, pro 2,5 % učitelů ZŠ znamená pojem ČG něco jiného, než bylo uvedeno výše.

Z výše uvedeného vyplývá, že pro velkou většinu učitelů základních škol pojem čtenářská gramotnost představuje zejména „čtení s porozuměním a chápání obsahu textu“. Podle nejnovější definice čtenářské gramotnosti tato znamená navíc „*přemýšlet o něm (o přečteném textu) a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*“. Vzhledem ke skutečnosti, že učitelé se ve výzkumu měli možnost vyjádřit pouze v kategorizovaných odpovědích, které již byly dopředu dané, chápu vyjádření většiny učitelů ZŠ velmi pozitivně, neboť se velmi přibližuje nejnovější definici čtenářské gramotnosti, jež navíc

zdůrazňuje využívání získaných informací k rozvoji vlastních schopností, dovedností a vědomostí.

1.3 Dílny čtení jako prostředek řešení aktuálních problémů v rozvoji čtenářské dovednosti

V souvislosti se čtenářskou gramotností se učitelé na základních školách potýkají s problémy, které spočívají ve skutečnosti, že velká většina dětí již netráví svůj volný čas četbou knih, ale u počítače, televize či zábavou na mobilních telefonech. Dochází k jevu, kdy v jedné třídě existují jak děti, které jsou pravidelnými čtenáři, tak skupina dětí, jež nečtou vůbec. Tento jev se škola snaží řešit prostřednictvím tzv. **dílen čtení**, jejichž cílem je **rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky**.¹⁸

Vzhledem ke skutečnosti, že z výše uvedených důvodu nadměrné konzumace mobilních a počítačových technologií, většina žáků nechápe smysl přečtených textů a nejsou schopni se soustředit po dobu delší než 6 až 8 minut, je nutno změnit metody práce, jež mají vést k rozvoji jejich čtenářské gramotnosti.

Dílny čtení jsou na základních školách využívány s cílem vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, rozvíjení vědomého čtenářství a jako motivace k celoživotnímu učení. Podstatou dílen čtení je pravidelnost, kdy žáci mají minimálně jednou týdně v hodinách českého jazyka časový prostor 20 – 30 minut, které věnují samostatnému a souvislému čtení. Žáci si mohou vybrat z beletristických knih dle svého zájmu. Následně ve třídě probíhají čtenářské rozhovory o knihách a s nimi související aktivity.

Tradiční rozsah dílny čtení je jedna vyučovací hodina českého jazyka tj. 45 minut. Skládá se ze tří částí:

- minilekce (rozsah 5 až 15 minut),
- čtení (rozsah 20 až 30 minut),
- čtenářské reakce (rozsah 5 až 15 minut).¹⁹

¹⁸ ŠLAPAL, M. *Dílina čtení v praxi*[online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>

¹⁹ Průběh a uspořádání dílen čtení je časově flexibilní, tzn. že jednotlivé části mohou být prodlouženy či zkráceny.

2. POJEM ČTENÍ

Čtení bylo původně vnímáno jako jednoduchá činnost vnímání a přidružování. Pohled na čtení se poté rozšiřoval o porozumění a odpovídající myšlenkové procesy. Přibližně v polovině dvacátého století do definic čtení stále více začala zasahovat kognitivní věda a současně se definice lišily podle toho, zda jejich autoři zdůrazňovali pragmatický či teoretický pohled na čtení. Mnoho vědců, mezi nimi i Vygotskij, propojuje čtení se sociální funkcí jazyka.

Zápotočná disponuje realistickým pohledem na nástup nových technologií a internetu.²⁰ Podle Zápotočné je nesporné, že se informační technologie stávají stále významnějšími komunikačními prostředky, zároveň je však přesvědčena o tom, že si kniha stále uchovává své specifické postavení v rámci rozvoje dítěte.

Vzhledem k tomu, že četba rozvíjí myšlenkovou činnost, je významná pro celkový vývoj člověka a jeho osobnosti. Podle Buriánka *„Lidé vychovávaní četbou se umějí obvykle velmi dobře a přesně vyjadřovat a jsou i v přátelské konverzaci zábavnější nežli ti, jejichž slovník je omezen na dorozumívací minimum, zbaven vší barvitosti, názornosti, vší emocionality.“*²¹

Čtení se řadí mezi klíčovou dovednost, neboť v případě, že má dítě problémy s četbou, způsobuje mu to potíže v dalším vzdělávacím procesu, neboť si např. není schopno dobře přečíst zadání úlohy; v dospělosti může mít problémy s čtením složitějších textů, např. různých smluv či vyhlášek.

*“Čtení je proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Čtení je dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. Čtení je převážně prací duševní.“*²²

Existuje několik druhů čtení a to v závislosti na tom, co je cílem četby. Pro zvýšení rychlosti čtení a zároveň pro zvýšení míry chápavosti existují speciální metody čtení, a to:²³

²⁰ ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (ed). Předškolní a primární pedagogika. Praha : Portál, 2001, s. 271–305. ISBN 80-7178-585-7.

²¹ BURIÁNEK, F.: *K čemu je literatura?* Praha, 1985, s. 55

²² ČERNÁ, O.: *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení.* s. 34. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

²³ PRCHALOVÁ, D. *Proces čtení.* [online]. Dostupné z: <http://www.jsemandel.cz/Teorie%20%E8ten%ED.htm>

- orientační neboli informační čtení, které spočívá v přečtení rámcových částí dokumentu, jedná se o zhodnocení dokumentu před rozhodnutím, zda jej čtenář bude či nebude číst; cílem tohoto druhu čtení je zachytit myšlenku, děj a připravit se na další podrobnější a přesnější čtení;²⁴
- kurzorické neboli diagonální čtení, které představuje čtení vysokým tempem, postupné (od začátku do konce); při tomto typu čtení čtenář pročítá text diagonálně od horního levého rohu stránky směrem do dolního pravého rohu, přičemž z každé řádky zachytává nějaké informace, přitom musí používat svou představivost, aby dokázal sestavit základní osu obsahu celého textu;²⁵
- selektivní čtení, které se využívá v případě, že se čtenář chce seznámit a vyčlenit nejdůležitější pasáže v textu. Probíhá velkou rychlostí a čtenář musí odhadnout, který text je redundantní;
- strategické čtení, které představuje opak kurzorického čtení; při tomto typu čtení čtenář prochází text pomalu a jednotlivé části textu pečlivě analyzuje.²⁶

Dalším pojmem souvisejícím s rozvojem čtenářských dovedností je pojem **čtenářství**. Jedná se o soubor aktivit, které souvisí s přístupem každého jedince i celé společnosti k literatuře. *Je znakem člověka, jeho osobnosti, zaměření, je jeho neoddělitelnou součástí na jeho životní cestě.*²⁷ *Je jednou z mnoha sebeprojekčních a seberealizačních činností a je součástí socializačního procesu.*²⁸

2.1 Význam četby

Podle Chaloupky má literatura zvláštní a nezanedbatelnou roli v oblasti působení na všestranný rozvoj dítěte, neboť umožňuje jednak jeho oslovování se značnou mírou integrovanosti, jednak umožňuje pojmenovat určité věci či prvky.²⁹

Četba má velmi pozitivní vliv na rozšiřování slovní zásoby, zlepšování pravopisu, žáci se díky četbě naučí lépe koncentrovat svou pozornost, zlepší se úroveň jejich psaných textů. Četba je vhodným nástrojem pro formulování vlastních myšlenek

²⁴ PAPÍK, R. Naučte se číst! Praha: Grada, 1992. S. 181. ISBN 80-85424-93-2.

²⁵ ČERNÝ, J. *Vývoj rychlého čtení v Čechách a na Slovensku*, 2006. Bakalářská práce.

²⁶ ČERNÝ, J. *Vývoj rychlého čtení v Čechách a na Slovensku*, 2006. Bakalářská práce.

²⁷ *Čtenářství* [online]. s. 14. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.pdf.

²⁸ *Čtenářství* [online]. s. 14. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.pdf. Čten, 2004: s. 62.

²⁹ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

a komunikaci s ostatními, přispívá ke snižování četnosti a stupně agresivního řešení konfliktů, vede ke kultivaci učebního prostředí.³⁰ Četba, dále rozvíjí fantazii a představivost a má velmi pozitivní vliv na abstraktní myšlení.

2.2 Základy raného rozvoje čtení

Raná základní fáze rozvoje čtení představuje klíčovou fází osvojování čtení žáky. V následujícím textu budou představeny vybrané dimenze výuky základů čtení, u kterých bylo prokázáno, že mají v raných fázích rozvoje čtení největší vliv na kvalitu čtenářské gramotnosti v budoucnu. Jedná se o následující dimenze výuky základů čtení:

- fonologické a fonemické uvědomování,
- hlásková metoda výuky čtení,
- plynulost v četbě.

2.2.1 Fonologické uvědomování

Pojem fonologické uvědomování představuje schopnost objevovat zvukové segmenty mluvených slov a s těmito zvukovými segmenty manipulovat³¹. Oproti tomu fonemické uvědomování, tzn. porozumění fonémům, nejmenším jednotkám zvuku, je součástí fonologického uvědomování.

Vzhledem ke skutečnosti, že široká odborná veřejnost se shoduje na názoru, že fonologické uvědomování se silně promítá do rozvoje čtení, zejména pak v jeho raných fázích, představuje výuka fonologického uvědomování klíčovou složku raného rozvoje gramotnosti. Na základě Studie o programech na podporu gramotnosti v kurikulech mateřských škol 10 evropských zemí bylo referováno o vzrůstajícím vlivu fonologického uvědomování pro úspěch dětí ve čtení a psaní, studie tímto naznačuje klíčovost začlenění strategií pro zlepšení fonologického uvědomování na úrovni mateřských škol pro úspěšnost dětí v nabývání gramotnosti ve školním věku.

³⁰ ŠLAPAL, M. *Dílno čtení v praxi*[online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>

³¹ VESELÁ, K. *Fonologické uvědomění a počáteční čtení*. DP. České Budějovice, 2007.

2.2.2 Hlásková metoda výuky čtení

Tato metoda výuky čtení, založená na korespondenci mezi grafémem a fonémem, se taktéž řadí mezi významné metody výuky čtení. Podstatou této metody je výuka, jež se zaměřuje na spojení písmen se zvuky (tj. fonémy), kdy cílem je vytvářet korespondence mezi písmenem a zvukem.

Bylo zjištěno, že výuka hláskového čtení vedená systematicky, má pozitivní vliv na dovednosti v oblasti identifikace slov a na pravopisné dovednosti začínajících čtenářů a poskytuje účinnou intervenci ke zvýšení postupu dětí s nižší úrovní gramotnosti na úroveň výsledků získaných jejich vrstevníky.

Zpráva Národního panelu pro čtení z roku 2005 přinesla informaci, že ačkoliv lze hláskovou metodu všeobecně vyučovat prostřednictvím výuky v malých skupinkách nebo v celé třídy, pro žáky, kteří mají obtíže se čtením, je vhodnější intenzivnější výuka v malých skupinkách. Vzhledem ke skutečnosti, že ne každý žák porozumí všem pojmům hláskové metody hned při jejich prvním představení, zpráva doporučuje průběžné sledování pokroku žáků a poskytování intenzivní hláskové výuky čtení ve skupinkách, jejichž velikost je tak malá, jak je praktické pro ty, kteří ji potřebují.

2.2.3 Plynulost v četbě

Rozvoj plynulosti čtení je dalším důležitým prvkem rozvoje základních čtenářských dovedností, protože bez plynulosti mohou mít čtenáři potíže s porozuměním tomu, co čtou. Podle Rasinského³² plynulé čtení znamená, že čtenář disponuje schopností číst pasáže textu přesně, rychle, bez námahy a s náležitým výrazem. Nichols a kolektiv jeho spolupracovníků³³ rozšiřují definici Rasinského, kdy zdůrazňují roli rychlosti v plynulosti čtení, jejímž předpokladem je zautomatizování procesu rozpoznávání slov. I žáci s obtížemi ve čtení mohou dosáhnout vysoké přesnosti ve čtení, avšak nemohou dosáhnout plynulosti, a to v důsledku malé rychlosti, s níž čtou.

Všeobecně se má za to, že čtenáři nejprve začínají číst s přesností, poté s rychlostí a pak začleňují rysy mluveného a psaného jazyka, jako je gramatika a interpunkce. Čím větší automaticnost v provádění dovedností nižších úrovní žáci

³² RASINSKI, T. *Effective Teaching OF Reading: From Phonics to Fluency*, 2003. Dostupné z: <http://www.timrasinski.com/?page=presentations>

³³ NICHOLS, 2009, s. 4

získávají, tím mohou svoji pozornost v plnější míře obrátit k úkolu porozumění tomu, co čtou. To bylo potvrzeno zjištěními amerického Národního panelu pro čtení, v nichž se uvádí, že „plynulost pomáhá umožňovat porozumění psanému textu uvolněním kognitivních zdrojů pro interpretaci”.³⁴

Zatímco výzkum zdůrazňuje důležitost plynulosti v četbě v raném rozvoji čtení a upozorňuje na faktory, které k ní přispívají, méně důkazů je k dispozici o účinnosti výukových metod používaných ke zlepšení plynulosti. Všeobecně se má za to, že plynulost v četbě lze dosáhnout procvičováním a zkušenostmi s konvencemi textu, gramatiky a interpunkce. Bylo rovněž navrženo, že samostatné opakované čtení může fungovat pro čtenáře, kteří jsou schopni sledovat a vyhodnocovat své vlastní čtení. Avšak pro většinu mladších čtenářů a čtenářů s obtížemi se opakovaná čtení zdají být účinnější, pokud probíhají pod vedením učitele. Výukové přístupy, které byly navrženy, zahrnují opakované čtení ve dvojicích, asistované čtení a čtení po větných celcích.

2.2.4 Vyvážený přístup k výuce čtení

Celkově je důležité mít na paměti, že ačkoli fonologické uvědomování, fonemické uvědomování, hlásková výuka čtení a plynulost se řadí mezi nejpoblábnější, nejčastěji používanými a nejzkoumanějšími přístupy k výuce čtení, nejedná se o jediné přístupy. Věnují se pouze některým z procesů, které je třeba rozvíjet společně s dalšími, aby se žák stal čtenářem. Například J. Cowen posoudil šest velkých výzkumných studií o učení se číst a dospěl k závěru, že čtení pro význam a porozumění by se mělo učit odděleně od přímé hláskové výuky čtení a naopak. Podle Cowena by tudíž byl velmi přínosný „vyvážený program“ pro ranou výuku čtení, který „vyžaduje velmi komplexní, ucelený přístup vyžadující, aby učitelé měli rozsáhlé znalosti o gramotnostním výzkumu týkajícím se raného vývoje gramotnosti, výuky založené na hodnocení, fonologického a fonemického uvědomování, alfabetského principu, hláskové výuky čtení a studia slov, výběru čtenářů odpovídající úrovni, čtenářské odezvy, procesu psaní a konstruktivistického učení.”³⁵

³⁴ NICHHD Early Child Care ResearchNetwork. 2000, s. 36

³⁵ COHEN, V., COWEN, J. *Literacy for Children in an Information Age: Teaching Reading, Writing, and ...* [online]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ACw-o5v9w0EC&pg=PA185&lpg=PA185&dq=Cowen+2003&source=bl&ots=4A1-ozgMp_&sig=NVQFtgUHQpQO2XxW8x8w3lwWQXs&hl=cs&sa=X&ei=RvSOVM_UJ8vwUs2GhJAM&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Cowen%202003&f=false

2.3 Rozvoj porozumění psanému textu

Pro upevnění základních čtenářských dovedností tak, aby žáci mohli „číst kvůli učení“, je nezbytné, aby žáci byli schopni dále rozvíjet své dovednosti poznávání slov, zvýšit plynulost v četbě a rychlost, s níž čtou souvislé texty. Žáci, kteří nedosáhnou pokroku v těchto základních čtenářských dovednostech, mohou zakusit mnoho obtíží při dosahování konečných cílů čtení – porozumění tomu, co čtou, a používání čtení jako nástroje pro učení.

