

Postoj učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku

Bc. Jitka Pištěcká

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Pištěcká, DiS.**
Osobní číslo: **H11390**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoj učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování postojů učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BUBENÍČKOVÁ, Petra et al., 2011. Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-165-5.**
HAVEL, Jiří et al., 2011. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.
METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ, 2010. Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.
PRŮCHA, Jan, ed., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
WILDOVÁ, Radka et al., 2012. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-579-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013



doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16.4.2013

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou postojů učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmů čtení a čtenářská gramotnost. Popisuje také faktory, které ovlivňují její rozvoj. Nakonec se zaměřuje na to, jak může být čtenářská gramotnost učiteli rozvíjena.

Práce si klade za cíl zmapovat postoje učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Dílčím cílem je zjistit, jak se tyto postoje mění v závislosti na věku, délce praxe a aprobovanosti.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, osobnost učitele, osobnost žáka, rozvoj čtenářské gramotnosti

ABSTRACT

This thesis deals with the approach of teachers to development of literacy. The theoretical part focuses on defining terms such as reading and literacy. It also describes the factors that influence its development. Finally, it focuses on how literacy can be develop by teachers.

The work aims to map the attitudes of teachers to develop literacy of elementary school children. The operational objective is to determine how these attitudes vary depending on age, length of practice and qualification.

Keyword: literacy, teacher's personality, personality of elementary school children, development of literacy

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD. Za odborné vedení, podporu a cenné připomínky při psaní diplomové práce.

Mé poděkování patří také respondentům za jejich trpělivost, čas a cenné informace, prostřednictvím kterých jsem mohla svůj výzkum zpracovat.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROBLEMATIKA DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ.....	13
1.1 ČTENÍ.....	13
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	15
1.3 VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	18
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	20
2.1 OSOBNOST ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.1.1 Motivace.....	21
2.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	23
2.1 VLIV ŠKOLY.....	24
2.1.1 Tradiční vs. konstruktivistické pojetí výuky	26
2.1.2 Čtenářská gramotnost a Rámcově vzdělávací program	28
2.1.3 Osobnost učitele	29
3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	31
3.1.1 Metody výuky čtení	32
3.1.1.1 Problematika čtenářských strategií	35
3.1.1.2 Autoregulace a metakognitivní procesy při čtení.....	39
3.1.2 Formy výuky čtení.....	40
3.1.3 Dovednosti učitele pro výuku čtení.....	42
3.1.4 Diagnostika a hodnocení úrovně čtení	44
3.1.4.1 Sebehodnocení	47
3.1.5 Cíle a obsah výuky čtení.....	47
3.1.6 Materiální prostředky pro výuku čtení	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	52
4.1 CÍLE VÝZKUMU	52
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	54
4.3 POJETÍ VÝZKUM.....	57
4.4 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU	57
4.5 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU.....	62
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	62
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	64
5.1.1 Výsledky Q-metodologie u všech pedagogických pracovníků.....	64
5.1.2 Výsledky Q-metodologie u aprobovaných pedagogických pracovníků	67
5.1.3 Výsledky Q-metodologie u neaprobovaných pedagogických pracovníků.....	68
5.1.4 Výsledky Q-metodologie ve věkové kategorii do 35 let	70

5.1.5	Výsledky Q-metodologie ve věkové kategorii 35-45 let.....	71
5.1.6	Výsledky Q-metodologie ve věkové kategorii nad 45 let	73
5.1.7	Výsledky Q-metodologie v kategorii do pěti let praxe.....	75
5.1.8	Výsledky Q-metodologie v kategorii 6-10 let praxe	77
5.1.9	Výsledky Q-metodologie v kategorii 11-20 let praxe	78
5.1.10	Výsledky Q-metodologie v kategorii nad 20 let praxe.....	80
5.1.11	Hodnocení jednotlivých oblastí.....	82
5.1.12	Popis jednotlivých Q-typů v rámci dílčích oblastí rozvoje čtenářské gramotnosti.....	83
5.2	ANALÝZA ROZDÍLŮ V Q-TYPECH V ZÁVISLOSTI NA VĚKU, DÉLCE PRAXE A APROBOVANOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	87
5.2.1	Analýza rozdílů v Q-typech podle délky praxe pedagogických pracovníků.....	88
5.2.2	Analýza rozdílů v Q-typech podle věkové kategorie pedagogických pracovníků.....	89
5.2.3	Analýza rozdílů v Q-typech podle aprobace pedagogických pracovníků.....	92
5.3	ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ VÝZKUMU	94
	ZÁVĚR	97
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	105
	SEZNAM GRAFŮ	106
	SEZNAM TABULEK.....	107
	SEZNAM PŘÍLOH.....	109

ÚVOD

Na čtení je nazíráno jako na jeden z významných aspektů lidského života. Napomáhá každému člověku vrůstat do kulturně - společenského života prostřednictvím výchovy a vzdělání, ve kterých se čtení odráží.

Poslední dobou se nejvíce citovaným pojmem u nás i v zahraničí stává čtenářská gramotnost. Definice čtenářské gramotnosti obsahuje doslovné porozumění textu, ale v současném pojetí například také vysuzování, hodnocení čteného textu a vztah ke čtení.

Informační nárůst klade stále větší a větší požadavky na žáka - čtenáře. Škola pak představuje mnohdy jedinou možnost, jak se žáci mohou setkávat s knihou, osvojovat si čtenářské strategie a získat pozitivní postoj ke čtení. Školní prostředí by se proto mělo stát místem, ve kterém jsou zcela přirozeně navozovány podmínky pro optimální rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

V naší práci se budeme zabývat problematikou postojů učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti. Domníváme se, že učitel by měl používat takové metody a formy výuky a materiální prostředky, kterými by rozvíjel čtenářské dovednosti žáků nejen ve výuce čtení, ale také v ostatních předmětech. Zásadní vnímáme také dovednosti učitele, které hrají důležitou roli při výuce čtení. Za nedílnou součást podporující rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme považovat také vhodně zvolenou diagnostiku a hodnocení čtenářské úrovně žáka a materiální prostředky, kterými učitel podněcuje žákovu motivaci ke čtenářství.

Rámcově vzdělávací program pojem čtenářská gramotnost výslovně nedefinuje, závisí tak na učitelích, jak k jejímu rozvoji budou u žáků přistupovat.

Cílem této práce bude zjistit, jaké jsou postoje učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Chceme také zjistit, jak se jejich postoje mění v závislosti na věku, délce praxe a aprobovanosti.

V teoretické části se seznámíme s důležitými pojmy, které se čtenářskou gramotností souvisí.

První kapitola přiblíží problematiku dětského čtenářství. Konkrétně se zaměří na charakteristiku dvou pojmů, kterými jsou čtení a čtenářská gramotnost.

Ve druhé kapitole se seznámíme s faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Budeme se věnovat osobnosti žáka a jeho motivaci ke čtení. Dále se budeme zabývat vli-

vem rodinného a školního prostředí na dětské čtenářství. V neposlední řadě vymezíme také osobnost žáka a učitele.

Třetí kapitola se již konkrétněji zaměří na rozvoj čtenářské gramotnosti. Poukážeme na to, jak učitel ovlivňuje čtenářskou gramotnost výběrem vyučovacích metod. Osvětlíme problematiku čtenářských strategií. Krátce se zmíníme o autoregulaci a metakognitivních procesech při čtení. Přiblížíme formy výuky čtení jako jednu z možností, jak může učitel cíleně podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti. Zastavíme se také u dovedností učitele, které předurčují efektivitu jeho práce s žáky. Poukážeme rovněž na důležitost správné diagnostiky a hodnocení úrovně čtení. Nakonec se budeme věnovat obsahům a cílům výuky čtení a materiálním prostředkům, které učitelé při výuce čtení mohou využívat.

V praktické části budeme zjišťovat, čemu přikládají respondenti při rozvoji čtenářské gramotnosti největší význam na základě věku, délky praxe a aprobovanosti. Zároveň budeme analyzovat rozdíly v jejich postojích v rámci jednotlivých kategorií.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLEMATIKA DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ

Čtení a čtenářství bylo až do nedávné doby tématem, kterému nebyla věnována příliš velká pozornost. Mezinárodní výzkumy (PIRLS, PISA) však podnítily zájem o úroveň čtení našich dětí.

Jak si přiblížíme níže, nevzniká dětské čtenářství pouhým samovolným zájmem dítěte. K jeho rozvoji napomáhá řada vnějších vlivů a podmínek. Z tohoto důvodu je nutné, aby se o problematiku čtenářství zajímala také širší veřejnost, především pak rodiče a dospělí, kteří přicházejí do styku s dětmi v rámci jejich vzdělávání či výchovy ve volném čase. (Gabal, 2002, s. 4)

1.1 Čtení

Vášová (1995, s. 34) hovoří o čtení jako o procesu vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, jež se vyznačují jistým obsahem a formou. Můžeme tedy tento proces považovat za dešifrování grafických znaků a chápání významu slov spojováním jejich obsahu a formy.

Gejgušová (2006, s. 3) rozšiřuje tuto definici o pojem „zmocňování se“ textu, při kterém čtenář využívá zvládnutí čtenářské techniky. Autorka poukazuje také na to, že se samotné čtení stává četbou až tehdy, když komunikace s textem přináší čtenáři estetický zážitek. Čtenář pak čtený text hodnotí a interpretuje. Znamená to tedy, že k němu zaujímá určitý osobitý postoj.

Na čtení proto nemůžeme nahlížet pouze jako na získávání informací. Je nutné je vnímat jako prostředek a nástroj rozvoje lidské kultury. Zahrnuje v sobě takové složky, jakými jsou znalosti a dovednosti, ale také hodnoty, postoje a zkušenosti (Košťálová H. a kol., 2010, s. 2). Sweet (1994, s. 3) obdobně zdůrazňuje to, že čtení ovlivňuje více faktorů, které se vztahují ke kontextu čtenářských aktivit (např. podoba sociální interakce, která vzniká, když skupina diskutuje o knihách) a také osobní charakteristiky čtenáře (např. kognitivní vývoj). Nesoustřeďuje se tedy pouze na kognitivní aspekty, jakými jsou např. technika čtení.

Zaměříme-li se na proces mluvení, můžeme tvrdit, že je člověku vrozený. Hovoříme-li však o čtení, docházíme k názoru, že se jedná o činnost, jež klade na žáka určité nároky v podobě trpělivosti a soustředění, aby bylo textu správně porozuměno. Vyžaduje proto

také nastolení určitých podmínek, které výše uvedené umožňují. (Altamanová et al., 2011, str. 6)

Pouze v prvních deseti letech života je mozek schopen naučit se číst bez námahy. Motivování ke čtení a získávání čtenářských kompetencí pak nutně vyžaduje osobní podporu kompetentních dospělých. Můžeme říci, že se vývoj stabilního čtenářství váže na osobní vztahy v rámci rodiny, vrstevníků, učitelů apod. (Garbe, 2008, str. 11)

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu chápeme čtení jako intelektuální zručnost, která se stává významným prostředkem při seberozvoji jazykového vyjadřování, řečové kultury a estetického citění. Můžeme ho považovat za důležitý prostředek vzdělávání se ve škole a současně sebevzdělávání se v běžném životě. Jeho prostřednictvím získáváme informace a v souvislosti s tím dochází k naší seberealizaci. (Gavora, 2008 s. 27)

Žáci mladšího školního věku čtou většinou pro získání literární zkušenosti a pro vyhledání a používání informací. V prvním případě se mladší čtenář nechává pohltit fantazijním světem událostí, míst, činu a jejich důsledků. Literatura je v tomto případě nositelem možnosti zamýšlet se nad situacemi a pocity, se kterými se doposud nesetkali, ale které v reálném životě skutečně mohou prožít. Samotný příběh pak vypráví vypravěč či hlavní hrdina. V některých případech zde nalzáme více úhlů pohledu. Myšlenky pak vyčteme přímo, nebo zprostředkovně skrze rozhovory a události. (PIRLS, 2010, s. 20)

Chce-li žák tomuto druhu textu porozumět, využívá předcházejících zkušeností a znalostí literárních forem. Literární text většinou mimo explicitně vyjádřeného významu zahrnuje také symbolickou rovinu. Pokud jí žák neporozumí, unikne mu tak hlavní myšlenka textu. Ještě náročnějším se stává porozumět textu, který obsahuje rozličné umělecké prostředky, jako jsou metafory, přirovnání apod. V tomto případě se dekodování textu neobejde bez hlubší analýzy také bez znalosti souvislostí a teoretických vědomostí. (Čtvrtníčková, 2006, s. 6)

V tomto ohledu je na čtení pohlíženo jako na strategický proces. Žák si pak díky němu vytváří význam při interakci s textem. Vychází pak nejen z vodítek v textu, ale také ze svých dřívějších znalostí. (Sweet, 1994, s. 2)

Chce-li čtenář poznat povahu světa, minulost nebo pochopit, jak fungují věci, věnuje se četbě informativních textů. I v tomto případě může čtenář dané informace využít při svém

jednání. Tento typ textů není nutné číst celý, ale umožňuje čtenáři vybrat si pouze potřebné části. (PIRLS, 2010, s. 20)

Jak hovoří Čtvrtníčková (2006, s. 6) slouží tyto texty především k dalšímu vzdělávání žáků, předávají jim informace o reálných událostech, o životě společnosti v různých časových sférách.

1.2 Čtenářská gramotnost

Gramotnost je pro většinu lidí synonymem schopnosti člověka číst a psát. Čtenářská gramotnost samotná pak byla donedávna také zjednodušeně vnímána jako zvládnutí techniky čtení, rychlost nebo plynulost čtení. Autorka zdůrazňuje, že schopnost číst je prostředkem pro porozumění různým druhům textu a rovněž je důležitá pro zpracování informací z textu neznámého, kdy čítatel tzv. čte „mezi řádky“. Čtenářská gramotnost se pak rovná dovedností čtenáře detailně porozumět textu a schopností vyhledat podstatné informace. Její nejvyšší úroveň se vyznačuje schopností kriticky hodnotit, formulovat hypotézy, které se odvozují od konkrétních vědomostí. (Čtvrtníčková, 2006, s. 5)

V ČR přichází s definicí čtenářské gramotnosti panel pro čtenářskou gramotnost VÚP, který říká, že: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. (Košťálová, 2010, str. 14)

Studie PIRLS definuje čtenářskou gramotnost pro žáky čtvrtého ročníku jako: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat. 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.*“ (Výuka čtení v Evropě, 2011, s. 18)

Tato definice však zdůrazňuje jen určité složky čtenářství. Zaměřuje se především na ty, které jsou vhodné k testování. Některými autory je didaktický koncept čtení propagován jako kulturní praxe. Zdůrazňuje, že je nutné operovat s širším pojetím pojmu čtení, které by jako součást čtenářských kompetencí zahrnovalo i důvody ke čtení, pocity při čtení a rozhovory o přečteném. Znamená to, že by bralo v úvahu rovněž motivační, emocionální a interaktivní dimenzi čtení. (Hurrelmann, 2002, cit. podle Garbe, 2008, str. 10)

Pokud vycházíme z této definice, propojuje se ve čtenářské gramotnosti více nezastupitelných rovin (Altmanová et al., 2011, str. 8):

1. *vztah ke čtení*

Zájem žáka o čtení tvoří základ pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Pozitivní vztah ke čtení představuje vnitřní motivaci ke čtení i zažívání kladných emocí při čtení.

2. *rovina techniky čtení a psaní*

Chceme-li u žáka rozvíjet vyšší úroveň čtenářských dovedností, musíme si být jistí, že zvládá základní techniky čtení a psaní.

3. *doslovné porozumění, které představuje dovednost dekodovat psané texty a zároveň zařazení dosavadních znalostí a zkušeností*

Co se týká kvality roviny porozumění, zrcadlí se v ní vyspělost, intelektové schopnosti a zkušenosti žáka. Na počátku školní docházky tato kvalita závisí na zvládnuté technice čtení. Porozumění textu a proces jeho dekodování jsou spolu neodlučitelně spjaté. Samotné porozumění čtenému textu však vyžaduje řadu intelektových schopností a dovedností, které jdou ruku v ruce s nabytými vědomostmi žáka. Jedná se o proces, kdy se stmelují:

- a) jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují;
- b) jednotlivé prvky textu (slovy, větami a větnými celky);
- c) prvky textu a prvky žákovy vědomostní struktury. (Kucharská a kol., 2012, s. 17)

Úroveň porozumění (Kucharská a kol., 2012, s. 17-18):

I. *První úroveň porozumění*

Na počátku školní docházky si žák osvojuje abecedu. Při tomto procesu přiřazuje žák k jednotlivým hláskám grafickou podobu písmen. Hovoříme o provázanosti s technikou čtení. První úroveň porozumění tedy souvisí s technikou čtení a vnímáme ji také jako „dekodování významu“ psaného textu. Kvalitu porozumění pak žák prokazuje identifikováním informace z textu, jeho stručným převyprávěním a vyhledáním explicitní informace. Pod

pojmem explicitní informace pak rozumíme např. vyhledání postavy, popis prostředí, okolnostních stavů.

II. Druhá úroveň, tzv. pokročilejší porozumění čtenému textu.

Tato úroveň zahrnuje dosažení co nejúplnějšího porozumění čteného. Žák v této chvíli chápe vztah mezi sdělenými informacemi a kontextem celého textu.

Žák užívá celou řadu intelektových schopností a dovedností. Hovoříme o tzv. textových operacích, jakými jsou např. vyhledání informací v textu, rozlišení podstatných a okrajových informací, rozpoznání základní myšlenky.

4. vysuzování, tzn. dovednost vyvozovat závěry z přečteného textu a sledovat záměr autora textu

Na základě myšlenkových informací, kterými jsou např. analýza, syntéza, komparace, můžeme sledovat žákovu schopnost pracovat s textem. Žák spojuje nově získané informace s vlastní zkušeností čtenářskou či životní a následně je kriticky hodnotí.

5. metakognice, tudíž dovednost a návyk seberegulace, umožňující vyhodnocení vlastního porozumění textu a následné zvolení vhodné strategie pro dokonalejší porozumění

Specifickou kvalitu čtenářské gramotnosti tvoří rovina metakognice. Hrbáčková (2009, s. 80) ji spojuje s vědomou kontrolou vlastního poznávacího procesu. Zahrnuje uvědomování, znalost vlastního poznávání, kontrolu a regulaci tohoto procesu. Jinými slovy rovina metakognice souvisí se schopností žáka pracovat s významovým kontextem textu a dovedností posuzovat výsledek své práce a postupných kroků, kterými bylo dosaženo výsledku. (Kucharská a kol., 2012, s. 19)

6. *sdílení, představující připravenost porovnávat své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři*

V rámci této roviny dochází k rozvoji utváření vlastních názorů a postojů. Žáci se učí respektovat názory ostatních, argumentovat, prohlubují znalosti o základních komunikačních pravidlech.

Vzájemným sdílením se literatura a další texty dostávají do kontextu konkrétních zkušeností žáků a jimi dříve nabytých znalostí. Diskusí o tématech, která oni sami pokládají za důležitá, zvyšuje efektivitu čteného. Šance kooperovat při řešení určitého problému, vnímat a reagovat na názory ostatních spouští a urychluje rozvoj schopností logického myšlení (Sweet, 1994, s. 8).

7. *aplikace, tudíž využití čtení k dalšímu seberozvoji a uplatnění v dalším životě.*

Čtenář prostřednictvím čtení upravuje své současné názory, zkušenosti a vědomosti a spojuje je s právě přečtenými informacemi. Tyto pak přehodnocené předává dál. Učí se navzájem srovnávat různorodé texty a zdokonaluje se ve svých komunikačních dovednostech. Čtení se mu stává prostředníkem k získávání nových přátelských a jiných sociálních vazeb. (Šlapal, 2010, s. 14-15)

1.3 Výzkum čtenářské gramotnosti

Výše jsme zmínili dva výzkumy, které upozornily na problematiku čtenářské gramotnosti v České republice. Mezinárodní projekt PISA, který spadá pod Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) se zabývá výzkumem čtenářské gramotnosti žáků 9. ročníků základních škol. Úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků se zabývá projekt PIRLS organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA).

Pro naše účely se zaměříme na průzkum PIRLS, který se zabývá žáky mladšího školního věku. Výzkumu PIRLS se v roce 2011 zúčastnilo 177 škol s více než 4 500 žáky 4. ročníku. Zkoumaly se účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje.

Poslední šetření PIRLS 2011 dospělo k tomu, že žáci v České republice si statisticky významně vedli na dílčí škále vyhledávání informací. Jinak byly jejich výsledky vyrovnané.

Od roku 2001 se žáci zlepšili o 9 bodů, největší zlepšení dosáhli žáci na škále interpretace textu. (Kraplová a kol., 2012, s. 7)

Zajímavé bylo zjištění, že naši učitelé jen velmi málo využívají při výuce čtení širší spektrum aktivit. Čtení knih podle vlastního výběru není mezi našimi učiteli také příliš využíváno, ve srovnání s ostatními aktivitami zůstává v oblíbenosti na posledním místě. Učitelé v anglicky mluvících zemích ho proti tomu využívají denně, tvrdí 80% žáků. Učitelé v ČR výuku čtení orientují na hlasité a tiché čtení. (Kraplová a kol., 2012, s. 24)

Výzkum se také zaměřil na procvičování čtenářských dovedností. Výraznější rozdíl mezi Českou republikou a mezinárodním průměrem zaznamenáváme v procvičování dovedností popsat styl či uspořádání textu a určit postoj či záměr autora. U nás jsou tyto dvě aktivity vyžadovány ani ne u jedné třetiny žáků. Naopak lepší průměr vykazují aktivity vyhledání informací, určení hlavní myšlenky, porozumění přečtenému. Co se týká užívání učebních pomůcek, stále převažují jako základní didaktický prostředek učebnice. (Kraplová a kol., 2012, s. 26-27)

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Jak už bylo výše řečeno, dětské čtenářství se nevyvíjí pouze spontánním zájmem dítěte. Ovlivňuje je řada externích podmínek a vlivů. Měla by se o ně proto zajímat co nejširší vrstva veřejnosti. Především pak rodiče dětí a ti, kdo přicházejí s dětmi během jejich volného času a vzdělávání do kontaktu. Důvodem je fakt, že absence knihy v životě člověka jej hendikepuje. Tím, kdo nejdříve vnímá rozdíl vyvolaný přítomností čtenářství je škola. (Gabal, 2003, str. 4)

2.1 Osobnost žáka mladšího školního věku

Období mladšího školního věku nazývá Piaget fází konkrétních logických operací. Žák umí klasifikovat, třídit, řadit, analyzovat, hodnotit. Myšlenkové operace se opírají o názorné poznání a konkrétní předměty. Myšlení je realistické, žák se snaží proniknout do detailů skutečného světa. Kolem devátého roku se vzorem žákova chování stávají filmové a literární hrdinové. (Vágnerová, 1999, s. 111)

Žák mladšího školního věku je schopný pracovat ve skupině a kooperovat. Důležitým aspektem kognitivního vývoje je schopnost hodnotit nejen svou práci, ale i ostatních. Žák je zvědavý, rád pokládá otázky. Snaží se pracovat individuálním tempem a samostatně bez přímého vedení. Těší ho organizovat si svou činnost. (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 30-31)

Švrčková (2011, s. 37) popisuje rozvoj čtenářské gramotnosti v následujících etapách:

1. období rozvoje negramotnosti, ve kterém vznikají základy komunikačních a čtenářských kompetencí (cca od 8. měsíce do 6 let);
2. období rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti zahrnující věk 6 až 8 let;
3. období vlastní čtenářské gramotnosti, ve kterém žák zvládl techniku čtení a psaní (konec 2. ročníku až konec povinné školní docházky);
4. období funkční gramotnosti, představující dosažení vrcholné úrovně čtenářských kompetencí.