S rozvojem porozumění psanému textu úzce souvisí:

- rozvoj slovní zásoby,
- uplatňování strategií porozumění psanému textu.

2.3.1 Kladení otázek

Vhodně formulované otázky představují účinnou metodu, která žákům (i pedagogům) umožňuje zjistit, zda porozuměli čtenému textu. Při kladení otázek by se pedagogové měli snažit vést děti k tomu, aby na otázky odpovídaly klíčovými slovy nebo větou formulovanou vlastními slovy.³⁶

2.3.2 Rozvoj slovní zásoby

Rozvoj znalosti slovní zásoby je důležitým prvkem učení se čtení. U žáků, kteří mají dobrou znalost slovní zásoby, lze očekávat, že se budou zlepšovat ve čtení i porozumění, zatímco ti, kteří některá slova nemají ve své ústní slovní zásobě, jim možná neporozumí, až se objeví v tištěné podobě.

Výsledky výzkumů potvrzují důležitost slovní zásoby a její spojení s porozuměním psanému textu. Studie prokázaly, že velikost rozvinuté slovní zásoby v mateřské škole účinně předpovídá schopnost porozumění psanému textu ve středních letech základního vzdělávání; ústní slovní zásoba na konci první třídy je významným prediktorem porozumění psanému textu o deset let později,³⁷ a mezera mezi slovními zásobami se v raných ročnících rozšiřuje, tj. žáci, kteří do školy nastoupí s omezenou

³⁶ DAŇOVÁ, M. Metodika úpravy textů. s. 58

³⁷ Seidel, R. J., Kathleen, C. et al. From Principles of Learning to Strategie for Instruction [online]. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=ZlnsxARkBkMC&pg=PA64&dq=Cunningham+Stanovich+1997&hl=cs&a=X&ei=J_iOVK7XDeH_ywP6voK4Dg&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Cunningham%20Stanovich%201997&f=false

znalostí slovní zásoby, se v průběhu času ještě více vzdálí od svých spolužáků, kteří do školy nastoupili s bohatou slovní zásobou.³⁸

Na základě výsledků výše uvedených výzkumných šetření vyplývá důležitost zavedení komplexního programu rozvoje slovní zásoby již od raných let školní docházky. Je však důležité poznamenat, že znalost slovní zásoby musí být považována za kontinuální, začínající od toho, že člověk nemá žádnou znalost významu daného slova, poté má všeobecné povědomí o jeho významu a pak úzkou kontextově vázanou znalost, až po to, že nakonec má bohatou znalost významu daného slova, jeho vztahu k ostatním slovům a jeho rozšíření na metaforická použití.

Baumann uvádí, že výuka slovní zásoby může zlepšit porozumění psanému textu, zahrnuje-li tato výuka tzv. definiční a kontextové informace, tzn., že poskytuje mnohonásobná setkání s danými slovy v rámci výuky; a vyžaduje od žáků aktivní zapojení do zpracování významů slov.³⁹ K účinným metodám, které žáky přímo zapojují do tvorby významu, patří ty, které používají jejich osobní zkušenosti k rozvoji slovní zásoby při vyučování. Žáci například mohou spontánně vytvořit seznam slov asociovaných s nějakým běžným slovem a dávat dohromady své znalosti související slovní zásoby a současně diskutovat o méně běžných slovech na seznamu; nebo se mohou zapojit do tvorby příběhu a vyprávění příběhů za účelem rozvoje jejich porozumění psanému textu a s ním spojené slovní zásoby a rovněž porozumění při poslechu a s ním spojené slovní zásoby.

2.3.3 Rozhodování o tom, co je důležité

Rozhodování o tom, co je důležité se využívá při selektivní metodě čtení, kdy čtenář má za úkol nastudovat určité téma a jeho cílem je vybrat z určitého zdroje (knižního či elektronického) pouze to, co je pro něj podstatné.

³⁸ Biemiller, Slonim, 2001

³⁹ BAUMANN, J.F., 2009. *Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning*. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.

2.3.4 Předvídání událostí v textu – Induktivní čtení

Naučit se plynulému a rychlému čtení předpokládá dovednost čtenáře, aby jeho zrak předbíhal o několik slov ve slovním spojení. Získávání potřebných informací z textu představuje jeden z předpokladů tvořivé práce. Zpracovávání čtením získané informace představuje pro dítě tvořivou činnost, která předpokládá mimo jiné anticipaci budoucích událostí.

Metoda čtení s předvídáním je založena na skutečnosti, že děti předvídají, jak se čtený text bude dále vyvíjet, kdy se opírají o důkazy z textu, kterými své předpovědi odůvodní. Někteří pedagogové pro efektivní využití této metody využívají tzv. tabulku předvídání.⁴⁰

<i>Napište, jak si myslíte, že bude děj pokračovat dál:</i>
<i>Napište, jaké jste našli pro vaše tvrzení v textu důkazy:</i>
<i>Odkryjte další části textu, přečtěte si je a napište, jak text doopravdy pokračoval:</i>

Význam této metody spočívá ve skutečnosti, že podněcuje žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

Při uplatnění této metody se v rámci vyučovací jednotky, které jsou časově omezeny dvě vyučovací hodiny, se žáci nejdříve aktivně seznámí s novým textem, následně zapíší s využitím klíčových slov svůj odhad pokračování příběhu, své předpovědi obhajují v tzv. tabulce předvídání pomocí argumentů, jež jim poskytuje text příběhu, žáci následně diskutují nad otázkami, které vyplynuly z přečteného textu.

V rámci této metody je dosahován pátý ze šesti kognitivních cílů Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, a to syntézy.

⁴⁰ ČERNÁ, N. *Příprava na vyučování: Golem* [online]. 2012 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-tipy/priprava-na-vyucovani-golem>

Podle Kovaříkové induktivní čtení nemusí být založeno pouze na argumentech, nalezených ve čteném textu, nýbrž předpověď následujícího děje čtenáře může vyplývat z určitého detailu či detailů, které čtenáři mohou něco připomínat z jeho vlastní zkušenosti či např. z filmu.⁴¹

Podle Vinton lze při výuce nazírat na detaily buď jako na podporu svých tvrzení, nebo (v tom negativním smyslu) na překážku, která brání pochopit myšlenku čteného textu. Detaily zkušený čtenář využívá k vytvoření myšlenky či interpretace, po spojení detailů dohromady zvažuje možný význam věty.⁴²

2.3.5 Vracení se k již přečtenému textu

Technika vracení se k přečtenému textu je využívána v případě, že čtenář má nastudovat informace z textu, který je složitě napsán či obsahuje velké množství faktografických informací. Opakované přečtení určitých pasáží textu vede k lepšímu pochopení smyslu napsaného textu.

2.4 Propojení čteného textu s vlastními prožitky

Velice důležitou funkcí rozvinutého čtenářství a čtenářské gramotnosti je skutečnost, že žák je schopen propojovat čtený text s vlastními prožitky. V rámci čtení dochází k určitému porovnávání čteného textu s dosavadními jednak teoretickými poznatky a jednak praktickými zkušenostmi čtenáře, žák polemizuje nad přečteným textem a dochází k určitým závěrům.

Podle Chaloupky představuje čtenářství „*integrální součást všestranného a harmonického rozvoje*“ dítěte a velmi úzce souvisí s celkovými dimenzemi rozvoje osobnosti dítěte v rámci jeho individuálního i společenského života.⁴³

Je velice důležité podněcovat děti ke čtení, které umožňuje podněcovat představivost dětí, rozvíjet jejich slovní zásobu; za tímto účelem je nezbytné zvolit

⁴¹ KOVAŘÍKOVÁ, L. *Induktivní, deduktivní ...?* [online]. 2012 [cit. 2014-12-13]. Dostupné z: <http://cteni.blogy.rvp.cz/>

⁴² VINTON, V. *Inductive, Deductive, Reductive: What Kinds of Thinking Do We Ask of Students – and Why?* 2012 [2014-12-13]. Dostupné z: <http://tomakeaprairie.wordpress.com/2012/02/16/inductive-deductive-reductive-what-kinds-of-thinking-do-we-ask-of-students-and-why/>

⁴³ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros, 1982, s. 527

vhodný typ dětské literatury tak, aby téma dítě zaujalo a posílilo tak vztah k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti.

2.5 Čtení nahlas

Hlasité či polohlasné čtení umožňuje mnohem citlivější vnímání čteného textu. Tento typ čtení umožňuje čtenáři lépe slyšet, zda text dobře plyne, není kostrbatý, zda informace na sebe logicky navazují. Čtení nahlas taktéž znesnadňuje tendenci některých jedinců část textů přeskočit, čímž čtenář získává lepší kontrolu nad čteným textem.⁴⁴

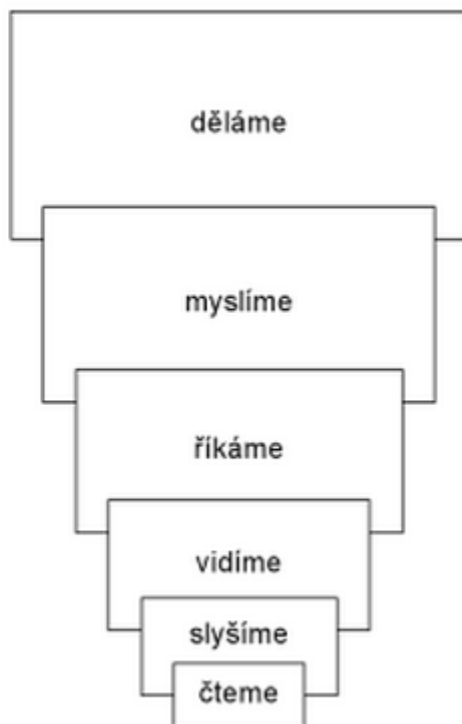
Společné čtení nahlas u dyslektických dětí umožňuje předcházet problémům, se kterými se děti s touto vadou potýkají, týkajících se např. zapamatování textu, kdy dítě vyvíjí takový tlak na boj s písmeny, že zapomene, co vlastně již přečetlo, či domýšlení si čteného textu.⁴⁵

Níže uvedený obrázek znázorňuje účinnost jednotlivých metod při předávání podnětů.

⁴⁴ SLEJŠKOVÁ, L. *Čeština za pracovním stolem*. s. 173

⁴⁵ SMEJKAL, V a kol. *Velký lexikon společenského chování*. s. 84

Obrázek 1 Účinnost metod při předávání podnětů



Zdroj: PLAMÍNEK, J. Vzdělávání dospělých. s. 125

Z výše uvedeného obrázku je zřejmé, že čte-li dítě text nahlas tak, že slyší čtená slova, dochází k lepšímu porozumění čtenému textu než v případě, že by text byl čten pouze potichu.

3. VÝUKA ČTENÍ

Výuka čtení a psaní prošla složitým vývojem.⁴⁶ Metody výuky čtení lze při určitém zjednodušení rozlišit do dvou skupin, a to na metody syntetické a metody analytické. Metody syntetické vychází ze syntézy písmen či hlásek do slabik a slov, zatímco metody analytické vychází z analýzy celých slov (vět) na písmena (hlásky).⁴⁷

V současné době v českých školách přetrvává ve výuce jako hlavní metoda výuky počátečního čtení metoda analyticko-syntetická nebo hlásková či zvuková. Východiskem této metody je zvuková analýza mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Děti se současně učí provádět syntézu slyšených hlásek do slabik a syntézu vyslovených slabik do slov.⁴⁸

Metoda výuky čtení od dob tereziánské školské reformy stavěla na tzv. „nové metodě“, kdy teoretický podklad byl tvořen spisy **J. I. Felbigera**, navazující na filantropickou německou tradici. Felbigerova kniha metod, nazvaná „Kniha metodní pro učitele škol v c.k. zemích“, byla do českého jazyka přeložena v roce 1977. Cílem této metody bylo zajistit efektivitu v učení a vyučování, kdy kladla důraz na tzv. pospolné čtení. Metoda pospolného čtení představovala tzv. tabulkovou (tabelární) a písmenkovou (literární) metodu. V rámci této metody učitel při výkladu redukoval základní myšlenky a pojmy, které zapisoval na tabulku, později redukce postoupila tak, že učitel zapisoval pouze počáteční slabiky slov či jen počáteční písmena slov za sebou do tabulky (od toho odvozena „**tabelární metoda**“). Žáci měli opakovat látku na základě zapsaných počátečních písmen. Tato metoda měla proto využití zejména při opakování učiva, nikoliv při jeho výkladu.⁴⁹

V druhé polovině 19. století docházelo v souvislosti s postupujícím pokrokem v oblasti zejména přírodních věd k růstu požadavků na obsah vzdělávání v triviálních a hlavních školách. V průběhu devatenáctého století, a zejména v jeho poslední třetině, se proto školní vzdělání stále více odklání od obsahů každodenního života a je výrazněji určováno pokrokem v oblasti věd. Prudký společenský a vědní rozvoj s sebou nesl zákonitě reakci v podobě přijetí nového školského zákona (1869) a zkvalitnění školského systému. V důsledku reformy školství došlo k výraznému zkvalitnění učebnic

⁴⁶ Prvopočátečnímu čtení a psaní se věnují např. Santlerová 1995; Křivánek, Wildová, 1998; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999.

⁴⁷ MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. s. 45. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

⁴⁸ Této metodě se věnují zejména Křivánek, Wildová, 1998; Santlerová, 1995.

⁴⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. s. 86.

a vyučovacích metod, ale zároveň k sílící kritice z řad pedagogů i lékařů ve věci přílišného přetěžování žáků v oblasti pamětního učení a ke kritice vyučovacích metod, které byly považovány za převážně pasivní a nepodněcující žakovu tvořivost a zvědavost.⁵⁰

Podle Peutelschmiedové, zatímco před rokem 1948 ve výuce čtení převažovala globální metoda, většina současníků se do čtení dostala prostřednictvím analyticko-syntetické metody, která i v současné době na školách přetrvává a od cca roku 1997 se k této metodě přidává na řadě základních škol tzv. genetická metoda.⁵¹ Genetická metoda je dle Peutelschmiedové znovuobjevením Poupat, jež byly vydány poprvé v roce 1913. Zakladatelem této metody je Josef Kožíšek, mj. autor básničky Polámaný mraveneček. V rámci této metody se děti nejdříve učí číst (a psát) pouze velká tiskací písmena, tzn., že v počáteční fázi se vůbec neučí malá tiskací písmena a písmena psací.⁵²

Žádnou z výše uvedených metod nelze považovat za nejlepší, neboť každému dítěti dle jeho individuálních potřeb vyhovuje jiná metoda a velmi záleží na přístupu pedagogického pracovníka v tom, aby rozpoznal, která metoda je pro dané dítě nejvhodnější. Níže jednotlivé výše uvedené metody podrobněji rozvádím.

Analyticko-syntetická metoda se řadí mezi nejčastěji používané metody. Tato metoda kombinuje dva přístupy, analytický a syntetický přístup. Výuka čtení v rámci této metody probíhá tak, že při nácviu nového písmene nejprve vyvozeno slovo z mluvené řeči, toto je dále analyzováno na slabiky a hlásky, ke kterým jsou následně přiřazována písmena. Naproti tomu proces syntézy probíhá spojováním písmen do slabik a slov a pozdějším psaním těchto slov.⁵³ Výhodou této metody je zejména systematičnost v procvičování všech písmen a slovních struktur, dále pak dostatečný výběr učebnic. Za nevýhody lze považovat zejména: čtení slabik bez významu, vyvozování písmene současně ve čtyřech tvarech (tiskací, psací, velké, malé), skutečnost, že je v rámci této metody převažuje mechanická a stereotypní a zdlouhavá práce v důsledku pomalého vyvozování písmen.

Genetická metoda zažila své znovuvstoupení do výuky na vybraných českých základních školách od roku 1997, poprvé se v českých školách využívala již v první

⁵⁰ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. s. 87-88.