Žáci mladšího školního věku se nacházejí v období, ve kterém dochází k organickým a psychickým změnám. Tato etapa vývoje osobnosti bývá označována také obdobím prepuberty. Dítě v tomto období disponuje slovní zásobou asi 2500 slov. Můžeme říci, že je schopno správně vyjádřit své myšlenky většinou. Četba v tomto věku napomáhá k rozvoji rozumových a vyjadřovacích schopností. Právě široká slovní zásoba a rozvoj řeči mají velký vliv na rozvoj myšlení. Nárůst vědomostí vede k rozvoji tvůrčí obrazotvornosti a dále k samostatnému myšlení. (Vášová, 1995, s. 124-125)

Žák v tomto věku rád vysvětluje a vypráví, zároveň umí být dobrým posluchačem. Přemýšlí nad významem slov. Své myšlenky a pocity umí vyjádřit formou písemnou i ústní. Rád sdílí své zážitky a zkušenosti i s učitelem. (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 31)

To, že jsou žáci v myšlení více samostatní, ovlivňuje jejich postoj k učiteli, který se stává kritičtější. Potřebují vědět důvody, proč po nich učitel vyžaduje určité úkoly, na své otázky touží znát konkrétní odpovědi. (Vášová, 1995, s. 125)

Učitel lehce může ztratit jejich důvěru, pokud s nimi diskutuje jen povrchně a jejich otázky bere na „lehkou váhu“. (Hyhlík, 1963, s. 33)

2.1.1 Motivace

Z hlediska osobnosti čtenáře klademe především důraz na motivaci k četbě. Podle Gavory (2008, s. 165) je motivace jakýsi zdroj vnitřní energie, který žáka přitáhne ke čtení a udrží ho při něm. Vysoká motivace ke čtení vede žáky ke čtení většího množství textů. Vysoká frekvence čtení pak zpravidla zvyšuje i školní výkon žáka a ten zpětně podporuje jeho motivaci ke čtení. Naopak žáci, kteří nejsou motivováni ke čtení, se čtení vyhýbají, mají nízkou frekvenci čtení a pokud jsou donuceni ke čtení, vynakládají na tuto činnost malé množství energie a úsilí. Čtou proto povrchně a odnášejí si jen malé množství informací.

K aktivní učební činnosti, tedy i ke čtení, je třeba žáky motivovat. Ve výuce se objevují dva druhy motivace. Vnější motivace je velmi častým fenoménem a nevychází z vnitřních pohybů žáka. Žáka neinicuje čtení samotné, ale nějaký vnější vliv.

Hrbáčková (2009, s. 79) vychází z teorie Deciho a Ryana a popisuje následující formy vnější motivace:

- externí regulace – žák jedná na základě vnější závislosti, přičemž podnětem je jiná osoba, která nabízí odměnu nebo se snaží probudit pocit strachu z potrestání (učení z obavy před problémy, kvůli rodiči, učiteli);
- regulace pasivně převzatá – žák plní úkol, i když jej vnitřně zcela nerespektuje z důvodu posilování svého ega či z důvodu vyhýbání se starostem, z úzkosti (učení pro prestiž, pro radost někoho blízkého);
- identifikovaná regulace – žák se identifikuje s vnější regulací, i když nejedná z niterního popudu, přisuzuje cíli osobní hodnotu a vnímá ho jako osobně prospěšný (učení pro kvalitně odvedenou práci, pro budoucí povolání);
- integrovaná regulace – žák integruje vnější požadavky s vnitřními potřebami, ale stále je nevykonává z vnitřního přesvědčení a potěšení (učení pro porozumění, pro poznání).

Vnitřní motivace naopak vychází z žákova zájmu o čtení. Žák čte sám pro sebe, protože mu to přináší vnitřní uspokojení. Četbu vyhledává i ve volném čase, nepotřebuje k ní být pobízen. Čte, protože se zajímá o nové informace, touží po estetickém zážitku z četby. Věnuje této zálibě dostatek času a úsilí. Vnitřně motivovaní žáci často vyhledávají náročnější texty. (Gavora, 2008, s. 166)

Výzkum PIRLS (2010, s. 37) dokazuje, že žáci, kteří se věnují ve volném čase četbě, si zároveň trénují dovednosti získané v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Čtení jim zároveň umožňuje zapojovat se do sociálních aktivit. Navštěvují knihovny, povídají si o knihách, předčítají členům rodiny apod. Právě tyto aktivity pomáhají rozvíjet u žáků schopnost porozumět textu, ale také respektovat to, že ostatním čtenářům se daný text může jevit jinak.

Směrování od vnější motivace k vnitřní vede ke zvyšování motivace žáků ke čtení. Mezi vhodné metody patří (PIRLS, 2010, s. 37):

- nabídka zajímavých textů;
- možnost vlastního výběru textů, knih;
- udělování odměn, pochval;

- volba textů, které obsahem a slovní zásobou obohacují znalosti žáků;
- dostatek času k tichému čtení;
- projevování zájmu o potřeby žáků;
- zvyšování sebedůvěry v jejich čtenářské schopnosti.

2.2 Rodinné prostředí

Podle Věříšové a kol. (2007, str. 10) hraje rodina v určování čtenářských návyků dvou- až trojnásobně vyšší roli než škola.

To, kolik času tráví děti s rodiči v domácím prostředí, hraje klíčovou roli v kontextu četby. Čtenářství stojí v protikladu pasivně trávenému volnému času např. při sledování televize. Děti, které více čtou, pravděpodobně stráví také více času s rodiči. Více s nimi komunikují a jsou jimi vedeny ke školním i domácím povinnostem. Čtenářství je aktivitou, která je rodinou podporována. (Gabal, 2003, str. 17)

Vzdělanostní potenciál dětí je do velké míry ovlivňován čtenářskými návyky a zralostí rodičů. Pasivní životní styl u televizní či počítačové obrazovky znevýhodňuje dítě v rozvoji čtenářství. (Věříšová a kol., 2007, str. 10)

Rodinné prostředí, které se vyznačuje otevřeností a komunikativností výrazně napomáhá čtení dítěte. Právě diskuze rodičů s dětmi o knihách podporuje v dítěti rozvoj dalších čtenářských návyků. Vzájemné sdělování si prožitků a zážitků se jeví jako strategicky významné pro rozvoj čtenářství. (Gabal, 2003, str. 25)

Společná četba s rodiči hraje významnou roli. Můžeme ji vidět jako jeden z klíčových podnětů, který podporuje čtenářský návyk dítěte. Podobně schopnost rodičů najít si a trávit individuálně svůj volný čas četbou knih, může být inspirací pro jejich děti. (Gabal, 2003, str. 22)

Věříšová (2007, s. 10)) hovoří o tom, že čtenářské návyky a zralost rodičů jednoznačně ovlivňují čtenářské zájmy dítěte.

Rodinné prostředí, ve kterém je dítě obklopeno rozličným množstvím knih a časopisů, kde čtení tvoří nedílnou součást rodinné atmosféry, to vše tvoří důležitou motivaci k rozvoji čtenářské gramotnosti. Čtenářské kompetence se získávají v takovémto prostředí snáz.

Z metaanalýzy Sénéchalové (2006, s. 17) vyplývají tři druhy zapojení rodičů a to:

- vyučování specifickým dovednostem,
- naslouchání čtení dítěte,
- čtení dítěti.

Z této studie dále vyplynulo, že se zapojení rodičů pozitivně odrazilo na čtenářských výsledcích. Vyučování specifickým dovednostem (abeceda, čtení slov, spojitost mezi písmeny a hláskami) mělo dvakrát větší účinek, než poslech čtoucíh dětí a šestkrát větší účinek než když mu sami četli. Zajímavým zjištěním je také to, že socioekonomický status rodiny nijak neovlivnil zapojení rodičů do těchto aktivit. (Sénéchal, 2006, s. 18)

Zahraniční literatura uvádí pojem *family literacy*, který pojímá činnosti, které jsou sdíleny společně všemi členy rodiny (pomoc dětem při psaní domácích úkolů, návštěvy výstav, vyprávění o tom, co prožili, četba knih apod.). Všechny tyto aktivity velmi kladně působí na výsledky výuky dětí ve škole. (Šístková, 2012, s. 5)

2.1 Vliv školy

Vášová (1995, s. 54) hovoří o tom, že pokud se nám nepodaří vychovat z dítěte čtenáře v průběhu školní docházky, je málo pravděpodobné, že se jím stane v dospělém věku. Děti takovýchto „nečtenářů“ se poté zřejmě rovněž čtenáři nestanou.

Garbe (2008, s. 12) zdůrazňuje, že by škola měla již od začátku školní docházky zpřístupňovat svět knih. To znamená, že není jejím úkolem pouze naučit žáky číst a psát, ale může mít schopnost podporovat čtenářství v jeho nejdůležitější fázi a to právě v období mladšího školního věku. Kompenzuje tak nedostatečné impulzy z rodin z nižších sociálních vrstev a s nízkou úrovní vzdělání.

Škola by měla zhodnotit a doplnit to, co bylo získáno v rodině. Z výzkumu Gabala (2003, str. 30) vyplývá, že pokud je čtenářský vklad v rodině nadprůměrný, škola jej zhodnocuje a zvyšuje. Vykazuje-li rodina deficit, nejeví se výkonnost našeho školství v dobrém světle. Co se týká vlivu školy, můžeme říci, že je přibližně třetinový. Přitom čtení hraje důležitou roli ve vztahu dětí ke vzdělávání. Problémem je komunikační jednostrannost a také neacceptace vlastních prožitků dětí ve škole. Zážitek ze čtení nabývá na intenzitě, pokud o něm dítě může komunikovat s ostatními.

Věříšová a kol. (2007, str. 12) naopak vidí ve škole velký potenciál při utváření čtenářských návyků. Vnímá ji dokonce jako hlavního aktéra tam, kde rodina selhává. Je-li žákům umožněno komunikovat s učitelem či spolužáky, nebo psát o tom, co čtou, motivuje je to k další četbě. V ČR však existuje stále nemalé množství učitelů, kteří tímto způsobem nepracují. Nevnímají tyto důležité čtenářské návyky jako odrazový můstek pro jejich další vzdělávání.