⁵¹ PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenko, řekni Ř*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2353-2

⁵² PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenko, řekni Ř*. s. 87. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-6168-8..

⁵³ KREISLOVÁ, Z. Krok za krokem 1. třídou. s. 61.

polovině dvacátého století. Za autora této metody je považován, jak bylo výše uvedeno, Josef Kožíšek. Genetická metoda byla vypracována v několika variantách, kdy v současné praxi nejvíce převažuje varianta zpracovaná J. Wagnerovou. V rámci této varianty se žáci nejprve učí všechna velká tiskací písmena, která zvládnou v průběhu prvního měsíce školní docházky. Čtení nových slov probíhá prostřednictvím tzv. hláskování, což je rozdíl oproti analyticko-syntetické metodě, kdy žák při čtení nového slova neslabikuje, ale hláskuje a následně vysloví celé slovo. Čtení malých tiskacích písmen následně přichází na řadu po cca šesti a osmi týdnech, přičemž se žáci postupně seznamují s tvary psacího písma. Zapisování písmen a slov hůlkovým písmem představuje důležitý prostředek pro počáteční čtení. Za výhody genetické metody lze považovat skutečnost, že žáci mohou od počátku a v relativně krátké době zapisovat své myšlenky a číst, mohou uplatňovat v relativně brzké době čtení s porozuměním, ruka není ze začátku příliš namáhána díky skutečnosti, že píšou pouze hůlkové tvary. Za nevýhody této metody lze považovat přetrvávající dvojí čtení u některých žáků, kdy někteří žáci nejsou schopni genetickou metodu zcela vstřebat a kombinují ji s metodou analyticko-syntetickou, nezbytnou spoluprací s rodiči a malý výběr učebnic, jež jsou koncipovány pro genetickou metodu.⁵⁴

V současné výuce je taktéž využívána **kombinace analyticko-syntetické metody s využitím velkých tiskacích písmen**. V rámci této metody se postupuje tak, že nejdříve jsou vyvozována tiskací písmena, stejně jako v genetické metodě, ale při čtení jsou používány také slabiky. K nevýhodám používání této varianty patří skutečnost, že v současné době existuje na trhu pouze jedna učebnice, která umožňuje pracovat tímto způsobem.⁵⁵

Nelze opomenout taktéž podrobnější informace k výuce čtení **metodou globální**, která patřila ke standardním a preferovaným metodám výuky na běžných základních školách v ČSR před rokem 1948. Tuto metodu zavedl belgický lékař Ovide Decroly jako alternativu praktické výuky čtení u dětí předškolního věku a mentálně retardovaných.

Globální metoda vychází z tvarové psychologie, kdy čtenář vnímá nejdříve slova jako celky, dále pak části slabiky a písmena jako části těchto slov. Metodicky se v rámci této metody postupuje od celku k jednotlivostem, tedy synteticko-analyticky.⁵⁶

⁵⁴ KREIS LOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. s. 62.

⁵⁵ Jedná se o učebnici Miroslavy Čížkové (Fortuna, 2005).

⁵⁶ BENDOVI, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*.

Hlavním cílem této metody je rozvoj zrakového vnímání, verbálního myšlení a rozvoj komunikačních dovedností žáka a dle jeho individuálních schopností přechod k analyticko-syntetické metodě. V rámci této metody se při výuce čtení využívaly nejčastěji jednoduché situační obrázky, které byly doplněny o komentář k obrázku napsaný velkým tiskacím písmem. Tento text bylo možno od obrázku oddělit a žáci měli přiřazovat jednotlivým slovům jejich význam.

3.1 Shrnutí

V současné době existuje několik metod výuky čtení, každému dítěti dle jeho individuálních dispozic bude nejlépe vyhovovat jiná metoda. Na pedagogickém pracovníkovi je jednak rozpoznat situaci, kdy je metoda, která je ve škole využívána pro dané dítě nevhodná a podniknout kroky, které umožní dítěti naučit se číst dle svých individuálních vzdělávacích potřeb (například kombinací uplatňované metody s jinou metodou výuky čtení, ve spolupráci s rodiči). Velmi významným prvkem, který mohou dále pedagogičtí pracovníci ovlivnit, je taktéž způsob aplikace dané metody výuky čtení do školního vyučování.

Čtení se řadí mezi největší lákadla, proč se děti těší do školy. Rolí pedagoga by mělo pak být nejen naučit děti dobře číst, ale zejména získat děti jako čtenáře, což je v dnešní době preference moderních informačních technologií stále náročnější.

Jedním z prostředků, který ulehčí pedagogovi zaujmout děti pro čtení je co nejdříve využívat čtení s porozuměním, kdy děti text zaujme tím spíše, budou-li jeho obsahu rozumět a budou vědět, co čtou. V následujících letech se čtení musí stát integrovanou součástí všech oblastí vzdělávání a prostředkem pro samostatné získávání poznatků žáků jak ve vzdělávacím procesu, tak v pracovním životě, neboť význam celoživotního učení stoupá a lze konstatovat, že přestane-li se jedinec na určitém stupni vývoje vzdělávat, bude zaostávat za ostatními, v důsledku neznalosti nejnovějších trendů, inovací a novinek ve svém oboru.

4. PORUCHY ČTENÍ

Obtíže se zvládnutím čtení má v začátcích školní docházky poměrně velké množství dětí, ne ve všech případech se jedná o specifickou poruchu čtení.

Mezi nejčastěji se vyskytující poruchy čtení se řadí **dyslexie**. V důsledku této poruchy je pro děti obtížné naučit se číst a porozumět čtenému textu prostřednictvím běžných metod. Osoby trpící touto poruchou nejsou schopny číst dlouhé texty a pochopit smysl těchto textů, ačkoliv znají písmena.

Porucha čtení může být vrozená či získaná v důsledku poškození mozku. Jedná se o nejčastější formu specifické vývojové poruchy učení. Závažnost poruchy v souvislosti se čtenářskou gramotností vyplývá ve znesnadnění přístupu k tradičním vzdělávacím podnětům.

Porucha čtení spadá do tzv. **specifických poruch učení**. Specifické vývojové poruchy učení jsou podmíněny poruchami v procesech, prostřednictvím kterých dochází k získávání a zpracovávání informací. Jedná se o poruchy, jež způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy postižené osoby mají nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje obtíže ve výuce.

Definic specifických poruch učení (dále jen SPU) existuje celá řada. Níže uvádím nejběžnější z nich. Úřad pro výchovu v USA vydal v roce 1976 následující definici SPU: *„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“*⁵⁷

Poruchy čtení se vyskytují taktéž v souvislosti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou, označovanou jako ADHD, kdy značná část dětí trpících ADHD trpí specifickými poruchami učení. Podle Barkleyho⁵⁸ poruchou čtení trpí 20 – 25 % dětí s ADHD, kdy děti trpící touto poruchou potřebují dvě formy edukace, a to v oblasti učení a navíc v oblasti chování.

⁵⁷ *Dyskalkulie*. Dyskalkulie [online]. [cit. 2014-11-20]. Dostupné z:

<http://dyskalkulie.webgarden.cz/rubriky/specificke-poruchy-uceni/definice-specificky-poruch>

⁵⁸ KONEČNÁ, E. Edukace žáků s ADHD na základních školách, s. 22. Diplomová práce. Brno: 2008.

Dostupné z: http://is.muni.cz/th/105594/pedf_m/DP_Konecna.pdf

Poruchy čtení se také projevují u dětí postižených lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD), což vyplývá z faktu, že tyto děti se projevují neklidností, nepozorností, zlobivostí, jež jsou v některých případech provázeny taktéž hyperaktivitou.

Mezi další nejčastější specifické poruchy učení se řadí:

Dysortografie, která se projevuje ztíženou schopností osvojit si pravopis jazyka, a to navzdory tomu, že se dítěti dostává běžného vedení.

Dysgrafie se projevuje obtížemi s písemnou formou projevu, kdy dítě píše velice ztěžka, neobratně, má problém si zapamatovat tvar písmen a jeho písmo je velice nečitelné a neuspořádané.

Dyskalkulie, jež představuje poruchu v oblasti matematických schopností, žák má problémy s matematickými a prostorovými představami a s poruchami v číslech,

Dysmúzie, jež znamená poruchu v oblasti hudebních dovedností,

Dyspinxie, jež znamená poruchu v oblasti kresebných dovedností,

Dyspraxie, jež synonymem pro poruchu obratnosti.

4.1 Diagnostika a diagnostika SPU

Přesný původ vzniku SPU není dosud znám, ale předpokládá se jejich dědičnost, neboť přibližně 40 procent dětí zdědily tuto poruchu po rodičích) a dále bylo zjištěno, že poruchy jsou způsobeny mimo jiné odlišnou organizací aktivit mozku a dominancí mozkových hemisfér. SPU však nejsou způsobeny poruchami vývoje ani zdravotním postižením, ani nejsou vyvolány prostředím s nedostatečnými podněty.⁵⁹

Mezi první příznaky dyslexie se řadí zejména pozdější začátek mluvení dítěte, obtížné vyjadřování, malá slovní zásoba, obtíže při vytleskávání slov po slabikách. V první třídě základní školy se dyslexie projevuje obtížemi dítěte rozeznat jednotlivá písmena či obtížemi poskládat písmena do slabik a slov, ačkoliv dítě ovládá jednotlivá písmena. Porucha se taktéž může projevovat zrcadlovým viděním čísel.

⁵⁹ Specifické poruchy učení – 1. Část. Neformální vzdělávání [online]. [cit. 2014-11-20]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>

4.2 Dyslexie a možnosti vzdělávání

Je-li dítěti diagnostikována dyslexie, vzdělávání takto postižených jedinců má probíhat podle následující směrnice a metodického pokynu:

- Směrnice k integraci jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami,
- Metodický pokyn pro práci s jedinci s poruchami učení a chování.

Žákům, jež trpí dyslexií, je upravováno vzdělávání tak, aby co nejméně trpěli svým handicapem. Nejčastěji dochází k částečné redukci učiva, je jim poskytnut delší čas na vypracování úkolů atd.

Dyslexie se nejčastěji projevuje pomalejším čtením a psaním, chybováním při čtení a psaní, zhoršenou mechanickou pamětí, potřebou delšího času na zorganizování úkolů.

Dyslektici v projevu často vypouštějí či přidávají písmena, někteří mají absolutně nečitelný písemný projev, zaměňují pořadí písmen (např. pilka – pikla), zaměňují akusticky podobná písmena (např. g – k, v – f), písmena či čísla píšou zrcadlově či obráceně (např. d – p, 6 – 9), zaměňují slova za slova úplně jiná ad⁶⁰.

U dětí s vývojovou poruchou čtení se k výše uvedeným příznakům mohou přidat další potíže v následujících oblastech⁶¹:

- dítě začíná mluvit a užívat řeč později,
- u dítěte se projevují potíže v prostorové orientaci, plete si pravou a levou stranu, zaměňuje opozita (nahoru/dolů, brzo/pozdě),
- mohou se přidružovat potíže s psaným projevem či při matematických úkonech, kdy v důsledku špatného čtení dítě zaměňuje čísla (např. 12 za 21 apod.).

⁶⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN

⁶¹ Dyslexie a její projevy. *Celostní medicína* [online]. 2014 [cit. 2014-11-21]. Dostupné z: <http://www.celostnimedicina.cz/dyslexie-a-jeji-projevy.htm>

4.3 Nápravné metody

Trpí-li dítě specifickou poruchou učení spočívající s dyslexií, Matějček (1974) rozlišuje celkem šest nápravných metod, a to:⁶²

- metody přípravné,
- metody zavádějící více smyslů do výuky čtení a psaní,
- metody asociační,
- metody logopedické,
- metody k cvičení očních pohybů,
- metody zpomaleného postupu.

Výše uvedené metody však nejsou vhodné pro všechny děti, neboť každému dítěti je nutno vhodnou metodu nejdříve najít a následně také upravit individuálně dle potřeb dítěte.

Účelem přípravných metod je určit, na základě předchozího diagnostického rozboru, nevyvinuté funkce, které jsou předpokladem čtení, popřípadě pravopisu. Vybraná cvičení tímto přispějí k urychlení zralosti dítěte ke čtení. V rámci této metody se nejčastěji využívají skládky, různé pomůcky, např. zrcadlově odlišné tvary či tvary odlišné nepatrnými detaily apod.

Metody zavádějící více smyslů do výuky čtení a psaní jsou založeny na předpokladu, že čím více cest pro vnímání jednotlivých znaků je používáno, tím má dítě větší pravděpodobnost k osvojení a upevnění spoju mezi grafickou, zvukovou a obsahovou stránku slov. V rámci této metody dítě např. obtahuje napsané slovo prstem, vyslovuje po písmenkách, „píše“ ve vzduchu se zamhouřenýma očima apod.

Cílem asociačních metod je zavést co nejvíce analyzátorů do výuky, kdy základní prvky, kterými jsou hlásky a písmena, jsou spojovány vždy s podněty jiné smyslové modality tak, aby si díky asociaci dítě příslušné prvky snáze vybavilo a naučilo se s nimi zacházet.

Metoda logopedická spočívá v předpokladu, že porucha čtení je vázána na poruchu řeči. Cílem této metody je napravit artikulaci, neboť vychází z předpokladu, že díky lepšímu artikulačnímu rozlišení hlásek dojde taktéž k lepšímu sluchovému

⁶² MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. SPN, 1974, s. 166-171. ISBN

rozlišení. V rámci této metody se využívají např. slovní hry, cvičí se správná intonace řeči při čtení apod.

Cílem skupiny metod k cvičení očních pohybů je soustředit pozornost dítěte k čtenému textu, odstranit tzv. zpětné oční pohyby a usnadnit mu vhodné rozložení fixací po řádku. V rámci metody dochází k procvičování postřehování slabik jako fonetických celků a slov jako celků významových. V rámci této metody je využívána např. technika tzv. „okének“ či doporučení ke kolmému postavení textu při čtení za účelem odstranění zpětného čtení zprava doleva u některých leváků.

Metoda zpomaleného postupu vychází z předpokladu, že je třeba dítě umožnit takový postup, který bude odpovídat jeho individuálnímu tempu. V rámci této metody jsou využívány běžné výukové metody, ale v kritických oblastech např. přechodu na vyšší úroveň jsou využívána cvičení navíc. V souvislosti s touto metodou je důležité zmínit práci Ř. Náhlovského, který provedl rozbor dosavadních (k roku 1974) metod výuky počátečního čtení a dále pak lingvistický rozbor dětské četby. Rozbory bylo zjištěno, že např. v sedmi dětských knihách (Honzíkova cesta, Broučci ad.), jež mají celkem cca 50 tis. slov je více než 6.300 slov, která se v textu opakují. Velmi důležité zjištění se týkalo slabik, kde bylo zjištěno, že cca 150 nejčastějších slabik pokryje cca 75 procent plochy čteného textu, 336 slabik pak vyplní již cca 98 % textu, ostatní slabiky se vyskytují zcela ojediněle.

4.4 Shrnutí

Využívání nápravných metod je velmi důležité v práci s dětmi trpícími vývojovými poruchami čtení. Je na každém pedagogickém pracovníkovi, kterou z metod zvolí, přičemž je nutné vybranou metodu přizpůsobit na míru individuálním potřebám dítěte.

Před výběrem konkrétní metody je nezbytné dodržovat tzv. obecné zásady v rámci nápravy dyslexie, jež současně představují základní zásady jakékoliv rehabilitace; jedná se o následující zásady:

- podkladem pro nápravu je diagnostický rozbor případu,
- nápravný postup je přizpůsoben individuálním podmínkám daného případu,
- nezbytné je vytvoření vhodné léčebné atmosféry,

Specifické poruchy čtení zasahují do nejrůznějších odvětví společenské praxe. Odhad jejich výskytu se však značně různí. Vzhledem ke skutečnosti, že se současná doba vyznačuje stoupajícím tlakem na vzdělávání dětí školního věku, nabývají poruchy čtení a psaní stále větší závažnosti.