Škola může přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti u každého žáka, ve všech předmětech. Znamená to zaměřit se nejen na četbu při literární výchově, ale také při čtení věcných textů. Existuje totiž mnoho žáků, kteří teprve ve škole nalézají úžasný svět čtení. Učí se nezbytným čtenářským postupům a vytváří si kladný vztah ke čtení. (Košťálová, 2010, s. 8)

Tradiční pohled na čtení a čtenářství však znemožňuje možnosti školy. Její dosavadní přístupy a postupy by měly být přizpůsobeny současným společenským podmínkám. (Košťálová, 2010, s. 8)

Průzkumy České školní inspekce (Tematická zpráva ČŠI, 2011, s. 12) prokázaly, že je na výklad čtenářské gramotnosti pohlíženo odlišně. Od toho se také odvíjí přístup jednotlivých škol ke čtenářské gramotnosti, především pak k formulaci cílů, kterých by měly školy v oblasti čtenářské gramotnosti dosáhnout.

Čtenářské dovednosti jsou rychle rozvíjeny na počátku vlastního čtenářství. Děti čtou rády, protože jim texty přináší mnoho nových poznatků a dojmů. Důležité je však vnímat si také žáků, které čtou ve škole z povinnosti, ale jinak je jejich zájem o knihu malý a schyluje se k tomu, že časem přestanou číst úplně. Umí sice v technickém slova smyslu číst, ale samotná četba je nijak neuspokojuje. Jednou z možných příčin může být to, že žák dostává podněty pro čtení v nevhodné míře a náročnosti. Učitel na něm vyžaduje např. dlouhé soustředění pozornosti, dobré a rychle získané výsledky. (Vášová, 1995, s. 55)

2.1.1 Tradiční vs. konstruktivistické pojetí výuky

Tradiční (transmisivní) výuka se často vyznačuje jednosměrným vztahem mezi učitelem a žákem. Čtenářství však přímo vybízí k využívání dialogu, proto se literární texty mohou stát inspirací pro učitele i žáky k vedení takového dialogu. Základní školy tudíž představují významný prostředek pro růst vzdělanosti a zlepšování sociálního klimatu právě posilováním práce s četbou a knihami. (Věříšová, 2007, s. 12)

Učitelé se snaží, aby žáci znali všechno učivo z učebnic. Převažují tedy encyklopedické znalosti. Žáci se učí pouze memorovat. Doslovná znalost je poté vyžadována učitelem. Jejich komunikativní schopnosti a dovednosti nejsou prioritně rozvíjeny.

Rovněž Zelina (1996, s. 12) poukazuje na další ze závažných problémů tradiční školy, kdy jsou žákům předkládány většinou pamětné, konvergentní úlohy a otázky. Tyto však slouží k rozvoji nižších poznávacích, kognitivních procesů. V životě jsou ve většině případů cenné především procesy hodnocení a tvořivosti, které jsou však ve škole rozvíjeny minimálně. Transmisivní způsob výuky je podle Peciny a Zormanové (2009, s. 17) vhodný, je-li úmyslem učitele zprostředkovat látku, která náročná na pochopení, chce-li přiblížit žákům složité učivo či naučit žáky nějaká pravidla a poučky.

Konstruktivistický přístup zdůrazňuje, že se žáci víceméně samostatnou tvořivou činností s informacemi dopracovávají k porozumění určitého jevu, opírajíc se zároveň o své dosažené znalosti a zkušenosti. V centru pozornosti tedy stojí žák, který přichází do výuky s jistým pohledem na svět, jež ovlivňuje další žákovo učení. (Pecina a Zormanová, 2009, s. 18)

Oproti transmisivně orientovanému pojetí, které je založeno převážně na frontální výuce a metodě výkladu, která neaktivizuje možnosti žáka rozvíjet se aktivně, samostatně v tvořivou osobnost, konstruktivní pojetí výuky přímo vybízí k aplikaci výukových strategií zaměřených na podporu fantazie, logického myšlení, samostatnosti a kreativity. (Pecina a Zormanová, 2009, s. 20)

V tabulce níže předkládáme pro srovnání také rozdíl v hodnocení mezi transmisivní a konstruktivní pedagogikou. (Košťálová a kol., 2008, s. 30)

Tabulka 1 Hodnocení v transmisivní a konstruktivní pedagogice

Transmisivní pedagogika	Konstruktivistická pedagogika
kontrola žákova učení (hodnocení učení)	podpora žákova učení (hodnocení pro učení)
hledají se chyby – co žák nezvládl	hledá se, kam až žák učivo zvládl
hodnotí se podle kontrolních úkolů, zadání, testů	probíhá autentické hodnocení (a autentické učení)
hodnocení představuje pro žáky často ohrožení, budí obavu	hodnocení je procesem partnerské spolupráce učitele a žáka (rodičů)
vychází se z toho, že úkolem žáků je naučit se předepsané látce	žáci do potřebné a možné míry vědí předem, jaký výkon se očekává, znají kritéria
hodnocení funguje jako vnější motivace (trest nebo odměna, pochvala)	hodnocení povzbuzuje žákovu chuť zlepšovat se a ukazuje mu, jak na to
hodnocení probíhá v „přestávce“ mezi učením	hodnocení probíhá paralelně s učením, ihned, je jeho součástí
hodnotí se především podle sociální normy (žákův výkon se porovnává s výkonem spolužáků)	hodnotí se především podle předem popsanych kritérií (standardu) a individuální vztahové normy
spravedlnost = za stejný počet chyb stejná známka	spravedlnost = při hodnocení se zohledňuje kontext žákova učení
důležité je učivo (je třeba ho probrat)	důležité je zvládnutí učiva žákem (zóna nejbližšího vývoje)
cílem hodnocení je klasifikace (sumativní hodnocení zařazením do výkonnostní třídy bez popisu)	cílem hodnocení je co nejlepší žákův výkon – formativní hodnocení bez známky – sumativní hodnocení s popisem
sebehodnocení probíhá především známkou	sebehodnocení probíhá jako popis konkrétního výkonu
sumativní hodnocení vychází z omezeného množství a typu zdrojů (známky za testy, zkoušení, příp. „malé známky za aktivitu“)	sumativní hodnocení vychází z co největší množství a typu zdrojů (sběr dat při autentickém učení, portfolio... i známky)
závěrečná známka je průměrem známek za celé období	závěrečné hodnocení popisuje, kam až se žák dostal na konci období – vystihuje jeho nejlepší výkon

2.1.2 Čtenářská gramotnost a Rámcově vzdělávací program

V České republice se stal v roce 2007 klíčovým dokumentem národní vzdělávací politiky Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Opírá se právě o výše zmíněné konstruktivní pojetí výuky a klade si za cíl rozvíjet u žáků schopnost komunikovat, řešit problémy, kooperovat apod.

Vytyčuje si, že by všichni žáci měli být vybaveni tzv. klíčovými kompetencemi. Ty představují „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“. (RVP ZV, 2007, s. 14)

Proč se vlastně jeví jako nezbytné, aby se kurikulární dokumenty zabývaly a dostatečně vydefinovaly čtenářskou gramotnost? Tok informací v současném světě se stále více zrychluje. Na člověka jsou kladeny vysoké požadavky při práci s textem. Možnost uplatnit se získávají především ti, kteří své čtenářské dovednosti využívají k získávání nových informací a lepšímu porozumění náročnějším textům.

RVP ZV však nenabízí konkrétní cestu, jak čtenářské gramotnosti mohou žáci dosáhnout. Není zde jasně stanovena její definice. Některé ze složek čtenářské gramotnosti se objevují pouze v oblastech, které ke čtení tradičně vybízejí (Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie). „*Není dostatečně promyšlen vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností*.“ (Šlapal a kol., 2012, s. 8)

V RVP ZV by měla brát např. také v potaz rozvíjení pozitivních postojů ke čtení. Čtenářská gramotnost se zde nenachází mezi vzdělávacími cíli, což může vést k tomu, že jejímu rozvoji není věnováno dostatečné množství času, které je vzhledem k náročnosti čtení, nezbytné a pravidelné. (Altmanová a kol., 2010, s. 9)

Česká školní inspekce proto došla ke zjištění, že učitelé rozvíjejí čtenářskou gramotnost pouze intuitivně. Často se stává, že si ji učitelé vykládají jako čtení s doslovným porozuměním, vyhledávání informací či reprodukci textu (Altmanová a kol., 2010, s. 9). Ty však tvoří pouze základní úroveň čtenářské gramotnosti. Ve vzdělávacích cílech a obsahu výuky čtení sledujeme absenci náročnějších cílů (schopnost posoudit text vzhledem k autorovu záměru, odhalit záměr, propojovat texty, kriticky texty posuzovat apod.). Všechny tyto cíle by již v přiměřené míře mohli naplňovat i žáci 1. stupně ZŠ. (Tematická zpráva ČŠI, 2011, s. 18)

Jako problematické vnímáme také to, že školy nenabízí k problematice až tak širokou nabídku DVPP, schází metodika správného vedení žáků a odborníci zabývající se touto problematikou. (Tematická zpráva ČŠI, 2011, s. 21)

Sami učitelé však docházejí k tomu, že pouhé intuitivní rozvíjení čtenářské gramotnosti má svá omezení, proto se snaží žákům ukázat jiné cesty, kterými by je přivedli ke zvládnutí vyšších úrovní čtenářských strategií. (Šlapal a kol., 2012, s. 9)

2.1.3 Osobnost učitele

Helus (2009, s. 261) uvádí, že „*učitel/učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte*“.

Jeho kompetentnost se vyznačuje vybaveností v praktické i teoretické oblasti výuky. Konkrétně pak ve schopnosti zabezpečit efektivní výuku.

Švec dělí kompetence učitele následovně (1999, s. 26-27):

1. *kompetence k vyučování a výchově*, které zahrnují např. schopnosti podněcovat učení žáků (psychopedagogické), účinně komunikovat (komunikativní) a diagnostikovat např. vědomosti, pojetí učiva, vztahy apod. (diagnostické);
2. *osobnostní kompetence*, které jsou podmínkou učitelova vlivu;
3. *rozvíjecí kompetence*, kde bychom pro naši práci zdůraznili tzv. seberefektivní a autoregulativní kompetence.

Osobnost kvalitního učitele se pak odráží v následujících šesti oblastech. Petlák (2000, s. 16-17) ji nazývá teorií „šesti S“:

1. sebereflexe (poznávání vlastní osobnosti);
2. sebehodnocení (výsledný efekt vnímání osobnosti);
3. sebevědomí (přiměřené);
4. sebeovládání (budování vlastního JÁ tvořeného vnitřními instinkty a jejich zvládnutí a vnějšími vlivy);

5. seberegulace (sebeovládání);
6. seberealizace (neustálá tvorba své existence).

Maňák, Janík a Švec (2008, s. 82) jako významný zdroj jednání učitele uvádějí jeho pedagogické znalosti, které vnímají jako jakýsi vnitřní potenciál osobnosti. Ten se mění zároveň s jeho profesními zkušenostmi.

Švec (2005, s. 29-30) rozlišuje znalosti explicitní a implicitní. Mezi oběma existuje jistá souvislost a mohou se navzájem obohacovat. My se zaměříme na implicitní znalosti vytvářející se na základě individuálně zpracovaných zkušeností:

1. jsou skrytým druhem znalostí ovlivňující jednání učitele;
2. odvíjí se z implicitních, subjektivních teorií učitele prostřednictvím zkušeností, které získává řešením praktických situací;
3. zahrnují vědomosti a dovednosti učitele;
4. jsou spojeny s explicitními znalostmi a pravděpodobně i s dalšími vnitřními předpoklady.

Jak už jsme zmínili výše, mnohdy sami učitelé usilují o to, aby žáky naučili zvládat vyšší úroveň čtenářských strategií a rozvíjeli jejich tvořivost, která je pro výuku čtení rovněž žádoucí. Taková aktivita vyžaduje kreativní osobnost. Učitel obdařený tvořivostí pak může do určité míry měnit obsah výuky a obohacovat ji o jím volené prvky napomáhající rozvoji čtenářskou gramotnost, aniž by hledal oporu ve Školním vzdělávacím programu.

Kreativní učitel rozpozná tvořivou stránku žáka, akceptuje ji a snaží se žáka směřovat správnou cestou. Je vybaven schopností volit různé alternativní metody a formy výuky čtení, kterými cíleně rozvíjí čtenářskou gramotnost. Osobnost tvořivého učitele se vyznačuje rovněž silnou vnitřní motivací, skrze kterou i přes různé překážky subjektivního i objektivního rázu dokáže žáky podněcovat a vést ke čtenářství.

3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

To, že žák ovládá bazální techniku čtení, neznamená, že textu rozumí. Technika čtení je sice základním kamenem a předpokladem čtení, porozumění textu však předpokládá jiné procesy, než kterými je dekodování písmen. (Gavora, 2008, s. 53)

Havel (2005, s. 176) se taktéž přiklání k trendům současnosti a to přesunout se z úrovně tzv. báze gramotnosti ke gramotnosti jako zpracování textových informací a to na následující úrovni:

- potlačování důrazu na dekodování významů, na reproduktivní a automatizovaných charakter činností,
- čtenář se stává aktivním zpracovatelem textu,
- všechny operace (např. identifikace hierarchie v textu, odlišení důležitých informací, vyvozování závěrů atd.) se opírají o porozumění textu.

Také v amerických školách dochází v tomto smyslu k následujícím významným změnám (Robinson, 2002, cit. podle Sweet, 1994, s. 1):

- na podporu porozumění smyslu textu je místo hlasitého čtení využíváno tiché čtení;
- místo pracovních listů, učebnic, čtenářských souborů k přímému řízení porozumění jsou vyučovány strategie čtení, které žákovi napomáhají při vytváření vlastního porozumění textu;
- místo otázek „co“ (např. při vyhledávání hlavní myšlenky) se užívají otázky „jak“ a „proč“ (např. když se žák učí vyvozovat závěry během čtení);
- zvýšení podílu specifického přímého učení (např. výuka strategií), po němž následuje samostatná práce pod supervizí.

Následující autoři (Košťálová a kol., 2010, s. 12) podávají souhrn základních podmínek pro rozvoj čtenářství:

- nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře;
- čas - dostatek, pravidelnost, četnost;

- předčítání;
- dostupnost knih a textů;
- vlastní volba;
- četba celých textů;
- příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení;
- čtení je propojeno se psáním;
- učitelé umějí čtení vyučovat (čtenářské strategie);
- sami učitelé čtou knihy.

Než se zaměříme na jednotlivé oblasti, ve kterých nastíníme možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti, nadneseme podle nás důležitý aspekt, který napomáhá řešit souvislosti mezi tím, co musí učitel žáky naučit a tím, jak ho přivést na cestu k celoživotnímu učení, čtení nevyjímaje. Hovoříme o teorii všestranného učení (Petlák, 2005, s. 25-26):

- učení se osvojováním si nového (učení se vědomostem zprostředkovaných učitelem či získané z různých pramenů);
- učení se řešením problémů (rozvíjející samostatné myšlení);
- učení činností (rozvíjející aktivitu a samostatnost žáka skrze praktickou či teoretickou činnost);
- učení prožíváním (rozvíjející uvědomělou schopnost hodnotit).

3.1.1 Metody výuky čtení

Vyučovací metody můžeme podle Maňáka a Švece (2003, s. 23) chápat jako aktivity žáků a učitele, prostřednictvím kterých společně postupují k vytyčenému výchovně vzdělávacímu cíli.

Výukové metody by měly sloužit k regulaci učení žáka tak, aby získal určité cílené dovednosti a vědomosti. Učitel pak může volit z různých metod také podle toho, kolik ponechávají žákovi prostoru pro samostatnou aktivitu. (Maňák a Švec, 2003, s. 42)

Tradičně je ve výuce využíváno metod, které předávají hotové vědomosti, dovednosti i návyky, jako jsou metody slovní a názorně-demonstrační. Ty však počítají víceméně pouze s aktivitou učitele. (Maňák a Švec, 2003, s. 49)

Podle Maňourové (2012, s. 25) by metody výuky čtení měly odrážet život v současné společnosti. Čtenářství se vlivem moderních technologií posouvá na okraj zájmů dětí a je proto důležité představit jim čtení jako záživnou a potřebnou činnost, která jim zároveň může pomoci odstranit jejich nedostatky v učení.

Chceme-li uvažovat o zkvalitňování čtenářské gramotnosti, měli bychom se snažit používat metody k jejímu rozvoji tak, abychom pro ně nastolili optimální podmínky. Prostředí školní výuky příliš nenapodobuje přirozené prostředí pro čtení (časová omezenost, přítomní spolužáci a učitel). Disponuje však prostředky pro motivaci žáka ke čtení a umožňuje mu spoluprožívat své dojmy, prožitky a reakce z přečteného textu s ostatními spolužáky. Zároveň v návaznosti na tom získává zpětnou vazbu. Přibližovat přirozené prostředí pro čtení mohou metody, prostřednictvím kterých může žák „prožívat“ text se vším, co k tomu patří. (Šlapal a kol, 2010, s. 39)

Naším cílem bude uvést některé z aktivizujících metod, které podporují porozumění čteného textu. Pro ilustraci aktivizujících metod uvádíme:

- *Čtení s otázkami*

Během výuky klade nejvíce otázek učitel. Menší prostor je zaměřen na rozhovory s žáky, tak dochází k tomu, že se žáci nedokáží tázat a žádat informace. Tvoří pouze jednoduché věty a jejich vyjadřování se omezuje pouze na menší významové okruhy (Fischer, 1997, s. 27).

Problémem je rovněž to, že učitelé se dotazují žáků až na konci čtení. Komentáře žáků jsou pak méně kvalitní a méně obsáhlé. Otázky bývají navíc uzavřené, tudíž nepodněcují žáky k diskusi. (Šafránková, 2012, s. 11)

Alternativní metodou může být tzv. *řízené čtení*, při kterém učitel rozdělí text na několik částí. Po určitém úseku samostatné četby jim učitel k této části klade předem připravené otázky. Učitel během této aktivity přenechává dostatečný prostor pro vzájemnou diskusi mezi žáky a snaží se podporovat ty, kteří nemají odvahu se projevit. (Šlapal, 2010, s. 17)

- *Grafická schémata, organizátory*

Tato schémata pomáhají žákovi orientovat se v souvislostech a vztazích, o kterých se dovídá z textu. Tento způsob je žáky oblíbený, jelikož mohou zjednodušeně zaznamenat své postřehy, aniž by museli tvořit a zapisovat věty. (Košťálová a kol., 2010, s. 19)

Nacházení souvislostí pak pomáhá žákům porozumět světu kolem nich. Tento způsob můžeme považovat za základní postup tvůrčího myšlení. (Fisher, 1997, s. 75)

Jednou z možností, jak zachytit a znázornit žákovy myšlenky a postřehy, je mentální mapování, během něhož můžeme nechat žáky sdílet své porozumění s ostatními a zároveň se jimi nechat inspirovat. Klíčové slovo v mentální mapě tvoří spojení s mnoha dalšími slovy a zároveň je stěžejním středem propojení. Žáci se díky této metodě mohou aktivně podílet na přemýšlení a rozvíjení nápadů. Takové uspořádání můžeme považovat za přípravnou strategii pro další tvořivé aktivity. (Fisher, 1997, s. 76-80)

Také grafické organizátory pomohou žákům třídít a uspořádat přečtené informace. Dokáží jejich prostřednictvím rozpoznávat kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší informace, příčiny a následky. (Košťálová a kol., 2010, s. 20)

- *Volné psaní*

Metodu volného psaní lze využít jak k evokaci, tak k reflexi čteného textu. Žáci se díky této metodě učí formulovat své myšlenky, připravují se porozumět novým informacím, pomáhá jim spojit si čtené se jejich myšlenkami a pocity, získat nadhled, nacházet souvislosti apod. (Krüger, Kargerová a Srbová, 2007, s. 19)

Vycházíme-li z naší zkušenosti, je tato metoda pro žáky velmi motivující, jelikož mohou psát vlastním tempem, nemusí mít obavu z učitelovy kontroly pravopisu, respektuje se, když žák v určité chvíli neví, co psát. Především zůstává jeho text v anonymitě, pokud ho nechce sdílet s ostatními.

- *I. N. S. E. R. T.*

Učiteli může být tato metoda využívána, pokud čtou s žáky určitý text poprvé. Žáka tato metoda podněcuje k tomu, aby pozorněji vnímal informace uvedené v textu. V průběhu samotného čtení hodnotí informace podle toho, zda jsou pro něj známé, nové, nerozumí

jim či s nimi nesouhlasí. Využívá pro tyto osobní vztahy k daným informacím typické symboly (+, -, ?, ✓). Informace pak lze zapsat do tabulky INSERT a považovat za individuální zápis žáka. (Srbová, 2007, s. 50)

- *Dílna čtení*

Čtenářská dílna je tvořena individuálním tichým čtením trvajícím 15 -30 minut a následnou reflexí čteného textu. Žáci své postřehy, myšlenky, emoce z přečteného textu zachycují do svých čtenářských deníků a následně o nich diskutují s učitelem a ostatními spolužáky. Čas od času klade otázky k textu sám učitel, ale ve většině případů jsou to sami žáci, kteří si kladou k textu otázky sami (Tomková, 2002, s. 72-73).

3.1.1.1 Problematika čtenářských strategií

Pro děti, které označujeme jako čtenáře, je kniha také zdroj informací. Z výzkumu Gabala (2003, str. 18) však vyplývá, že velké množství dětí nevyhledává knihu jako zdroj informací. Mnoho žáků - čtenářů zůstává u svých dříve nabytých představ o světě kolem sebe, i když se v textu setkávají s novou, správnější a přesnější informací. Čtenář tedy neinterpretuje čtený text. Nedochází zde k obohacení svých znalostí či porozumění danému tématu. Čtené postrádá smysl. (Hrbáčková, 2009, s. 75)

Učitel pomáhá žákům porozumět textu tak, že je učí efektivní postupy, jak toho dosáhnout. Učitel má za úkol změnit žákovo přesvědčení, že procesu porozumění textu se není třeba učit. Žák má dospět k tomu, že se tyto postupy musí naučit a jejich využívání bude pro jeho učení významnější než mechanické učení. (Gavora, 2003, s. 104)

Šafránková a kol. (2012, s. 14) uvádí, že čtení nelze eliminovat na dovednost žáků dekodovat jednotlivá slova a věty, plynule je číst a doslovně je reprodukovat. K tomu, aby žák mohl číst rozličné texty, volí a používá řadu strategií, což z něj teprve činí zdatného čtenáře. Vědomě se totiž rozhoduje, že si poradí s textem různé obtížnosti.