5. STRATEGIE ČTENÍ

Přínosem strategií čtení je, že umožňují aktivní a autonomní práci s texty ve smyslu čtenářské gramotnosti, neboť představují jeden z faktorů, jež ovlivňují čtenářský výkon.

Čtenářské strategie představují záměrné postupy, jejichž cílem je kontrola a modifikace čtenářovy snahy dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu. Teoretické zázemí čtenářských strategií vychází z konstruktivistických teorií individuálního učení.

Čtenářské strategie jsou využívány zejména při studiu textu vysoké obtížnosti, kdy dosud uplatňované postupy čtenářské dovednosti selhávají.

5.1 Klasifikace čtenářských strategií

Strategie čtení mohou být klasifikovány na základě řady přístupů. Nejčastější kvalifikace jsou podle typu čtení, podle fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu.

5.1.1 Strategie podle typu čtení

Tompkins uvádí osm základních čtenářských strategií, které usnadňují čtenáři porozumět textu.⁶³ Mezi tyto strategie se řadí:

- předpovídání (predicting), kdy se čtenář snaží předpovídat, jak se bude následně text vyvíjet;
- propojování informací (connecting), při tomto přístupu se čtenář snaží o zobecňování informací a vyvozování závěrů, snaží se tzv. číst mezi řádky, kdy během procesu čtení hledá různé skryté významy, snaží se odhadnout význam neznámé informace na základě kontextu, využívá při čtení předchozích znalostí;
- vizualizace (visualizing), neboli vytváření mentálních obrazů, kdy se čtenář v textu orientuje natolik, že nemusí tento text číst celý znovu, aby našel požadovanou informaci;

⁶³ TOMPKINS, G. E. *50 Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*, s. 229. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.

- kladení otázek (questioning), kdy čtenář klade v průběhu čtení textu relevantní otázky a vede vnitřní dialog s autorem;
- identifikace hlavních myšlenek (identifying the big ideas), kdy čtenář vybírá z textu podstatné informace;
- vytváření souhrnů (summarizing), kdy po přečtení textu čtenář dokáže tento text přeformulovat a informaci z textu říci vlastními slovy, dokáže shrnout hlavní body textu či obsah textu zhustit bez toho, že by zhuštěný text ztratil původní význam;
- kontrolování (monitoring), které se využívá při čtení textu obtížnější náročnosti; tato strategie spočívá v tom, že při čtení náročnějšího textu čtenář své čtení zpomalí, opakuje či si v textu ukazuje nebo podtrhává vybrané informace;
- hodnocení (evaluating), které se využívá po přečtení celého textu k vyhodnocení jeho informační hodnoty či formy.

Výše uvedené čtenářské strategie jsou považovány za vhodné zejména při čtení za účelem získání informací jako nástroje pro čtenářovo vzdělávání, tj. zejména při studiu informativních textů. Při čtení literárních textů se mohou uplatit strategie předpovídání, identifikace hlavních myšlenek a hodnocení.

5.1.2 Strategie podle fáze čtenářského procesu

Dalším možným kritériem, podle kterého lze strategie čtení třídit jsou fáze procesu čtení. Jedná se tudíž o strategie před samotným čtením, během čtení nebo po ukončení čtení. Ve fázi přípravy ke čtení dochází zejména k aktivaci předchozích znalostí čtenáře. Ve fázi čtení dochází k vytváření a vyvozování významů během čtení, předvídání v textu a sledování souvislostí v textu. Ve fázi po ukončení čtení dochází ke shrnutí přečteného textu.

5.1.3 Strategie čtení podle přístupu učení z textu

Podle přístupu k učení z textu jsou v literatuře rozlišovány dvě základní strategie učení se z textu:

- povrchový přístup, který je charakteristický zejména memorováním, mechanickým učením se předložených informací bez pochopení smyslu textu,
- hloubkový přístup, prostřednictvím kterého se čtenář snaží o porozumění souvislostem mezi informacemi v textu, o porozumění souvislostem mezi čteným textem a vnějším světem.

Vlčková v rámci obou výše uvedených přístupů, tj. jak povrchového, tak hloubkového, rozlišuje následující čtenářské strategie:⁶⁴

- kognitivní strategie, která se využívá při zpracovávání informací z cílového jazyka, při práci s informacemi z cílového jazyka a při manipulaci s cizím jazykem;
- kompenzační strategie, která žákům umožňuje rozumět sdělení v cizím jazyce, v cizím jazyce se vyjadřovat, a to i přes případné nedostatky plynoucí ze skutečnosti, že se žák cizímu jazyku teprve učí;
- paměťové strategie, které umožňují snadnější zapamatování a vybavování si nových informací, které jsou založeny na smysluplném uspořádávání věcí, využívání představivosti apod.;
- metakognitivní strategie, které žákům usnadňují řídit vlastní proces učení;
- afektivní strategie, které se vztahují k emocím, postojům a jejich ovlivňování samotným žákem;
- sociální strategie, které souvisejí se sociálními vztahy, díky kterým podporují komunikaci v cizím jazyce a posilují týmovou práci.

Výše uvedené strategie se vztahují zejména k práci s cizojazyčnými texty, přičemž afektivní a sociální strategie jsou uplatnitelné univerzálně.

Kramplová a Potužníková uvádí, na základě výzkumu PIRLS, který pracuje s konceptem čtenářských dovedností, sedm čtenářských strategií.⁶⁵

⁶⁴ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení se cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

- určení hlavní myšlenky, které představuje schopnost čtenáře určit hlavní myšlenku čteného textu, které je podmíněno schopností umět číst tzv. mezi řádky;
- vysvětlení přečteného obsahu, což znamená, že čtenář je schopen porozumět čtenému textu a interpretovat přečtené informace,
- porovnání s vlastní zkušeností, kdy při uplatňování této strategie čtenář porovnává vlastní zkušenosti s informacemi, jež získává ze čteného textu,
- porovnání s dalšími texty, kdy v rámci této strategie čtenář porovnává informace ze čteného textu s informacemi v jiných textech,
- předvídání, kdy čtenář předvídá budoucí děj čteného díla; tato strategie je uplatňována zejména u literárních děl,
- zobecnění, jež se využívá v okamžiku, kdy je třeba, aby čtenář z přečtených informací vyvodil obecné závěry,
- charakteristika stylu a struktury textu.

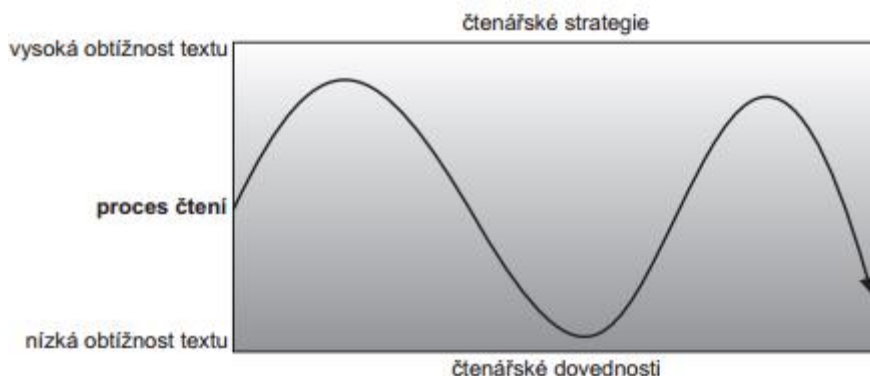
Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie jsou úzce spojeny se stylem učení z textu. Díky uplatňování čtenářských strategií čtenář dosahuje stanoveného cíle, jímž je porozumění textu a jeho následné zpracování.

Čtenářské strategie představují postupy, které jsou uplatňovány záměrně a jejichž cílem je kontrola a modifikace snahy čtenáře dekodovat text, porozumět jednotlivým slovům a vytvářet význam textu.

Čtenářské strategie jsou využívány zejména v situacích, kdy se čtenář potýká s textem vysoké obtížnosti a kdy běžné čtenářské dovednosti selhávají. Strategie čtenáři pomohou porozumět textu. Vztah mezi čtenářskými strategiemi a dovednostmi znázorňuje obrázek níže.

⁶⁵ KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ E.: *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

Graf 2 Vztah mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi



Zdroj: Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy[online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

5.2 Výsledky průzkumu zaměřeného na využívání čtenářských strategií ve výuce na 1. stupni vybraných základních škol

Základem výzkumu čtenářských strategií žáků 1. stupně vybraných základních škol, jehož předmětem byly čtenářské strategie a způsob jejich použití žáky a práce s nimi ve výuce. Výzkum byl realizován v měsících duben až červen 2006 a byl realizován ve dvou fázích. V rámci kvantitativní fáze byla zjišťována úroveň čtenářské gramotnosti 279 žáků ze 14 tříd šesti základních škol; v rámci kvantitativní fáze bylo zkoumáno 22 žáků, kteří dosáhli nejlepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti, u kterých bylo zjišťováno, které faktory ovlivnily výsledek testu čtenářské gramotnosti. Výzkumem bylo zjištěno, že žáci z tříd, jež byly předmětem zkoumání, nejsou systematicky vedeni k používání čtenářských strategií na školách. Průzkum byl realizován prostřednictvím metod kvalitativního přístupu.

Výzkumem, na základě výpovědí žáků, bylo dále zjištěno, že učitelé:⁶⁶

- nezohledňují individuální možnosti jednotlivých žáků,
- nepodporují aktivní práci s textem, jako je např. tiché čtení, samostatné zpracovávání informací, vyhledávání v doplňkových zdrojích ad.,

⁶⁶ NAJVAROVÁ, V. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

- preferují frontální práci s texty, zejména pak s učebnicí daného předmětu,
- ve výuce převládá hlasité předčítání textů,
- učitelé vyžadují často doslovnou reprodukci učiva.

Výše uvedené přístupy k učení jsou dle mého názoru dány zejména skutečností, že řada učitelů je zvyklá z minulosti na frontální způsoby výuky, nejsou zvyklí pracovat s moderními technologiemi, preferují u žáků učení z paměti před schopností vyhledávat relevantní informace. Dá se očekávat, že do budoucna bude posilovat trend související s příchodními mladými pedagogy preferujícími využívání moderních technologií ve výuce, aktivní práci s textem a zohledňování individuality jednotlivých žáků.

Některé z výše uvedených zjištění potvrzují také závěry výzkumu PIRLS 2001, ze kterého vyplynuly následující výstupy:

- většina zkoumaných pedagogů používá čtenářské materiály jednotným způsobem, jenž nezohledňuje čtenářskou úroveň žáků,
- porozumění čtenému textu učitelé ověřují především slovní reprodukcí či určením hlavní myšlenky a v menší míře využívají srovnání se zkušenostmi žáka či s jinými texty,
- pedagogové v nedostatečné míře rozvíjejí čtenářské strategie žáků, přičemž nejméně rozvíjenými strategiemi jsou strategie předvídání a zobecnění,
- ve vyučovacích hodinách převyšuje využívání hlasitého předčítání na úkor nácviku tichého samostatného čtení,
- žáci si mohou pouze v malé míře volit materiál ke čtení.

Z výše uvedených závěrů vyplývá, že čtení na 1. stupni základních škol představuje především spíše činnost s vysokou mírou organizace, řízenou pedagogickým pracovníkem, přičemž současný stav nelze považovat za příliš příznivý pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Škola v plné míře nevyužívá svého potenciálu v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a má také rezervy v plnění své kompenzační funkce v případě, kdy selhává rodinné zázemí žáků.⁶⁷

⁶⁷ PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. Pedagogika.sk [online]. [cit. 2014-11-14]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/sociolingvisticky-faktor-v-explanaci-ctenarske-gramotnosti.html>.

Úkolem školy by mělo být pokusit se zvrátit tendenci klesající úrovně čtenářské gramotnosti žáků, kterou potvrzují také výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů čtenářské gramotnosti. Aby bylo dosaženo cílů v oblasti čtenářské gramotnosti, je nutno, aby kroky byly činěny plánovitě, systematicky a v součinnosti všech činitelů, kteří fungují v procesu tvorby a realizace kurikula základního vzdělávání.

5.3 Bloomova taxonomie výukových cílů

Se čtenářskou dovedností souvisí Bloomova taxonomie výukových cílů, která nese svůj název podle svého zakladatele B. S. Blooma, který stanovil v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií, které se dále člení na subkategorie. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, kdy platí pravidlo, že pro dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné zvládnutí nižší kategorie.

Obrázek 2 Zobrazení cílové kategorie (úrovně osvojení) v rámci Bloomovy taxonomie výukových cílů

<p>6. Hodnocení</p> <p>Žák je schopen posoudit čtené materiály, podklady; volit metody a techniky podle účelu a kritérií, která jsou buď dána či žákem navržena. Žák je schopen zhodnotit, odůvodnit, posoudit, srovnat, podpořit názory, oponovat, ocenit, obhájit, argumentovat.</p>
<p>5. Syntéza</p> <p>Žák na této úrovni je schopen skládat prvky a jejich části do celku, jež předtím neexistoval (např. do uceleného sdělení, projektu, jež se skládá z řady po sobě jdoucích operací, odvození souboru abstraktních vztahů za účelem jejich klasifikace nebo jejich objasnění). Žák je schopen vyvodit obecné závěry, organizovat a reorganizovat, shrnout, klasifikovat, kategorizovat, modifikovat ad.</p>
<p>4. Analýza</p> <p>Žák je schopen rozboru komplexní informace (procesu či systému) na prvky a části. K tomu využívá analýzy, rozboru, rozčlenění a rozlišení a specifikaci.</p>
<p>3. Aplikace</p> <p>Žák na této úrovni je schopen používat abstrakci a zobecnění, prostřednictvím kterých je schopen využívat obecné myšlenky v konkrétních situacích a pracovat s různými teoriemi, zákony, principy, pravidly, postupy.</p>
<p>2. Pochopení</p> <p>Žák je schopen převádět z jedné formy komunikace do druhé, zjednodušeně interpretovat, vysvětlovat či překládat z jednoho jazyka do druhého.</p>
<p>1. Zapamatování</p> <p>Žák je schopen zapamatovat si fakta, data, termíny apod., provádět jejich klasifikaci a kategorizaci. Je schopen definovat, doplňovat, opakovat, pojmenovat ad.</p>

Zdroj: KLAPKO, D. Mapování cílů kurikula. Dostupné z:
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metodologie výzkumu

Obsahem této kapitoly je metodologie výzkumu čtenářské gramotnosti žáků 3. ročníku městské základní školy a jedné třídy vesnické školy, realizovaného v rámci zpracování diplomové práce.

6.1 Východiska výzkumu

Čtenářské dovednosti, jako součást čtenářské gramotnosti představují nedílnou součást tzv. funkční gramotnosti. Důležitost čtenářské gramotnosti vyplývá z faktu, že umožňuje získávání poznatků z různých oborů lidského vědění, jejich kritické hodnocení a posuzování.

Realizace výzkumu čtenářské gramotnosti žáků 3. ročníku městské základní školy a jedné třídy vesnické školy má za cíl zjistit úroveň čtenářských dovedností žáků tohoto ročníku ve vztahu k vybraným faktorům, jež mohou čtenářskou gramotnost ovlivňovat.

6.2 Formulace výzkumného problému a cílů výzkumu

Cílem této kapitoly je zjistit úroveň čtenářských dovedností žáků prvního stupně základní školy a současně popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti těchto žáků. Předpokládáme, že znalost faktorů ovlivňujících úroveň čtenářských dovedností může přispět k usnadnění rozvoje těchto dovedností u žáků a efektivnější práci pedagogických pracovníků.

V souvislosti ke stanoveným cílům jsme formulovali následující výzkumné otázky:

Které faktory ovlivňují úroveň čtenářských dovedností žáků?

Jakých výsledků čtenářských dovedností dosahují žáci 3. ročníku městské základní školy a jedné třídy vesnické školy?