Pokud jsou žáci vyučováni čtenářským strategiím, lépe porozumí textu před, v průběhu a po čtení. Žáci si díky těmto specifickým postupům učí uvědomovat si, zda rozumí čtenému textu a popřípadě své porozumění zkvalitňovat. Čtenáři, kteří disponují malou zásobou

těchto strategií, raději pokračují v četbě, i když textu nerozumí. Naopak výborní čtenáři uvědoměle i neuvědoměle těchto strategií během čtení využívají. (Výuka čtení v Evropě, 2011, s. 39)

Strategie čtení u nás nejsou přesně specifikovány. My uvádíme strategie čtení podle Šafránkové a kol. (2012, s. 8-10):

A. Účel čtení

Když si vytyčíme cíl, náš mozek se připraví na učení. Smysluplný cíl je tedy základem efektivního učení. Podobně můžeme uvažovat i o čtení. Žáci potřebují před čtením znát jasné, přiměřené a konkrétní cíle. Čtenáři pak čtou kvůli tomu, aby byli informovaní, potřebují číst instrukce, podle kterých se následně řídí a samozřejmě se chtějí bavit.

B. Vysuzování

V rámci této strategie se žáci učí rozumět informacím z textu, které nejsou doslova uvedeny, ale tzv. implikovány a my je pouze tušíme.

C. Shrnování, sumarizace

Protože není v našich silách zapamatovat si celý text, učí se žáci uchovat si v paměti charakteristické znaky a zásadní myšlenky. Žáci se učí svými slovy vyjádřit jádro textu. Nezaměřují se tedy na detaily.

D. Předvídání

Předem připravený text čtou žáci společně, avšak po určitých úsecích. Po přečtení jednoho úseku vždy žáci samostatně předpovídají, co bude v textu následovat. O svých vizích diskutují ve dvojicích, ve skupině či v celé třídě. Následuje opět společné čtení, po kterém se hovoří a ujasňuje, jak text ve skutečnosti pokračoval. Žáci se tak učí vyvozovat odhad z indicií naznačených v textu.

Šafránková (2012, s. 9) popisuje, jakými fázemi žáci při předvídání procházejí:

- opírají se o to, co už o tématu vědí;
- zamýšlí se nad zjevnými i skrytými významy;
- doplňují či upravuje své dosavadní znalosti;

- propojují eferentní a emocionální procesy myšlení;
- vytváří souvislosti;
- doplňují prázdná místa v textu.

E. Kladení otázek

Žáci se učí klást otázky jak před čtením, tak během něj i po přečtení textu. Zamýšlí se nad obsahem, kompozicí či formou jazyka autora. Porozumění totiž úzce souvisí s dovedností klást otázky.

F. Vizualizace

Autoři textů se snaží o to, aby si čtenáři ve svých myšlenkách představovali to, co čtou. Čtenáři tak reagují na slova a přehrávají si ve své mysli jakýsi film.

G. Monitorování

Žáci se v rámci této strategie učí pozorovat text během čtení. Vnímají, zda se v textu nena- cházejí slova, kterým nerozumí, či jim nezapadají do smyslu celého textu. Monitorují in- formace z vět, zda nejsou např. mnohoznačné či fádny. Zamýšlí se nad případnými nejas- nostmi mezi odstavci apod.

H. Určování důležitosti

Žáci se zamýšlí nad informacemi, které jsou pro ně nejpřínosnější, díky kterým pochopí celý text.

I. Hledání souvislosti

Žáci ze získaných informací vytvářejí jakási schémata, která jim napomáhají nacházet sou- vislosti mezi jejich myšlenkami a danými informacemi. Propojují vlastní život, okolní svět či jiné texty s tím, co čtou.

Učitel je v průběhu výuky významným činitelem, který se podílí na kvalitě čtenářské gra- motnosti žáků. Odráží se v ní jeho osobnost, vlastnosti, ale především jeho připravenost ji utvářet a rozvíjet. Měl by znát nejen základní fakta o této problematice, ale také ovládat

strategie, které mohou čtenářskou gramotnost u žáků rozvíjet. (Doležalová a Modráčková, 2012, s. 17)

Musí dokázat vyhodnotit, které nejlépe využít u jednotlivých skupin žáků a prostřednictvím jakých typů textů. Klademe rovněž důraz na nutnost představit tyto strategie formou modelu. (Výuka čtení v Evropě, 2011, s. 37)

Košťálová a kol. (2008, s. 21-22) uvádějí následující možnost, jak předávat čtenářské dovednosti (strategie) žákům:

A) Modelování učitelkou

1. vysvětlení čtenářské dovednosti;
2. ukázka úspěšné aplikace dovednosti;
3. hlasité myšlení, při kterém jsou předváděny myšlenkové procesy, jež využívá.

B) Řízená praxe (praxe s oporou)

1. žáci si sami zkouší danou strategii v rámci celé třídy;
2. společný nácvik dovednosti;
3. podpora cílenou zpětnou vazbou.

C) Praxe s oporou ve spolužácích

1. vzájemné sdílení myšlenkových pochodů mezi žáky (párové, skupinové)
2. učitel jako facilitátor.

D) Nezávislá praxe

1. individuální nácvik;
2. zpětná vazba od učitele nebo spolužáků.

E) Aplikace ve skutečných čtenářských situacích

1. aplikace dovednosti na textu nového žánru;
2. aplikace na náročnějším textu.

Učitel má v moci umožnit rovněž to, aby se prospěchově slabší žáci měli možnost cvičit ve strategiích dobrých žáků. Žáci mohou např. nahlas přemýšlet o tom, co dělají, když čtou. Vyslovené výroky pak učitel může vyvěsit viditelně ve třídě a žáci si je mohou, pokud narazí na problém při čtení, připomínat. (Fisher, 1997, s. 126)

3.1.1.2 Autoregulace a metakognitivní procesy při čtení

Výše jsme si uvedli, jak může učitel naučit žáka čtenářské strategie pro porozumění textu. Jeho cílem by však mělo být také naučit ho pracovat tak, aby si dokázal své postupy řídit sám. Hovoříme zde o tzv. autoregulaci žáka. (Gavora a kol., 2008, s. 80)

Procesy autoregulace jsou důležitým aspektem pro uvědomění si vlastní identity, sebepojetí žáka jako čtenáře. (Kucharská a kol., 2012, s. 19)

„Autoregulující žák řídí svůj proces učení sám, je si vědom toho, co ještě nezná, co by chtěl poznat, a proč nebo jakým způsobem toho dosáhnout. Zná vlastní strategie, jak toto poznání uchopit a zhodnotit, zda v tomto snažení uspěl, a pokud ne, navrhuje, co by měl udělat jinak. Podstatné je, že zná motivy, které ho k učení přivádějí a že si celý tento proces učení uvědomuje, zamýšlí se nad svými výsledky, hodnotí je a na základě této sebereflexe rozhoduje, co změnit, proto je také úspěšný v tom, čeho chce dosáhnout.“ (Hrbáčková, 2009, s. 76)

S pojmem autoregulace učení souvisí metakognitivní procesy, které hrají důležitou roli v žákově porozumění textu. Díky nim žák začíná vnímat existenci různorodých textů. Volí si vlastní strategie k dekodování určitého textu, čímž dochází ke vzniku čtenářských strategií. (Kucharská a Wildová, 2012, s. 19)

Gavora a kol (2008, s. 82) popisuje průběh metakognitivních procesů následovně:

A. Před čtením při nich dochází k určitému plánování, během kterého žák odhaduje obtížnost, rozsah (kolik času mu bude četba trvat), téma textu (podle obrázků, nadpisu) apod. Přemýšlí nad tím, z jakého důvodu vlastně bude text číst. Zda mu bude sloužit k tomu, aby vyhledal určité informace, nebo aby text zhodnotil.

B. V průběhu čtení se žák zaměřuje na vysvětlení těch částí textu, které se mu jeví jako nesrozumitelné a snaží se vyjádřit obsah textu svými slovy. Dále klade otázky sloužící

k vyhledávání informací jak explicitního, tak implicitního charakteru. Součástí je také sumarizování, v rámci kterého se snaží o vyjádření hlavní myšlenky textu a předvídání obsahu následujícího úseku textu.

Hrbáčková (2009, s. 81) hovoří o tzv. monitorování porozumění, které zahrnuje následující strategie:

- sebedotazování;
- mentální mapování;
- myšlení nahlas;
- interaktivní diskuse;
- reflektivní deník (záznam z četby).

Stane-li se, že žák určité části textu nerozumí, využívá nápravné strategie jako zpomalení čtení, přeskočení části textu, opětovné čtení apod. (Gavora kol., 2008, s. 84)

C. Po přečtení dochází k sebereflexi, tzn., že žák reflektuje a hodnotí, jak byl úspěšný v porozumění textu. Může předkládat svůj názor a postoj k obsahu přečteného textu. (Gavora a kol., 2008, s. 86)

3.1.2 Formy výuky čtení

Obecně rozlišujeme následující organizační formy výuky (Kosíková, 2011, s. 81):

- hromadná
- individuální
- individualizovaná
- skupinová a kooperativní.

Hromadná výuka je typická společnou činností žáků. Učitel v rámci této výuky přejímá řídicí nadřazenou roli. Tato výuka je sice časově úsporná, efektivní formou zprostředkovává učivo a má jasná a objektivní kritéria hodnocení. Na druhou stranu však vnímá žáka

jako pasivní objekt, který je pouhým příjemcem hotových poznatků. (Kosíková, 2011, s. 81)

Individuální výuka, jak už sám název vypovídá, je směřována na plnění individuálních cílů. Žákovi je dána možnost pracovat vlastním tempem na individuálně vytyčeném cíli, proto ji můžeme považovat za velmi motivující. Žáci však stojí spíše mimo možnou sociální vazbu s ostatními žáky. Nespolupracují spolu navzájem, tudíž nedochází k podpoře vzájemné interakce a komunikace. (Kosíková, 2011, s. 81)

V rámci hromadné výuky může být realizována i tzv. individualizovaná výuka, která klade důraz na individuální přístup k žákům a diferenciaci výukových cílů. (Kosíková, 2011, s. 81). Podporujeme myšlenku, že by žákovi mělo být umožněno vytvoření takových podmínek, jež by respektovaly individuální tempo žáka, jeho možnosti a schopnosti v závislosti na jeho temperamentu a stylu učení. I v rámci výuky čtení lze žáky motivovat úkoly, které se liší svou náročností a vždy mírně převyšují schopnosti žáka. Ten si pak z úloh volí dle svých možností. (Zelina, 1996, s. 78)

Spolupráci všech žáků se vyznačuje tzv. skupinová výuka, při níž dochází ke vzájemné spolupráci, komunikaci a odpovědnosti. Čtení ve skupině umožňuje žákům vytvářet si významy a porozumět přečtenému textu právě při diskusi se svými spolužáky. Žáci si mohou text vzájemně předčítat, dramatizovat, výtvarně zpracovávat a tím rozvíjet svůj vztah k četbě. (Sweet, 1994, s. 6)

Pro kooperativní výuku je pak typické, že prospěch jednotlivce je prospěchem celé skupiny. Práce každého je zhodnocením pro celou jeho skupinu. (Kosíková, 2011, s. 81)

Učení ve skupině podporuje sociální a rozumové dovednosti. Žáci spolu komunikují, vysvětlují si navzájem, domlouvají se a řeší společně problémy. Zároveň dochází k emoční podpoře prostřednictvím motivačních účinků, které s sebou přináší nadšení celé skupiny či jejich vůdčích členů (Fisher, 1997, s. 112)

Fisher (1997, s. 108-109) doporučuje při čtení také tzv. *partnerské učení*, čtení ve dvojicích. Zdůrazňuje, že tento typ učení může prospět:

- vyučujícímu dítěti, které pomáhá;
- vyučovanému dítěti, které dostává pomoc;
- učiteli, který zprostředkovává učení.