6.3 Formulace hypotéz

Vzhledem k rozsahu zkoumané problematiky jsme hypotézy formulovali následovně:

Hypotéza č. 1: Žáci, kteří navštěvují knihovnu, dosahují v testu čtenářských dovedností vyššího počtu bodů než žáci, kteří knihovnu nenavštěvují.

Hypotéza č. 2: Žáci, kteří přečtou více než jednu knihu za měsíc, dosahují v testu čtenářských dovedností vyššího počtu bodů než žáci, kteří přečtou jednu nebo méně než jednu knihu měsíčně.

6.4 Forma a časové vymezení výzkumu

Jako nejvhodnější forma výzkumu byla zvolena kvantitativní forma zkoumání, která umožňuje provést popis a analýzu zkoumaného jevu.

Pro výběr školy, která umožní provedení výzkumu, byla zvolena škola, ve které autorka diplomové práce vyučuje. Ředitelce školy byly vysvětleny cíle, podstata a způsob provedení výzkumu. Vzhledem ke skutečnosti, že se výzkum týkal žáků několika tříd, proběhla schůzka s učiteli těchto žáků.

Výzkum probíhal v měsících říjen až prosinec 2014, v období 10 týdnů.

6.5 Výběr výzkumného vzorku respondentů

Základní soubor výzkumu je tvořen žáky, kteří ve školním roce 2014/2015 navštěvovali 3. ročník základní školy na území České republiky.

Výběrový soubor byl získán ze základního souboru tak, že školou, ve které bude proveden výzkum, byla zvolena škola, ve které autorka diplomové práce vykonává pedagogickou činnost.

Konkrétně do výběrového souboru spadali následující žáci:

- jedna třída vesnické školy – 12 dívek a 10 chlapců,
- tři třídy městské školy:
- 3A – 13 dívek a 17 chlapců,
- 3B – 18 dívek a 14 chlapců
- 3C (třída dětí se specifickými potřebami) – 6 dívek a 5 chlapců

Celkem se výzkumu účastnilo 95 žáků, z toho 49 dívek a 46 chlapců. Výzkum řádně dokončilo 82 žáků, což bylo způsobeno dvěma skutečnostmi:

- nejzávažnějším důvodem byla skutečnost, že žáci se specifickými potřebami nezvládli samostatnou práci s textem a tudíž výsledky s žáky z ostatních tříd nebyly srovnatelné,
- druhým důvodem byla skutečnost, že výzkum probíhal v průběhu dvou měsíců, nebylo z důvodu absence některých žáků možné, aby absolvovali všechny části výzkumu, tito nebyli do konečného srovnání zařazeni.

Tabulka 3 Výběrový soubor pro výzkum čtenářských dovedností

	Počet žáků ve třídě	Počet testovaných žáků	Z toho dívek	Z toho chlapců
VES	22	22	12	10
3A	30	29	13	16
3B	32	31	17	14
3C	11	0	0	0
Celkem	95	92	42	40

Zdroj: Autor

Výzkumu se celkem zúčastnilo celkem 82 žáků ze tří tříd jedné vesnické a městské základní školy.

6.6 Výzkumné metody

Obsahem této kapitoly je podrobný popis metod, které byly použity pro jednotlivé fáze výzkumu.

První výzkumnou metodou byl dotazník pro žáky, který byl zařazen na úvod testovacích materiálů určených pro žáky. Cílem dotazníku bylo zjistit četnost faktorů, o kterých předpokládáme, že ovlivňují výrazným způsobem kvalitu čtenářských dovedností a mají zásadní význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Těmito faktory jsou jednak vlastní zájem o čtení a jednak rodinné zázemí.

Oblast zájmu o čtení pokrývaly otázky: *„Kolik knih přečteš za měsíc?“*, *„Navštěvuješ knihovnu?“*, *„Povídáš si s rodiči nebo kamarády o tom, co si přečetl/a?“*.

Podporu rodinného zázemí pro rozvoj čtenářských dovedností pokrývaly následující otázky. *„Předčítali Ti rodiče, když jsi byl malý /byla ještě malá?“*, *„Dostáváš na Vánoce nebo na narozeniny knihy?“*, *„Kupují rodiče knihy i mimo Vánoce či narozeniny nebo si je půjčují v knihovně?“*, *„Čtou si tví rodiče knihy?“*.

Úvodní dotazník byl více soustředěn na podporu rodinného zázemí, neboť čtenářské zázemí představuje velmi silný podnět pro rozvoj budoucích čtenářských zájmů dítěte.

ÚVODNÍ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Milí žáci,

věnujte prosím několik minut vyplnění následujícího dotazníku, jehož výsledky budou velmi přínosné pro výzkum faktorů podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti.

Děkuji

Tabulka 4 Úvodní dotazník pro žáky

Předčítali Ti rodiče knihy, když jsi byl / byla ještě malý / malá?	ano		ne	
Dostáváš k Vánocům či k narozeninám knihy?	ano		ne	
Kupují rodiče knihy i mimo Vánoce či narozeniny nebo si je půjčují v knihovně?	ano		ne	
Čtou si tví rodiče knihy?	ano		ne	
Navštěvuješ knihovnu?	ano		ne	
Kolik knih si přečteš za měsíc?	žádnou	1	2	více než 2
Povídáš si s rodiči či kamarády o tom, co sis přečetl / přečetla?	ano		ne	

Zdroj: Autor, výzkum čtenářských dovedností

Tabulka 5 Výsledky dotazníku pro žáky

Výsledky dotazníku pro žáky

Předčítali Ti rodiče knihy, když jsi byl / byla ještě malý / malá?	ano 76		ne 6	
Dostáváš na Vánoce či narozeniny knihy?	ano 63		ne 19	
Kupují rodiče knihy i mimo Vánoce či narozeniny nebo si je půjčují v knihovně?	ano 63		ne 19	
Čtou si tví rodiče knihy?	ano 62		ne 20	
Navštěvuješ knihovnu?	ano 45		ne 37	
Kolik knih si přečteš za měsíc?	žádnou 3	1 44	2 17	více než 2 18
Povídáš si s rodiči či kamarády o tom, co sis přečetl / přečetla?	ano 74		ne 8	

Zdroj: Autor, výzkum čtenářských dovedností

6.7 Zhodnocení dotazníku

Provedeným šetřením bylo zjištěno, že 93 % žáků rodiče předčítali, když byli malí, 77 % žáků dostává na narozeniny či na Vánoce knihy a rovněž 77 % žáků rodiče kupují knihy i mimo příležitosti Vánoc a narozenin nebo si je půjčují v knihovně. Rodiče 76 % žáků čtou knihy; větší polovina žáků – přesně 55 % - navštěvuje knihovnu.

Co se týče množství přečtených knih za měsíc, 22 % žáků přečte více než 2 knihy měsíčně, 21 % žáků přečte dvě knihy měsíčně, 54 % žáků přečte jednu knihu měsíčně a 4 % žáků nepřečtou měsíčně žádnou knihu. K otázce kolik přečte dítě knih za měsíc, nejvíc žáků odpovědělo, že přečetlo 1 knihu, což vysuzujeme ze skutečnosti, že děti musí přečíst jednu knihu za měsíc a zpracovat ji do čtenářského deníku. 90 % žáků si povídá s rodiči nebo s kamarády o tom, co si přečetli.

6.8 Příprava dotazníku čtenářských dovedností

Pro účely zjištění úrovně dovedností žáků prvního stupně základní školy byl vytvořen dotazníkový materiál v rozsahu 9 stran, jež má písemnou formu. Dotazník obsahuje jak uzavřené otázky, tak otázky otevřené, které umožňují volnou tvorbu odpovědi. Otázky jsou formulovány tak, aby byly dobře pochopitelné pro děti ve věku 8 až 10 let.

Způsob dotazování probíhal tak, že si žáci přečetli několik kapitol z knihy a následně vyplňovali dotazníky. Odpovědi jednotlivých žáků v dotaznících byly průběžně pedagogickým pracovníkem vyhodnocovány.

Struktura dotazníku. Dotazník obsahuje celkem 48 uzavřených dichotomických otázek, umožňující jen dvě možné odpovědi (ano – ne), jež se vztahují ke kapitolám 1 až 8 knihy a 25 otevřených otázek, které se vztahují ke kapitolám 9 až 21 knihy.

V oblasti určení typů otázek podle účelu, dotazník obsahuje následující nástrojové otázky, které slouží k určení charakteristiky osoby, která bude odpovídat na otázky, k dodržení logické návaznosti otázek a odpovědí. Nástrojové otázky se dělí na otázky kontaktní, filtrační, identifikační a kontrolní.⁶⁸ Kontaktní otázky jsou důležité pro správné naladění respondentů, úkolem identifikačních otázek je třídit respondenty do určitých skupin, filtrační otázky umožňují respondenty v průběhu dotazování třídit.

6.9 Dotazník porozumění čtenému textu

V této kapitole budou podrobně popsány metody, které byly použity pro fázi výzkumu, jež je věnována práci výzkumu úrovně čtenářské gramotnosti žáků, tj. práci s textem, konkrétně zjišťování porozumění čtenému textu a zjišťování motivu knihy.

Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum čtenářských dovedností byl určen převážně pro žáky navštěvující třetí ročník základní školy, byly otázky v testu čtenářských dovedností zaměřeny zejména na získávání explicitně uvedených informací a vyvozování přímých závěrů.

⁶⁸ BÁRTOVÁ, H., BÁRTA, V. Marketingový výzkum trhu. Praha, 1991. ISBN 80-85378-09-4.

Za účelem zjištění porozumění čtenému textu měli žáci splnit následující úkoly.

- Přečíst si 1. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Nejstarší dcera babičky se jmenovala Barunka.	ano - ne
Nejstarší dcera babičky se jmenovala Tereza.	ano - ne
Staré bělidlo byl název pro stavení v údolí poblíž řeky Úpy.	ano - ne
Staré bělidlo se nacházelo u Ratibořic.	ano - ne
Staré bělidlo se nacházelo u Olešnice.	ano - ne
Manžel paní Terezy se jmenoval pan Prošek.	ano - ne
Paní Tereza a pan Prošek měli celkem čtyři děti.	ano - ne
Sultán a Tyrl byla jména psů pana Proška a paní Terezy.	ano - ne
První věc, kterou si babička vzala na starost, bylo pečení chleba.	ano - ne

- Přečíst si 2. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Babička měla u Proškových svůj pokojíček.	ano - ne
Babička spala ve světnici s Barunkou.	ano - ne
Babička po probuzení předla len.	ano - ne
Na podzim babičku na Starém bělidle navštěvovala babka kořenářka z Krkonoš.	ano - ne
Historiky babky kořenářky byly pro děti strašidelné.	ano - ne

- Přečíst si 3. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Na dvorku Starého bělidla se tyčila majestátní třešeň.	ano - ne
Babička s dětmi často sedávala pod lípou na lavičce.	ano - ne
Ke každodenním návštěvníkům Starého bělidla patřil pan mlynář.	ano - ne
Jeník se chtěl stát mlynářem, až bude velký.	ano - ne
Děti měly ze všech návštěvníků Starého bělidla nejraději obchodníka se sladkým zbožím.	ano - ne

- Přečíst si 4. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

V neděli babička chodívala na brzkou jitřní mši do městečka.	ano - ne
Nedělní odpoledne chodívala babička s dětmi na návštěvy do mlýna.	ano - ne
Mlynářova dcera se jmenovala Mánička.	ano - ne
Kudrnovic rodina byla chudá.	ano - ne
Děti chodily rády k mlynářovým, kde si hrály s jejich dětmi a s dětmi Kudrnovic.	ano - ne

- Přečíst si 5. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Mleči představují označení pro rolníky s obilím.	ano - ne
Pořadí rolníků s obilím zapisoval mlynářský mistr.	ano - ne
Mlynářskému mistru se říkalo staroušek.	ano - ne
Babička žila jako mladé děvče v rodné Olešnici.	ano - ne
Babička byla manželka vojáka, a proto se účastnila válečných tažení.	ano - ne
Babička dostala stříbrný tolar na památku od císaře Václava.	ano - ne

- Přečíst si 6. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Na cestě k myslivně šly děti s babičkou okolo hradu Rýzmburk.	ano - ne
U loveckého altánku potkali kněžnu.	ano - ne
Viktorka nabídla kněžně nasbírané jahody.	ano - ne
Myslivcovi chlapci se jmenovali František a Bertík.	ano - ne
Paní myslivcová držela v náručí dcerku Anežku.	ano - ne

- Přečíst si 7. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Viktorka byla dcera sedláka ze Žernova.	ano - ne
Viktorka nebyla v mládí krásná.	ano - ne
Viktorku pronásledoval voják s pronikavými černými očima.	ano - ne
Nikdo se vojáka s černými očima nebál.	ano - ne
Viktorku našli na poli omámenou a poraněnou.	ano - ne
Viktorka se nikomu nesvěřila s tím, co se jí stalo.	ano - ne
Voják s uhrančivými očima vyznal Viktorce lásku.	ano - ne
Viktorka jednoho večera zmizela.	ano - ne

- Přečíst si 8. kapitolu z knihy Babička. Následně měli žáci číst věty v tabulce níže a rozhodnout o jejich pravdivosti. Správnou odpověď měli dát do kolečka a nesprávnou přeškrtnout.

Viktorka byla po nějaké době spatřena s roztrhanými šaty.	ano - ne
Viktorka přespávala v opuštěném domě.	ano - ne
Viktorka přišla na svatbu sestry a po dvoře rozhodila hrst lučního kvítí.	ano - ne
Viktorka přišla do rodného statku, když její otec umíral.	ano - ne
Od doby, kdy Viktorka žila v lese, ji nikdo neslyšel mluvit.	ano - ne

- Přečíst si kapitoly 9. až 12. z knihy Babička a odpovědět na následující otázky.

Jak se jmenoval muž babičky?

Jaká byla její rodná vesnička?

Kam odešla kněžna s komtesou Hortenzií před příchodem zimy?

Ve kterém městě pracoval pan Prošek?

Jak se jmenoval syn babičky, který ji na Starém bělidle navštívil před Vánocemi?

Které tři věci měla ve zvyku dělat babička po sváteční večeři, aby byla voda v potoce čistá, aby zem byla úrodná a aby oheň neškodil?

Jak se jmenoval svátek, který byl od Tří králů do začátku postního období?

Co dělala Barunka o Květní neděli?

-
- *Přečíst si kapitoly 13. až 17. z knihy Babička a odpovědět na následující otázky.*

Co postihlo Staré bělidlo na jaře?

Které děti chodily do školy?

Jakým jazykem mluvil otec Barunky, Jana, Viléma a Adélky?

Proč se pan Prošek nevrátil v květnu z Vídně domů?

Jak se jmenovala babiččina druhá dcera, která měla přijít s panem Proškem?

Koho měla ráda Krista? (Mílu)

Jak se jmenovala babička, když byla mladá?

Do jaké armády podepsal její milý Jiří vstup?

Jak se jmenoval syn pana Beyera? Komu se líbil?

- *Přečíst si kapitoly 18. až 21. z knihy Babička a odpovědět na následující otázky.*

Kdy se vrátila paní kněžna s Hortenzií do zámku a pan Prošek domů?

Čím pan Prošek udělal radost dětem?

Proč chtěla Hortenzie namalovat portrét babičky?

Co řekla babička kněžně na zámku o Hortenzii?

Co způsobila bouřka na Starém bělidle?

Kdo měl díky babičce svatbu?