Bylo totiž zjištěno, čtení ve dvojicích pomáhá dětem, které nečtou, ve čtení zaostávají, dětem průměrným, ale i výborným čtenářům. Vyučující dítě nabízí přímou laickou pomoc a předvádí žádanou činnost, v tomto případě čtení. Slouží vyučovanému žákovi jako vzor a zároveň ho emočně podporuje. Sweet (1994, s. 6) hodnotí přínos párového čtení v hodnotně se rozvíjející fantazii žáků při reakci na čtený text, což napomáhá vytváření jejich vlastního významu, který se tím stává „hlubším“ a rozmanitějším.

3.1.3 Dovednosti učitele pro výuku čtení

Efektivnost práce učitele souvisí také s kvalitou jeho pedagogických dovedností. (Kyriacou, 1991, s. 7)

Americká skupina pro čtení RAND vymezila následující dovednosti učitele (Výuka čtení v Evropě, 2011, s. 84):

- dává žákům náročnější otázky, kterými žáky podněcuje k přemýšlení nad rámcem textu;
- učí žáky nalézat souvislosti mezi čtenými texty a reálným životem;
- používá ke čtení praktické pomůcky vhodné obtížnosti;
- věnuje pozornost čtenářskému vývoji žáka a zároveň ho neformálně hodnotí.

Učitel, který chce zdokonalovat čtenářské dovednosti žáků, musí mít představu o tom, jak se čtení rozvíjí, znát teorii i praxi výuky, metody a orientovat se ve vhodných didaktických materiálech. Měl by sledovat i současné výzkumy, které se zaměřují na výukové strategie. (Výuka čtení v Evropě, 2011, s. 85)

Jiné dovednosti popisuje Šafránková (2012, s. 6) :

1. učitel je čtenářem knih, zajímá se o knižní novinky a o přečtených knihách diskutuje s žáky;
2. učitel se zajímá o žáky a snaží se jim individuálně doporučit vhodnou četbu;
3. učitel se snaží realizovat výuku tak; aby v ní mohli žáci určitý čas samostatně číst;
4. učitel rozvíjí čtenářství prostřednictvím k tomu určených metod a postupů;

5. učitel modeluje čtenářské postupy;
6. učitel využívá k hodnocení formativního hodnocení a dává žákům popisnou a korektivní zpětnou vazbu;
7. učitel reaguje na to, na jaké úrovni se žáci aktuálně nalézají a dle jejich možností a potřeb pak postupuje při rozvoji čtenářských dovedností;
8. učitel se snaží nahradit absenci čtenářství v rodině;
9. učitel komunikuje a spolupracuje s rodiči v problematice čtenářství.

Mezinárodní sdružení pro čtení (IRA, 2007, s. 3) zdůrazňuje, že kvalitní učitelé čtení by měli mít hluboké znalosti a jasnou strategii. Měli by rozumět čtení jako oboru, umět žáky motivovat a umožňovat jim zapojit se volbou vhodných strategií učení.

Učitelova zkušenost, didaktická zdatnost i dovednost spolupracovat s rodiči rovněž ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Každý žák je individualitou, kterou by měl učitel respektovat a sledovat její vzdělávací postupy. Je na učiteli, aby tomuto přizpůsobil své pedagogické působení tomuto. Musí umět respektovat, že rozvoj gramotnosti je záležitostí individuální a ne u všech žáků probíhá stejným tempem a způsobem. (Kucharská a kol., 2012, s. 6)

Podle Wildové (2002, s. 5) se učitel v konstruktivistickém pojetí stává facilitátorem, který se přizpůsobuje schopnostem a individuálním potřebám žáka. Znamená to umožnit mu, aby své poznávání konstruoval sám na základě svých dosavadních vědomostí a zkušeností. Gavora (2008, s. 150)

Žák se v tomto případě učí aktivně a dostává se k informacím i skrze čtení v prostředí, které mu k tomuto účelu učitel vytvořil. (Kašiarová, 2011, s. 10)

Gavora (2008, s. 73) zdůrazňuje, že je důležité, aby učitel např. nelpěl na jednoznačné interpretaci textu a podněcoval žákův individuální náhled na text. Při tom se učitel snaží zjistit, na jakém podkladě se jeho interpretace zakládají. Týká se to nejen literárních textů, ale také textů informativních. I zde může učitel iniciovat žákovo přemýšlení nad textem a tvořivé vyvozování závěrů z přečteného textu.

Učitel je s žákem v relativně dlouhém kontaktu a má tudíž možnost být pro ně významným a vlivným vzorem (Fisher, 1997, s. 134):

- *mají-li si žáci vzájemně naslouchat, pak učitel aktivně a s plnou pozorností naslouchá žákům;*
- *mají-li žáci věnovat čas uvažování, pak musí učitel věnovat čas přemýšlení o problémech nebo odpovědích žáků;*
- *mají-li připouštět jiná hlediska, musí učitel k vyjádření různých hledisek vybízet, brát je v úvahu a umět je ocenit;*
- *pokládáme-li za důležité „promýšlet“ věci, učitel by měl předvádět „myšlení nahlas“, když na různých úkolech nebo problémech pracuje;*
- *stojíme-li o zvědavost a otázky, musí učitel se svými žáky sdílet jejich zaujetí pro objevování a jejich úžas nad světem.*

3.1.4 Diagnostika a hodnocení úrovně čtení

Diagnostika čtenářských dovedností se do nedávna zaměřovala na zjišťování úrovně izolovaných dovedností. Dnes víme, že čtení netvoří souhrn těchto dílčích dovedností, nýbrž je nahrazen současným konstruktivním, interaktivním pohledem na výuku čtení. Poukazuje tedy na nutnost přiblížit diagnostiku blíže k autentickým čtenářským aktivitám. Znamená to začít používat originální neupravené texty k posouzení žakových schopností, zjišťovat dřívější znalosti před čtením, vytvářet portfolia žakových prací atd. (Sweet, 1994, s. 11)

Diagnostiku čtení zpracoval pro účely hodnocení úrovně čtení u žáků s diagnostikovanou poruchou učení např. Matějček a kol. (1997). Tato diagnostika zkoumá rychlost čtení, chybovost ve čtení, techniku čtení a porozumění ve srovnání s danou normou. Jde v tomto případě o normativní hodnocení. Je důležité si uvědomit, zda lze tímto způsobem čtenářskou gramotnost vzhledem k velkým rozdílům mezi jednotlivými žáky a školami hodnotit. (Kucharská a kol., 2012, s. 7)

Pedagogická diagnostika by měla být komplexní a dlouhodobá – učitel by měl sledovat všechny roviny čtenářské gramotnosti, ne jenom techniku čtení. Diagnostika by přitom neměla být cílem učitelových diagnostických snah, ale prostředkem pro další práci se žá-

kem. Dosažení takového výsledku, který by korespondoval s aktuálními schopnostmi žáka, napomáhá právě hodnocení. Jeho úkolem je zároveň vést žáky k sebehodnocení a k dovednosti se celoživotně vzdělávat. Od tradičního hodnocení, které využívá hodnocení ke kontrole a třídění žáků, se konstruktivistické liší v pohledu na hodnocení jako na prostředek učení. (Kucharská a kol., 2012, s. 7)

Podle Wildové (2002, s. 14) učitel podporující rozvoj čtenářské gramotnosti hodnotí podle tzv. individuální vztahové normy. Takové hodnocení napomáhá hodnotit dosavadní i budoucí rozvoj a cestu, která tomuto napomůže. Podle Zeliny (1996, s. 88) je v tomto případě žák hodnocen sám se sebou v čase. Setkáváme se však s opačným případem, kdy je žák srovnáván s ostatními spolužáky. Hovoříme o tzv. sociálním vztahovém rámci, kdy může docházet až k demotivaci žáků neustálým porovnáváním s těmi, jejichž průměrných či nadprůměrných výkonů nedosahují.

Podle Slavíka (1999, s. 112-113) by mělo mít hodnocení informativní charakter a žákovi sloužit jako zpráva o tom, kam a jak se má posunout.

Jak už bylo řečeno, učitel by měl své žáky motivovat ke čtení tak, aby se stalo nedílnou součástí jeho života, aby dokázal sdílet své emoce ze čtení s ostatními. Podle Hausenblase (©2007) pak žáka při hodnocení informujeme o tom, co se mu daří a proč to tak je, co by měl zlepšit a jakým způsobem na sobě může pracovat. Žák prostřednictvím hodnocení zjišťuje, na které úrovni čtenářské vyspělosti se nachází. Sám učitel by měl mít povědomí o těchto jednotlivých úrovních:

1. *Čtenář nadějný* (text posuzuje povrchně, doslovně)

- děj příběhu vypráví bez citového prožívání;
- hodnocení děje a postav probíhá bez zdůvodnění, proč to tak vnímá;
- předvídání obsahu textu se neřídí dle naznačených indicií, ale spíše dle neřízené fantazie;
- neklade k textu žádné otázky a nevytváří domněnky;
- odpovědi na otázky se opakují či jsou přebírány od spolužáků;
- šablonovitě se inspiruje předlohami z televize, filmu;

- záznamy o přečteném jsou spíše stručné, nejasné, mnohdy nesouvisející s textem, nevnáší do nich své emoce a vědomé komentáře.
2. *Čtenář zaujatý a zvědavý* (text posuzuje angažovaně, vychází z důkazů uvedených v textu)
- záznamy a diskuse jsou vedeny kolem děje, ale žák čte i „mezi řádky“;
 - žák propojuje přečtený text s jinými texty, s reálným životem i vlastními zkušenostmi;
 - žák diskutuje o přečteném v souvislostech, v logické návaznosti, ale nepromyšleně;
 - žák se dokáže vcítit do hrdiny;
 - žákovy myšlenky bývají v souvislosti s textem občas roztržité, unáhlené;
 - žák se po vyzvání zamýšlí, z jakého důvodu o textu přemýšlí, proč ho určitým způsobem chápe;
 - žák klade smysluplné otázky.
3. *Čtenář hloubavý a tvořivý* (přichází s vlastním názorem, vyznačuje se tvořivostí a dovedností sdílet své prožitky a myšlenky s ostatními s ohledem na svůj věk)
- žákovo vyjádření se k textu se vyznačuje výrazným emočním zaujetím;
 - žák vnímá více rovin textu;
 - žák hodnotí přečtený text na základě důkazů z textu a osobních zkušeností;
 - při předvídání žák vychází z textu a svých osobních zkušeností;
 - žák srovnává texty s jinými texty a uměleckými díly;
 - žák si zaznamenává, jakým způsobem je text napsán, komponován;
 - žák je srozuměn s tím, že autor do svého díla vnáší své představy a v návaznosti na tuto skutečnost odpovídá, i když se je vědom a respektuje, že nemusí být ve shodě s autorem.