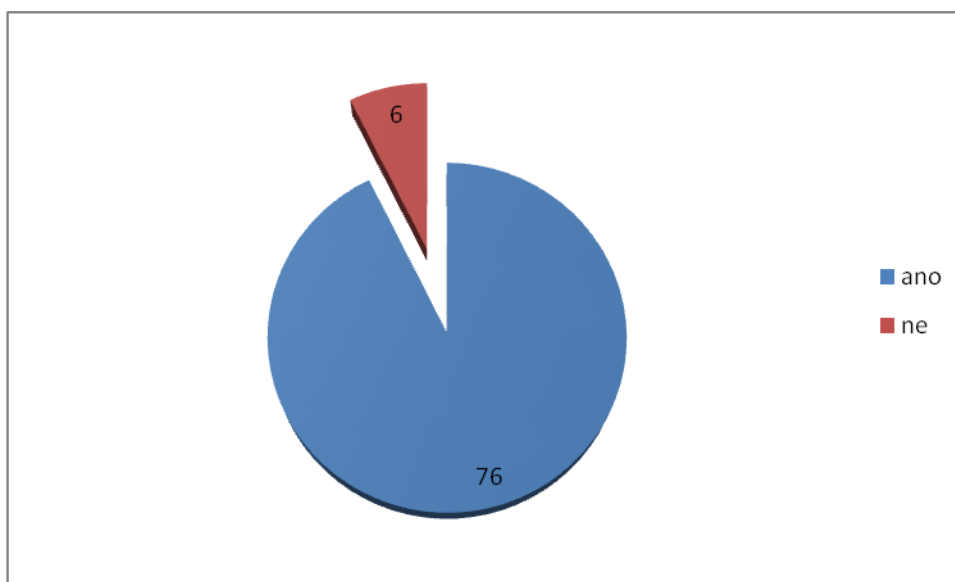
Koho si vzala komtesa Hortenzie?

Čím byla babička pro všechny důležitá?

6.10 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností

6.10.1 Čtenářské charakteristiky rodinného prostředí

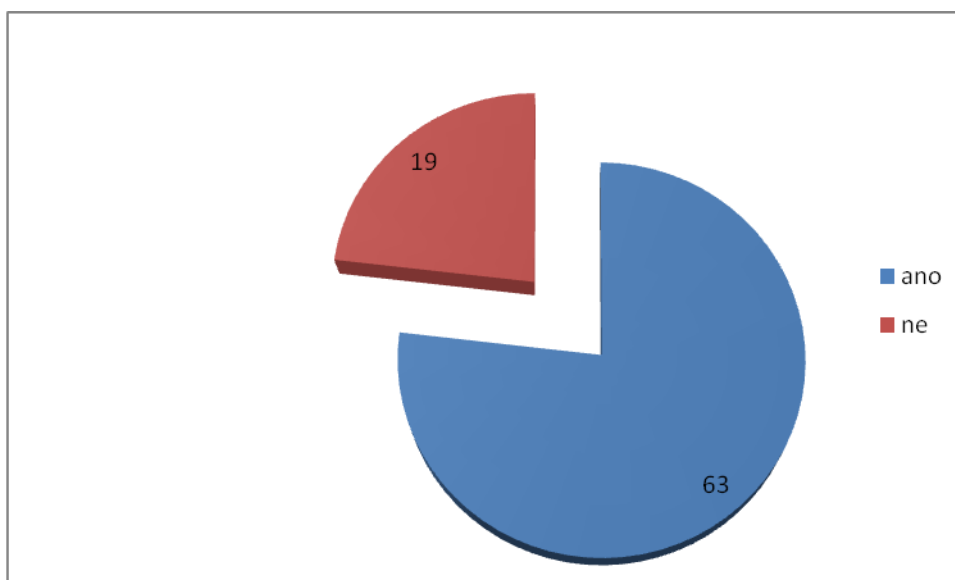
Graf 3 Otázka: "Předčítali Ti rodiče, když jsi byl / byla ještě malý / malá?"



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

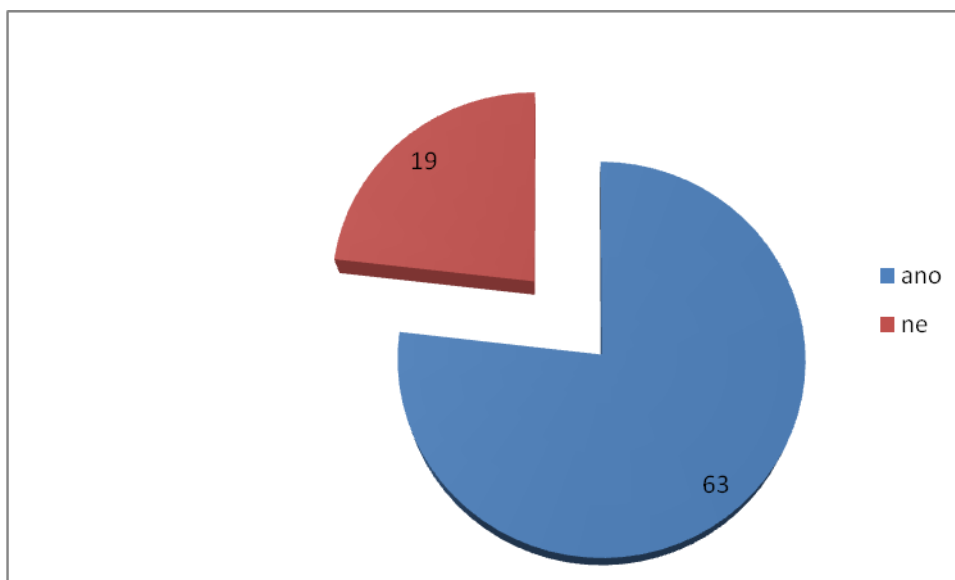
Provedeným šetřením bylo zjištěno, že 76 žákům z 82, tj. 93 % žákům rodiče předčítali, když byli malí. Na tuto otázku jsme se ptali, neboť předčítání v raném věku dítěte považujeme za důležitý mezník k tomu, jaký bude mít člověk vztah ke čtení knih ve své dospělosti.

Graf 4 Otázka: "Dostáváš na Vánoce či narozeniny knihy?"



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

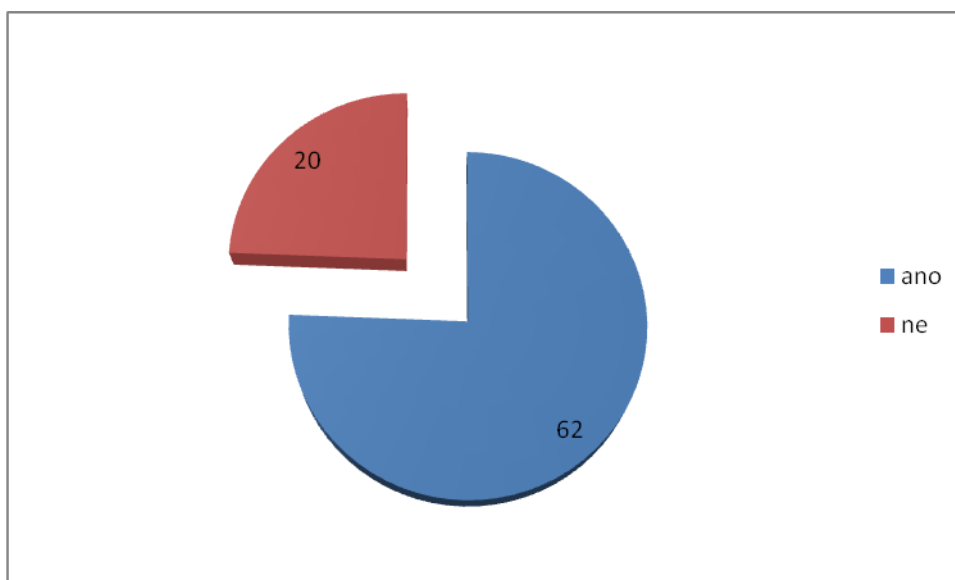
Graf 5 Otázka: "Kupují rodiče knihy i mimo Vánoce či narozeniny nebo si je půjčují v knihovně?"



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Ze šetření dále vyplynulo, že 63 žáků z 82 žáků tj. 77 % žáků dostává na narozeniny či na Vánoce knihy a rovněž 77 % žáků rodiče kupují knihy i mimo příležitosti Vánoc a narozenin nebo si je půjčují v knihovně.

Graf 6 Otázka: "Čtou si Tví rodiče knihy?"

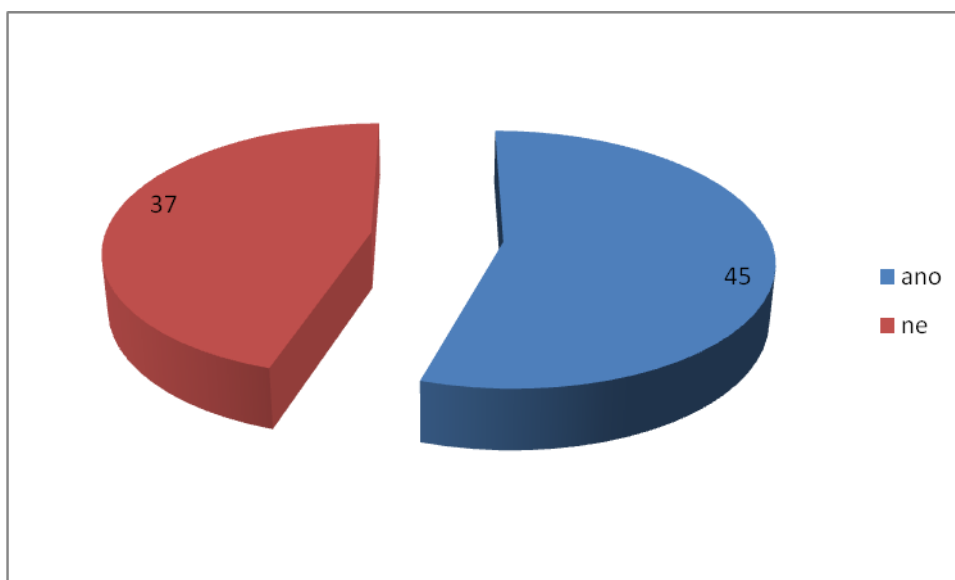


Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Výzkumem bylo zjištěno, že 62 žáků z 82 tj. 76 % žáků uvedlo, že jejich rodiče čtou knihy;

6.10.2 Čtenářské charakteristiky zájmu o čtení

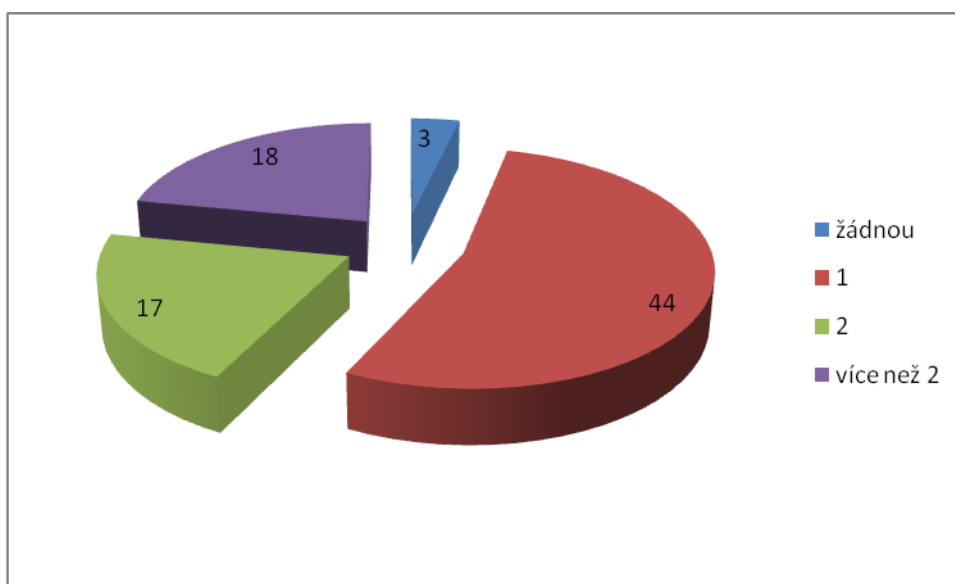
Graf 7 Otázka: "Navštěvuješ knihovnu?"



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Větší polovina žáků - 45 z 82 žáků, tj. 55 % žáků uvedlo, že navštěvuje knihovnu

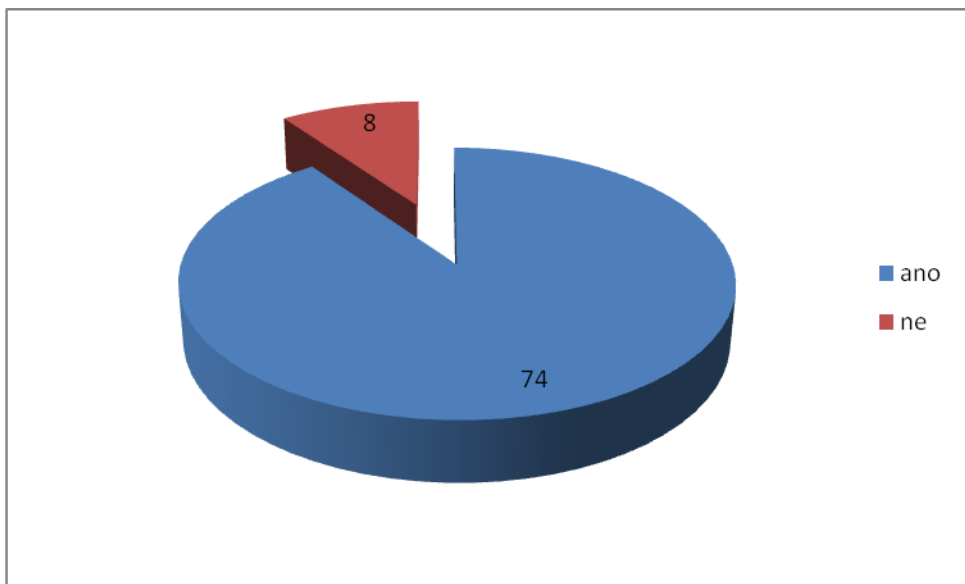
Graf 8 Otázka: "Kolik knih si přečteš za měsíc?"



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Co se týče množství přečtených knih za měsíc, 22 % žáků přečte více než 2 knihy měsíčně, 21 % žáků přečte dvě knihy měsíčně, 54 % žáků přečte jednu knihu měsíčně a 4 % žáků nepřečtou měsíčně žádnou knihu. K otázce kolik přečte dítě knih za měsíc, nejvíc dětí zaškrtnulo 1 knihu, což předpokládáme, že vyplývá ze skutečnosti, že děti musí přečíst jednu knihu za měsíc a zpracovat ji do čtenářského deníku.

Graf 9 Otázka: "Povídáš si s rodiči nebo kamarády o tom, co jsi přečetl / přečetla?"



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Z provedeného šetření vyplývá, že 90 procent žáků uvedlo, že si povídá s rodiči nebo s kamarády o tom, co si přečetli.

6.10.3 Shrnutí

Z výzkumu čtenářských charakteristik, o kterých předpokládáme, že mají významný vliv výkon čtenářských dovedností, vyplývá, že rodinné prostředí většiny žáků zapojených do výzkumu je podnětné v oblasti rozvoje čtenářských dovedností. Co se však týká samotného zájmu žáků o čtení, lze konstatovat, že zájem žáků vyjádřen mírou návštěvnosti knihovny a množstvím přečtených knih je spíše slabší, než by mohl být. Zjištění si nedovolujeme zobecňovat pro veškerou populaci žáků prvního stupně základních škol. Snížený zájem o čtení připisujeme skutečnosti vlivu moderních technologií, jako jsou počítače, sociální sítě, internet apod.

6.11 Výsledky vlastního testu čtenářských dovedností

Provedením vyhodnocení odpovědí žáků na otázky zkoumající procesy porozumění jsme zjistili následující výsledky:

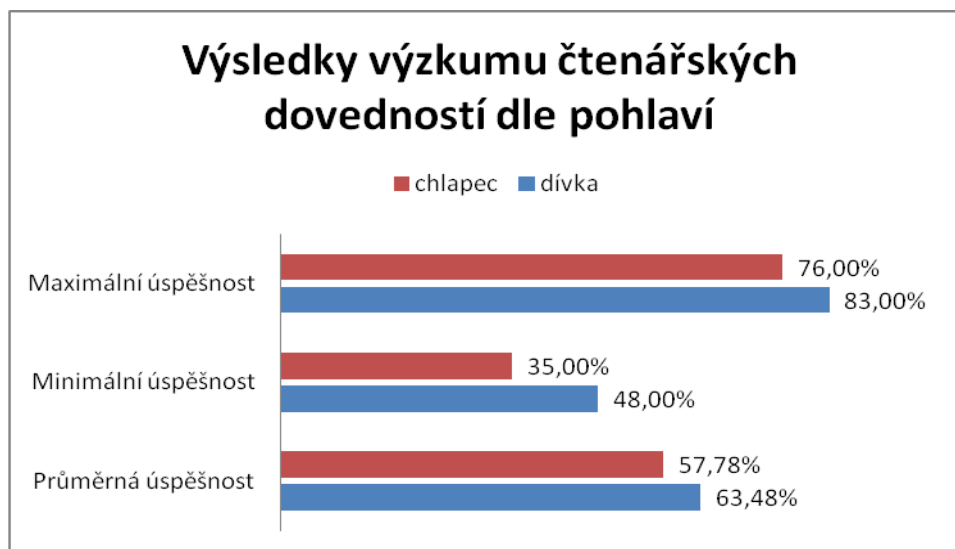
Při zkoumání dosažených výsledků podle pohlaví jsme dospěli k názoru, že ve výběrovém souboru dívky dosahovaly lepších výsledků než chlapci. Průměrná úspěšnost v oblasti čtenářských dovedností u dívek dosahovala 63,48%, zatímco u chlapců pouze 57,78 %.

Tabulka 6 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností dle pohlaví

<i>pohlaví</i>	<i>Průměrná úspěšnost</i>	<i>Minimální úspěšnost</i>	<i>Maximální úspěšnost</i>
dívka	63,48%	48,00%	83,00%
chlapec	57,78%	35,00%	76,00%

Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Graf 10 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností dle pohlaví



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Dosažené výsledky na výběrovém souboru potvrzují výsledky výzkumu PISA-L z roku 2003,⁶⁹ jehož cílem bylo identifikovat a vysvětlit vliv pohlaví žáků na známky z matematiky a českého jazyka, při kontrole relevantních dovedností měřených testy funkční gramotnosti PISA a současně se zohledněním rodinného původu a dalších sociálně-psychologických faktorů.

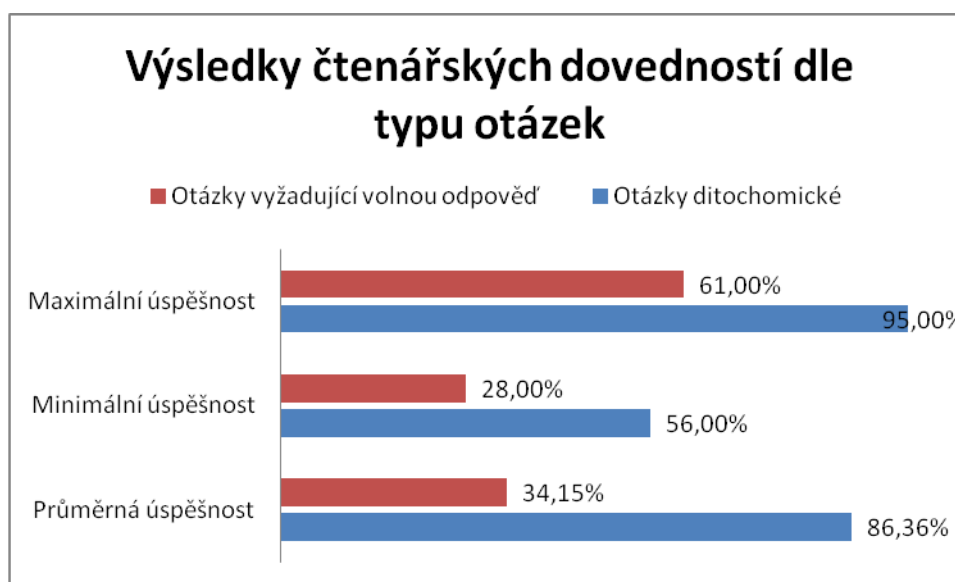
Při vyhodnocování testu jsme taktéž vyhodnocovali správnost odpovědí na otázky podle požadovaného typu odpovědi. Zjistili jsme, že žáci dosahovali lepších výsledků u dichotomických otázek, umožňujících odpovědět buď ano nebo ne, než u otevřených otázek, kdy žáci měli volně formulovat svou odpověď.

Tabulka 7 Výsledky čtenářských dovedností dle typu otázek

	Průměrná úspěšnost	Minimální úspěšnost	Maximální úspěšnost
Otázky dichotomické	86,36%	56,00%	95,00%
Otázky vyžadující volnou odpověď	34,15%	28,00%	61,00%

Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Graf 11 Výsledky čtenářských dovedností dle typu otázek



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

⁶⁹ MATĚJŮ, P., SIMONOVÁ, N. Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. 2013. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_3_06.pdf

Provedeným výzkumem jsme zjistili, že žáci dosahovali lepších výsledků u otázek, které umožňovaly pouze dvě varianty odpovědi: ano, ne. Maximální úspěšnost byla zaznamenána ve výši 95 %, minimální ve výši 56 % a průměrná úspěšnost ve výši 86,36 %. U otázek vyžadujících volnou odpověď činila průměrná úspěšnost pouze 34,15 %, minimální úspěšnost 28 % a maximální úspěšnost 61 %.

6.12 Testování hypotéz o vlivu čtenářských charakteristik žáka na výsledek testu

Hypotéza č. 1: Žáci, kteří navštěvují knihovnu, dosahují v testu čtenářských dovedností v průměru vyššího počtu bodů než žáci, kteří knihovnu nenavštěvují.

Hypotéza č. 2: Žáci, kteří přečtou více než jednu knihu za měsíc, dosahují v testu čtenářských dovedností v průměru vyššího počtu bodů než žáci, kteří přečtou méně než jednu knihu měsíčně.

6.13 Shrnutí a diskuze výsledků výzkumu

Níže uvedená tabulka zobrazuje výsledky Výzkumu čtenářských dovedností uskutečněného v měsících říjen 2014 až prosinec 2014 mezi žáky vesnické třídy a 3 tříd třetí třídy městské základní školy.

Tabulka 8 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností - ověření hypotéz

Číslo žáka	Pohlaví	Navštěvuje knihovnu	Přečte více než 1 knihu za měsíc	Úspěšnost (v %)	Číslo žáka	Pohlaví	Navštěvuje knihovnu	Přečte více než 1 knihu za měsíc	Úspěšnost (v %)
1	dívka	ano	ano	79	42	dívka	ano	ano	69
2	dívka	ano	ano	80	43	dívka	ne	ne	48
3	chlapec	ano	ne	65	44	dívka	ne	ne	58
4	dívka	ano	ne	67	45	chlapec	ne	ne	61
5	chlapec	ne	ne	58	46	chlapec	ano	ne	64
6	dívka	ne	ne	49	47	chlapec	ano	ano	69
7	dívka	ne	ano	68	48	dívka	ano	ne	52
8	chlapec	ne	ne	67	49	dívka	ne	ano	67
9	dívka	ano	ne	67	50	chlapec	ne	ano	68
10	chlapec	ano	ne	59	51	dívka	ne	ano	62
11	chlapec	ne	ne	47	52	dívka	ano	ne	48
12	dívka	ano	ano	68	53	dívka	ano	ne	48
13	chlapec	ano	ne	64	54	dívka	ano	ano	69
14	dívka	ne	ano	69	55	dívka	ne	ne	48
15	chlapec	ano	ne	68	56	chlapec	ano	ano	68
16	chlapec	ano	ne	46	57	chlapec	ano	ne	46
17	chlapec	ne	ne	49	58	dívka	ano	ne	48
18	dívka	ano	ne	49	59	chlapec	ne	ano	67
19	chlapec	ne	ne	49	60	dívka	ano	ano	64
20	dívka	ne	ano	58	61	chlapec	ano	ano	66
21	chlapec	ne	ne	49	62	chlapec	ano	ano	69
22	dívka	ano	ano	67	63	dívka	ne	ne	45
23	chlapec	ne	ne	45	64	chlapec	ne	ne	47
24	dívka	ne	ne	48	65	dívka	ne	ne	61
25	chlapec	ne	ne	39	66	chlapec	ano	ano	69
26	dívka	ano	ano	69	67	dívka	ano	ano	72
27	chlapec	ano	ne	58	68	dívka	ano	ano	81
28	chlapec	ne	ano	69	69	chlapec	ne	ano	62
29	dívka	ne	ano	75	70	dívka	ano	ano	65
30	chlapec	ano	ano	76	71	dívka	ano	ano	79
31	chlapec	ne	ne	58	72	dívka	ano	ano	83
32	dívka	ano	ne	67	73	chlapec	ne	ne	59
33	chlapec	ne	ne	48	74	dívka	ano	ano	71
34	dívka	ano	ano	68	75	chlapec	ano	ne	68
35	chlapec	ano	ne	58	76	chlapec	ano	ne	59
36	dívka	ne	ano	68	77	dívka	ne	ne	49
37	dívka	ne	ano	64	78	chlapec	ne	ano	57
38	chlapec	ne	ne	35	79	dívka	ano	ne	64
39	chlapec	ano	ano	65	80	dívka	ano	ne	68
40	chlapec	ano	ne	48	81	dívka	ano	ne	67
41	chlapec	ne	ne	38	82	chlapec	ne	ne	54

Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

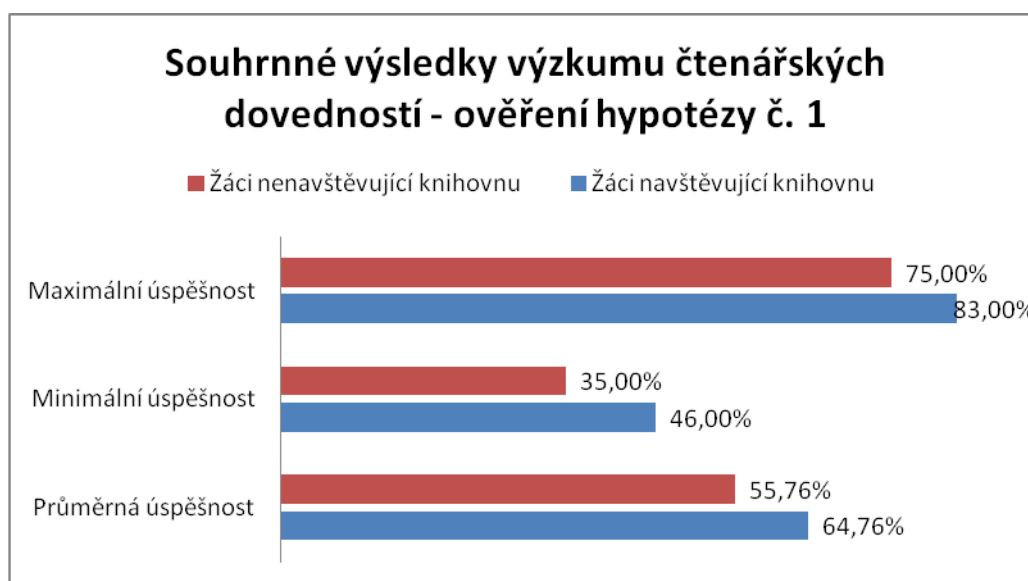
Na základě provedeného výzkumu čtenářských dovedností bylo zjištěno, že žáci, kteří navštěvují knihovnu, dosáhli v testu průměrné úspěšnosti o 9 procentních bodů vyšší než žáci knihovnu nenavštěvující.

Tabulka 9 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností

	Průměrná úspěšnost	Minimální úspěšnost	Maximální úspěšnost
Žáci navštěvující knihovnu	64,76%	46,00%	83,00%
Žáci nenavštěvující knihovnu	55,76%	35,00%	75,00%

Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Graf 12 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že žáci navštěvující knihovnu dosahují průměrné úspěšnosti v testu ve výši 64,76 %, minimální úspěšnost byla evidována ve výši 46 % a maximální úspěšnost ve výši 80 %. Žáci nenavštěvující knihovnu dosáhli průměrné úspěšnosti v testu ve výši 55,76 %, minimální úspěšnost byla ve výši 35 % a maximální úspěšnost ve výši 75 %.

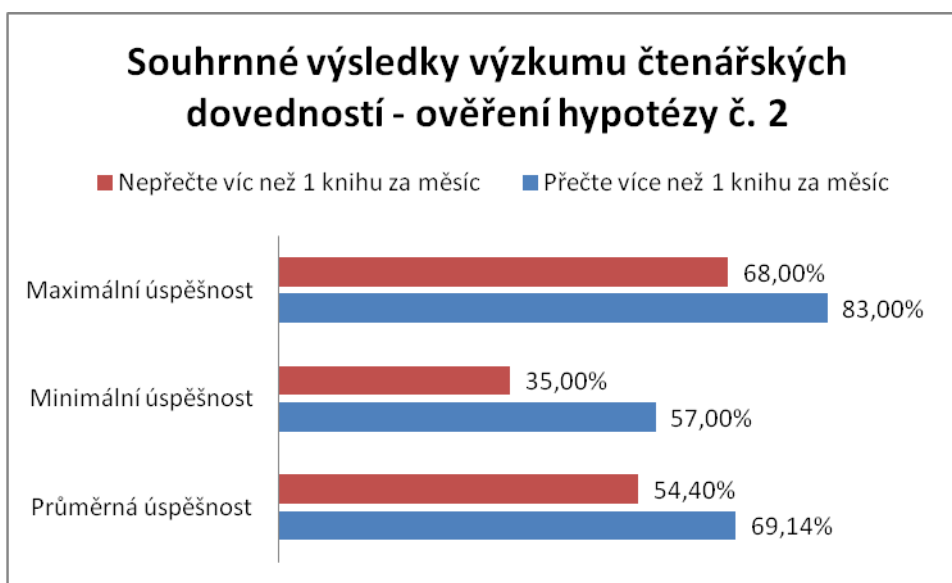
Tímto byla potvrzena Hypotéza č. 1: Žáci, kteří navštěvují knihovnu, dosahují v testu čtenářských dovedností vyššího počtu bodů než žáci, kteří knihovnu nenavštěvují.

Tabulka 10 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností

Charakteristika žáka	Průměrná úspěšnost	Minimální úspěšnost	Maximální úspěšnost
Přečte více než 1 knihu za měsíc	69,14%	57,00%	83,00%
Nepřečte víc než 1 knihu za měsíc	54,40%	35,00%	68,00%

Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Graf 13 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností



Zdroj: Autor, Výzkum čtenářských dovedností, 1. stupeň ZŠ

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že žáci, jež přečtou více než 1 knihu za měsíc, dosahují průměrné úspěšnosti v testu ve výši 69,14 %, minimální úspěšnost byla zjištěna ve výši 57,00% a maximální úspěšnost ve výši 83,00 %. Žáci, kteří nepřečtou více, než jednu knihu za měsíc, dosáhli průměrné úspěšnosti v testu ve výši 54,40 %, minimální úspěšnost byla ve výši 35 % a maximální úspěšnost byla ve výši 68,00 %.

Tímto byla potvrzena Hypotéza č. 2: Žáci, kteří přečtou více než jednu knihu za měsíc, dosahují v testu čtenářských dovedností vyššího počtu bodů než žáci, kteří přečtou jednu nebo méně než jednu knihu měsíčně.

6.14 Shrnutí

Výzkum čtenářských dovedností žáků vesnické třídy a tří třetích tříd základní školy potvrdil hypotézu, že žáci navštěvující knihovnu dosahují v průměru lepších výsledků v testu čtenářských dovedností než žáci, jež knihovnu nenavštěvují.

Výsledky žáků účastnících se výzkumu lze považovat za nadprůměrné. Průměrná úspěšnost žáků nenavštěvujících knihovnu dosáhla 55,76 % a žáků navštěvujících knihovnu 64,76 %; průměrná úspěšnost u žáků, kteří přečtou více, než 1 knihu měsíčně, činila 69,14 %, žáků, kteří přečetli méně než jednu knihu měsíčně 54,40 %.

Výzkumem bylo taktéž potvrzeno, že žáci vesnické třídy a tří třetích tříd vybrané základní školy, kteří přečtou více než jednu knihu měsíčně, dosahují v průměru lepších výsledků v testu čtenářských dovedností, kterého se účastnili.

Výzkumem bylo dále zjištěno, že žáci, kteří přečtou více, než jednu knihu za měsíc dosahují lepších průměrných výsledků než žáci, kteří navštěvují knihovnu a dále že žáci navštěvující knihovnu dosáhli lepších průměrných výsledků než žáci, kteří přečtou jednu nebo méně než jednu knihu za měsíc.

Vzhledem k rozsahu zkoumaného vzorku výběrového souboru si nedovolujeme zobecňovat dosažené výsledky na širší populaci žáků stejného věku.

Provedeným šetřením jsme zjistili, že žáci dosahují lepších výsledků v případě odpovědí na dichotomické otázky, horších výsledků dosahují v případě, že mají sami formulovat odpověď. Co se týče výsledků dle pohlaví, zjistili jsme, že dívky dosahují lepších výsledků v oblasti čtenářských dovedností než chlapci, i když rozdíl není výrazný.

Z provedeného výzkumu jsme zjistili, že existuje velké množství faktorů, jež ovlivňují čtenářské dovednosti žáků. Jednak je to rodinné zázemí, které může žáky podporovat v tom, aby svůj volný čas trávili četbou knih, a to jednak tím, že žáci vidí u

svých rodičů, že ve volném čase čtou knihy, vidí, že rodiče navštěvují knihovnu či si knihy kupují, či skutečnost, že rodiče dětem předčítali, když byly malé a neuměly číst atd. Dalším faktorem, který výrazným způsobem ovlivňuje úroveň čtenářských dovedností, je zájem jednotlivce o čtení, který se projevuje jednak skutečností, zda žák navštěvuje knihovnu a dále pak tím, kolik knih v průměru přečte za měsíc či jinou časovou jednotku.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zhodnotit úroveň čtenářských dovedností žáků na 1. stupni základní školy, zjistit, jaké okolnosti mají vliv na úroveň čtenářských dovedností. V průběhu zpracování práce jsme vycházeli z teoretického pojednání o důležitosti četby a rozvíjení čtenářských dovedností. V první kapitole jsme představili stěžejní výzkumy, které byly v oblasti čtenářské gramotnosti realizovány a věnovali jsme se čtenářské gramotnosti jako hlavního předpokladu úspěšnosti žáka v pohledu celoživotního učení. V druhé kapitole jsme se věnovali pojmu čtení, významu četby a rozvoji porozumění psanému textu. Obsahem třetí kapitoly byly dějiny výuky čtení, čtvrtou kapitolu jsme věnovali poruchám čtení a pátou kapitolu významným strategiím čtení.

Vzhledem ke skutečnosti, že žáci České republiky, účastníci se výzkumu PIRLS dosahují v oblasti čtení spíše podprůměrných výsledků, obsahem praktické části bylo zjistit úroveň čtenářských dovedností čtyř tříd prvního stupně vybrané vesnické a městské základní školy a zjistit, jak tyto výsledky souvisí s faktory, jež mohou mít významný vliv na úroveň čtenářských dovedností.

V úvodu praktické části práce jsme si stanovili dvě hypotézy. Hypotéza č. 1 tvrdila, že žáci, kteří navštěvují knihovnu, dosahují v průměru lepších výsledků výzkumu čtenářských dovedností než žáci, kteří knihovnu nenavštěvují. Hypotéza č. 2 tvrdila, že žáci, kteří přečtou více než jednu knihu měsíčně, dosahují v testu v průměru lepších výsledků, než žáci, kteří přečtou jednu knihu nebo méně než jednu knihu za měsíc. Obě hypotézy byly díky provedenému výzkumu potvrzeny, jsme si však vědomi skutečnosti, že vzhledem k velikosti výzkumného souboru, nelze dosažené výsledky zobecňovat.

Výzkumem jsme dále zjistili další důležité skutečnosti. Jednalo se o skutečnost, že žáci dosahovali lepších výsledků při odpovědích na otázky dichotomického charakteru a nižší úspěšnosti při odpovědích na otázky vyžadujících volnou odpověď. Dále jsme zjistili, že z hlediska pohlaví dosahují dívky lepších výsledků v oblasti čtenářských dovedností než chlapci.

Výzkumem byly zjištěny informace vyjadřující z hlediska čtenářských dovedností velmi podnětné rodinné prostředí a pozitivní přístup žáků ke čtení.

Z odpovědí žáků účastnících se výzkumu vyplynulo, že 93 % dotazovaných žáků rodiče předčítali, když byli malí, 77 % dotazovaných žáků rodiče kupují knihy na Vánoce či narozeniny; více než polovina dotazovaných dětí (přesně 55 %) navštěvuje knihovnu, 54 % žáků přečte průměrně jednu knihu měsíčně, přičemž 21 % žáků přečte dvě knihy za měsíc a 22 % žáků přečte více než 2 knihy měsíčně.

Vzhledem ke skutečnosti, že doba, ve které žijeme je dobou informační, ve které se uplatní zejména osoby, které jsou schopny s informacemi kvalifikovaně pracovat tj. efektivně získávat a zpracovávat tyto informace, čtenářská gramotnost, jako součást funkční gramotnosti, nabývá neustále na významu. Z tohoto důvodu je nezbytné, jednak aby posilování čtenářské gramotnosti bylo i nadále součástí školní vzdělávací strategie a potažmo školních vzdělávacích programů, jednak aby byl kladen důraz na co největší podporu čtenářské gramotnosti v samotné praktické výuce na všech stupních vzdělávání.

Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti je velmi důležitým úkolem, který leží zejména na bedrech školského systému a učitelů základních škol. Proto je nezbytné, aby učitelé byli informováni o důležitosti rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků, aby byli proškolení v oblastech tvůrčí práce se žáky vedoucí k rozvoji čtenářských dovedností a taktéž, aby edukovali rodiče žáků ve smyslu vysvětlení důležitosti kladení důrazu na rozvoj čtenářských dovedností jejich dětí pro jejich budoucí úspěch jak v dalším vzdělávání, tak v pracovním procesu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011.
- Brukner, Josef – Filip, Jiří: *Poetický slovník*. Praha: Mladá fronta, 1997.
- BURIÁNEK, F.: *K čemu je literatura?* Praha, 1985, s. 55
- ČERNÁ, O.: *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. s. 34. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
- DOLEŽALOVÁ, J. (ed). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.
- FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8. HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978.
- HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita, 2012.
- HOMOLOVÁ, K. *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství*. Přerov: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2013.
- CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002. ISBN 80- 86500-53-5.
- CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. s. 86.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ E.: *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha : SPN, 1974. TOMAN, J.: *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno 1999 ZACHOVÁ, A.: *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Reková, 2013.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. SPN, 1974, s. 166-171. ISBN

MATUŠÍK, Z. (red.): Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. s. 45. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

Nünning, A. *Lexikon teorie literatury a kultury. Koncepce – osobnosti – základní pojmy*. Brno: Host, 2006. <http://www.rostemesknihou.cz/>

PAPÍK, R. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992. S. 181. ISBN 80-85424-93-2.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.

SLEJŠKOVÁ, L. *Čeština za pracovním stolem*. s. 173

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A.: *Test rizika poruch čtení a psaní*. Praha: Scientia, 2001.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008.

VESELÁ, K. *Fonologické uvědomění a počáteční čtení*. DP. České Budějovice, 2007.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení se cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN

Seznam použitých zahraničních zdrojů

DYER, G. *Advertising as communication*. London: Routledge, 1990. ISBN 0-415-02781-0.

LINN, S. *Consuming kids: the hostile takeover of childhood*. New York: The New Press, 2004. ISBN 1-56584-783-0.

PANT, H. *Advertising and Media*. Jaipur, India: ABD Publishers, 2007. ISBN 978-81-8376-126-0.

Culler, Jonathan D. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host, 2002.

MULLIS et al., 2006, s. 3.

TOMPKINS, G. E. *50 Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*, s. 229. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.

VINTON, V. *Inductive, Deductive, Reductive: What Kinds of Thinking Do We Ask of Students – and Why?* 2012 [2014-12-13]. Dostupné z: <http://tomakeaprairie.wordpress.com/2012/02/16/inductive-deductive-reductive-what-kinds-of-thinking-do-we-ask-of-students-and-why/>

Seznam použitých internetových zdrojů

COHEN, V., COWEN, J. *Literacy for Children in an Information Age: Teaching Reading, Writing, and ...* [online]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ACw-o5v9w0EC&pg=PA185&lpg=PA185&dq=Cowen+2003&source=bl&ots=4A1-ozgMp_&sig=NVQFtgUHQpqO2XxW8x8w3lwWQXs&hl=cs&sa=X&ei=RvSOVM_UJ8vwUs2GhJAM&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Cowen%202003&f=false

COIRO, J. Voice of Literacy, 2011, How Offline Reading Online Reading and Prior Knowledge Can Help Predict Students' Abilities to Understand What They Read Online. Dostupné z: How offline reading, online reading, and prior knowledge can help predict students' abilities to understand what they read online with Dr. Julie Coiro

ČERNÁ, N. *Příprava na vyučování: Golem* [online]. 2012 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-tipy/priprava-na-vyucovani-golem>

ČERNÝ, J. *Vývoj rychlého čtení v Čechách a na Slovensku*, 2006. Bakalářská práce. *Čtenářství* [online]. s. 14. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.pdf.

DOLEŽALOVÁ, J. Diagnostika čtení v současné praxi základních škol. In *Pedagogická diagnostika '97. Sborník referátů z mezinárodní konference*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1998a, s. 160–165. ISBN 80-7042-126-6.

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

Dyskalkulie. *Dyskalkulie* [online]. [cit. 2014-11-20]. Dostupné z: <http://dyskalkulie.webgarden.cz/rubriky/specificke-poruchy-uceni/definice-specifickych-poruch>

Dyslexie a její projevy. *Celostní medicína* [online]. 2014 [cit. 2014-11-21]. Dostupné z: <http://www.celostnimedicina.cz/dyslexie-a-jeji-projevy.htm>

KONEČNÁ, E. Edukace žáků s ADHD na základních školách, s. 22. Diplomová práce. Brno: 2008. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/105594/pedf_m/DP_Konecna.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi* [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2713/EFEKTIVNI-VYUKA-KE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-VYZADUJE-PRACI-SE-CTENARSKYMI-DOVEDNOSTMI.html/>

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi* [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2713/EFEKTIVNI-VYUKA-KE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-VYZADUJE-PRACI-SE-CTENARSKYMI-DOVEDNOSTMI.html/>

KOVAŘÍKOVÁ, L. *Induktivní, deduktivní ...?* [online]. 2012 [cit. 2014-12-13]. Dostupné z: <http://cteni.blogy.rvp.cz/>

MATĚJŮ, P., SIMONOVÁ, N. Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. 2013. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_3_06.pdf

PIRLS [online]. [cit. 2015-01-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

PIRLS [online]. [cit. 2015-01-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, únor 2011. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

PRCHALOVÁ, D. *Proces čtení*. [online]. Dostupné z: <http://www.jsemandel.cz/Teorie%20%E8ten%ED.htm>

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

PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika.sk* [online]. [cit. 2014-11-14]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/sociolingvisticky-faktor-v-explanaci-ctenarske-gramotnsoti.html>.

Prvopočátečnímu čtení a psaní se věnují např. Santlerová 1995; Křivánek, Wildová, 1998; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999.

Přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze. Praha 2008 – dostupné z http://wwwold.nkp.cz/o_knihovnach/SKIP/KeStazeni/ctenarstvi.pdf (odkaz platný k datu 29. 3. 2014).

RASINSKI, T. *Effective Teaching OF Reading: From Phonics to Fluency*, 2003. Dostupné z: <http://www.timrasinski.com/?page=presentations>

RONKOVÁ, J.: *Čtením k úspěchu ve vzdělávání – výzkum* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18763/ctenim-k-uspechu-ve-vzdelavani-vyzkum.html/>

Seidel, R. J., Kathleen, C. et al. *From Principles of Learning to Strategie for Instruction* [online]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ZInsxARKBkMC&pg=PA64&dq=Cunningham+Stanovich+1997&hl=cs&sa=X&ei=J_iOVK7XDeH_ywP6voK4Dg&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Cunningham%20Stanovich%201997&f=false

SMEJKAL, V a kol. *Velký lexikon společenského chování*. S. 84

Specifické poruchy učení – 1. Část. Neformální vzdělávání [online]. [cit. 2014-11-20]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>

STREJČEK, J. Čtenářská gramotnost [online]. 2010 [cit. 2014-11-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost

SWIERKOSZOVÁ, J. Specifické poruchy řeči. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.

ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi*[online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>

ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi*[online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>

VYKOPAL, Z. Čtení a literární výchova v 2. ročníku. Metodický průvodce k Čítance pro 2. ročník. Praha: SPN, 1981.

Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe. Eurydice, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-92-9201-189-5. Dostupné také na internetu: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf

Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe. [online]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	„Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ porucha pozornosti s hyperaktivitou
ČŠI	Česká školní inspekce
IALS	Institute of Advanced Legal Studies
IEA	Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků
LMD	lehká mozková dysfunkce
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
PIRLS	Progress in International Reading Literacy
PISA	Programme for International Student Assessment
SPU	specifické poruchy učení
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
USA	Spojené státy americké
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1 Účinnost metod při předávání podnětů	31
Obrázek 2 Zobrazení cílové kategorie (úrovně osvojení) v rámci Bloomovy taxonomie výukových cílů.....	49

Seznam grafů

Graf 1 - Názory učitelů ZŠ a SŠ na vymezení pojmu čtenářská gramotnost	19
Graf 2 Vztah mezi čtenářským strategiemi a čtenářskými dovednostmi	46
Graf 3 Otázka: "Předčítali Ti rodiče, když jsi byl / byla ještě malý / malá?	64
Graf 4 Otázka: "Dostáváš na Vánoce či narozeniny knihy?"	65
Graf 5 Otázka: "Kupují rodiče knihy i mimo Vánoce či narozeniny nebo si je půjčují v knihovně?"	65
Graf 6 Otázka: "Čtou si Tví rodiče knihy?"	66
Graf 7 Otázka: "Navštěvuješ knihovnu?"	66
Graf 8 Otázka: "Kolik knih si přečteš za měsíc?"	67
Graf 9 Otázka: "Povídáš si s rodiči nebo kamarády o tom, co jsi přečetl / přečetla?" ..	68
Graf 10 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností dle pohlaví.....	69
Graf 11 Výsledky čtenářských dovedností dle typu otázek	70
Graf 12 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností	73
Graf 13 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností.....	74

Seznam tabulek

Tabulka 1 Průměrný výsledek jednotlivých zemí na celkové škále PIRLS - šetření v roce 2011	15
Tabulka 2 Podíl žáků ČR na definované gramotnosti.....	17
Tabulka 3 Výběrový soubor pro výzkum čtenářských dovedností.....	52
Tabulka 4 Úvodní dotazník pro žáky	54
Tabulka 5 Výsledky dotazníku pro žáky	55
Tabulka 6 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností dle pohlaví	69
Tabulka 7 Výsledky čtenářských dovedností dle typu otázek	70
Tabulka 8 Výsledky výzkumu čtenářských dovedností - ověření hypotéz	72
Tabulka 9 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností	73
Tabulka 10 Souhrnné výsledky výzkumu čtenářských dovedností	74

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Dáša Fišerová

Obor: Speciální pedagogika- učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Čtenářské dovednosti a jejich rozvoj

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 68

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 6

Počet internetových zdrojů: 27

Vedoucí práce: PhDr. Jiřímu Havlíkovi Ph.D.