Pokud se zamýšlíme nad formou hodnocení, využívají učitelé klasifikaci a slovní hodnocení. Sledujeme-li individuální rozvoj žáka, je doporučováno slovní hodnocení i z důvodu motivačního. Klasifikace má pak pouze informační charakter a je nutné ji doplňovat o jiné formy. (Wildová, 2002, s. 15)

3.1.4.1 Sebehodnocení

Wildová (2002, s. 15) poukazuje na to, že učitel by měl hodnotit žáka až na základě jeho sebehodnocení. Dochází tak ke vzájemné spolupráci, přičemž žák přebírá prostřednictvím sebehodnocení zodpovědnost sám za sebe. Proces vlastního hodnocení by měl u žáků započít co nejdříve. Pokud jim učitel poskytuje hodnotnou zpětnou vazbu, sebereflexe probíhá tím lépe (Košťálová a kol., 2008, s. 16).

Podle Fishera (1997, s. 141) závisí sebehodnocení dětí jako žáků na tom, jak je hodnotí učitel. Je proto důležité u žáků budovat také sebevědomí a nezaměřovat se pouze na výkon. Sebehodnocení se pak pozitivně podílí na rozvoji skutečně nezávislé osoby (Kopřiva a kol., 2008, s. 254).

Slavík (1999, s. 139) hovoří o tzv. *autonomním hodnocení*, v rámci kterého žáci posuzují svoji práci a snaží se o nalezení vhodného způsobu ke svému zdokonalování. Důležitým aspektem autonomního hodnocení je práce s chybou, které se žák nemá obávat, ale má ji vnímat jako možnost poučit se. Podle Kopřivy a kol. (2008, s. 255) je na učiteli, aby upozorovanou chybu hned nekontroloval, ale nechal na žácích, aby nesprávný postup sami zaznamenali a dále s chybou pracovali.

To, jak žák vidí sebe sama jako čtenáře, sehrává důležitou roli při jeho motivaci k dosažení úspěchu. Zdokonalení se ve čtení tedy závisí také na objektivním sebehodnocení žáka. (Kucharská a kol., 2012, s. 19)

3.1.5 Cíle a obsah výuky čtení

Zápotočná (2001, cit. podle Maňourové, 2012, s. 26) zdůrazňuje, že čtenářské dovednosti se mohou odvíjet od správného přístupu k výuce počátečního čtení. Tradičně se totiž klade

důraz na nácvik technických dovedností, jakým je plynulé čtení a správný opis. Čtení s porozuměním se věnuje minimální prostor, či je odkládán do vyšších ročníků.

Učitel by měl směřovat žáky od jednoduché reprodukce textu ke kritickému čtení, to znamená, přesunout ho z nízké úrovně čtenářských dovedností tam, kde žák prostřednictvím čtení i kriticky uvažuje. (Pálenčárová, 2008. s. 2)

Kritické myšlení se odvíjí od kritického čtení. Nekritické čtení vede k reprodukci podstaty textu. Žák získá základní informace, ale více s nimi nepracuje. Kritický čtenář čte aktivně a soustředěně, čtené následně analyzuje. Pokud nachází nesrovnalosti, znovu se věnuje kritickému čtení a snaží se textu porozumět. (Tomengová, 2010, s 20)

Chceme zde zdůraznit, že čtení by mělo prolínat také ostatními naukovými předměty (matematika, přírodověda, vlastivěda). Domníváme se, že část učitelů neklade důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci těchto předmětů. Šlapal a kol. (2010, s. 55) zdůrazňuje významnou úlohu čtení jako prostředku k aktivnímu učení, během kterého si žák samostatně vyhledává a zpracovává informace z učebnice, Internetu či jiného zdroje. Stává se tak více kompetentní k učení.

Obsah výuky čtení by tedy měl směřovat k osvojení si takových metod práce s textem, které by žák využil i v dalších předmětech. Na učitelích je pak dát žákům prostor těchto metod využít a prohloubit tak své čtenářské dovednosti.

Za důležité považujeme, aby měli žáci příležitost seznámit se s různými knihami a díky tomu dojít ke zjištění, že každá kniha je nositelem jiných informací. Hovoříme o tzv. grupování, v rámci kterého žák dokáže třídit jednotlivé texty do skupin a v rámci skupiny je srovnávat. (Chaloupka, 1995, s. 70-71)

Neméně důležitým aspektem, který učitel ovlivňuje, je také podpora pozitivního postoje žáků k četbě (Doležalová a Modráčková, 2012, s. 17). Wildová (2002, s. 8) připojuje získání pocitu zodpovědnosti za seberozvoj a interiorizaci návyku dívat se na čtení a psaní jako na prostředek komunikace s okolním světem.

Učitel podle Chaloupky (1995, s. 77) může žáka iniciovat k tomu, aby se vztah ke čtenářství, knihám a k literatuře stal „*součástí jeho bytí ve škole a jako něco, co do školy patří ne pouze proto, že je to v osnovách, ale i proto, že to pro něco je docela zajímavé*“.

3.1.6 Materiální prostředky pro výuku čtení

Učitelé využívají pro výuku čtení především učebnice (čítanky). Aby však učitel mohl rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost, je důležité, aby s žáky seznamoval s rozličnými texty. Učebnice předávají „holou“ pravdu a žáci si z nich maximálně mohou dělat výpisky, skupinově s nimi pracovat, učit se z nich. Diskuse nad nimi však již příliš nepřicházejí v úvahu a jsou téměř zbytečné. Vhodným se proto jeví nabízet jim ověřené i neověřené zdroje. Žáci se na nich učí kritickému názoru a prostřednictvím diskusí nad nimi, si informace lépe pamatují. (Šafránková, 2012, s. 13)

Důležité je také uvědomit si, že výuka založená jen na práci s učebnicí či sešitem předpokládá abstrakci, což neodpovídá vývoji myšlení dítěte mladšího školního věku. Prostředí by tedy mělo být co nejvíce podnětné. Vzdělávací program Začít spolu doporučuje ve svých centrech čtení knihy různé velikosti, obtížnosti i délky textu. Třídní knihovničky by měly být zásobeny pohádkami, obrázkovou i populárně-naučnou literaturou, slovníky, encyklopediemi, básničkami a časopisy (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 32). Učitel by měl využívat knihoven a následně vytvářet pro žáky takové úkoly, které by pro ně byly dostatečně motivující. (Wildová, 2002, s. 14)

Snažíme-li se o to, aby se kniha stala součástí hodnot dítěte, musíme získat jeho zájem. Je potřeba poskytnout mu možnost takového výběru knih, které jsou pro něj zábavné, které ho zaujmou. Jedině tak si dítě vybuduje ke knize pozitivní a aktivní vztah. Kniha se tak může stát jeho společníkem i v mimoškolním čase dítěte. (Gabal, 2003, str. 11)

Důležitý aspekt tvoří jak individuální volba knih dle zájmů a čtenářských zkušeností žáků, tak především individuální tempo čtení. Samotná četba žáků probíhá v polohách jim vyhovujících (Tomková, 2002, s. 74). Volné čtení v rámci čtenářských dílen nemusí být vázáno na sezení v lavici, ale může být realizováno v různých koutech třídy k tomu uzpůsobených (koberec s polštáři, centrum čtení), v prostorách chodby, v knihovně apod. (Doležalová, 2002, s. 60)

Šafránková a kol. (2012, s. 6) zdůrazňuje, že k rozvoji čtenářské gramotnosti by mělo být zajištěno následující „pročtenářské“ prostředí:

- funkční školní knihovna s proškoleným knihovníkem;
- dobře zásobené třídní knihovničky;

- příruční knihovničky pro žáky a jejich knihy, které si přinesli z domova;
- portfolio čtenářských záznamů žáků;
- nástěnka (web) pro sdílení;
- vhodné prostory pro čtení na chodbách, třídách.

Řeřichová (2012, s. 11) školní knihovny vnímá jako jakási informační centra, která by žákům zprostředkovávala mimo beletrie také encyklopedie, literaturu odbornou i populárně-naučnou. Po vzoru veřejných knihoven by tato centra měla nabízet také možnost připojení se na internet.

Kontakt s výpočetní technikou se v dnešní době nevyhýbá ani žákům mladšího školního věku. Učitel může této vědomosti využít a učinit výuku čtení žákům přitažlivější právě prostřednictvím počítačů, které nabízejí mnoho výukových programů pro nácvik čtení, či řešení jiných úkol, které čtení vyžadují. (Wildová, 2002, s. 12)

Využívání počítačů zároveň koresponduje s individualizací učení. Umožňuje tak žákovi pracovat individuálním tempem nezávisle na ostatních, je prostředkem motivace a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. (2008, Van Daal cit. Výuka čtení, 2011, s. 18)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali vymezením problematiky čtenářské gramotnosti a s ní souvisejícími pojmy. Tuto kapitolu budeme věnovat popisu a prezentaci výsledků výzkumného šetření. Postoje učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti podle nás významně ovlivňují proces učení (čtenářství) žáka.

4.1 Cíle výzkumu

Naše práce se zaměřuje na postoje učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Snažili jsme se zjistit, čemu přikládají pedagogičtí pracovníci při rozvoji čtenářské gramotnosti největší význam.

Zajímaly nás také některé proměnné, které mohou tyto postoje ovlivňovat. Cíle tohoto empirického šetření následující:

1. Zjistit postoj (míru souhlasu) pedagogických pracovníků k jednotlivým Q-typům v oblasti čtenářské gramotnosti (dále jen ČG).

1.1 Jaké jsou postoje všech respondentů k rozvoji ČG.

1.2 Jaké jsou postoje respondentů podle aprobovanosti?

- Jaké jsou postoje aprobovaných respondentů k rozvoji ČG.
- Jaké jsou postoje neaprobovaných respondentů k rozvoji ČG.

1.3 Jaké jsou postoje respondentů k rozvoji ČG v závislosti na věku.

- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů do 35 let.
- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů ve věku 36-45 let.
- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů nad 45 let.

1.4 Jaké jsou postoje respondentů k rozvoji ČG v závislosti na délce praxe.

- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů s délkou praxe do 5 let.
- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů s délkou praxe od 6 do 10 let.
- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů s délkou praxe od 11 do 20 let.
- Jaké jsou postoje k rozvoji ČG u respondentů s délkou praxe nad 20 let.

1.5 Jak jsou respondenty hodnoceny jednotlivé oblasti rozvoje ČG.

1.6 Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci jednotlivých oblastí.

- Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci oblasti Metody výuky čtení.
- Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci oblasti Formy výuky čtení.
- Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci oblasti Dovednosti učitele pro výuku čtení.
- Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci oblasti Diagnostika a hodnocení výuky čtení.
- Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci oblasti Cíle a obsah výuky čtení.
- Jaké jsou postoje respondentů ke Q-typům v rámci oblasti Materiální prostředky pro výuku čtení.

2. Analyzovat rozdíly v postoji pedagogických pracovníků k rozvoji ČG podle věku, délky praxe, aprobace.

2.1 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k rozvoji ČG v závislosti na délce praxe?

H1 Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání hodnocení čtenářských dovedností při hlasitém čtení v závislosti na délce praxe učitelů.

2.2 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k rozvoji ČG v závislosti na věku?

H2 Předpokládáme, že existují rozdíly v tom, jak respondenti vnímají možnosti učitele pracovat s žáky ze čtenářsky málo podnětného prostředí v závislosti na věku.

H3 Předpokládáme, že existují rozdíly v tom, jak respondenti vnímají učitelův přístup k chybám žáka při čtení v závislosti na věku.

H4 Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání individuálního přístupu k žákovi při výběru vhodných metod čtení v závislosti na věku.

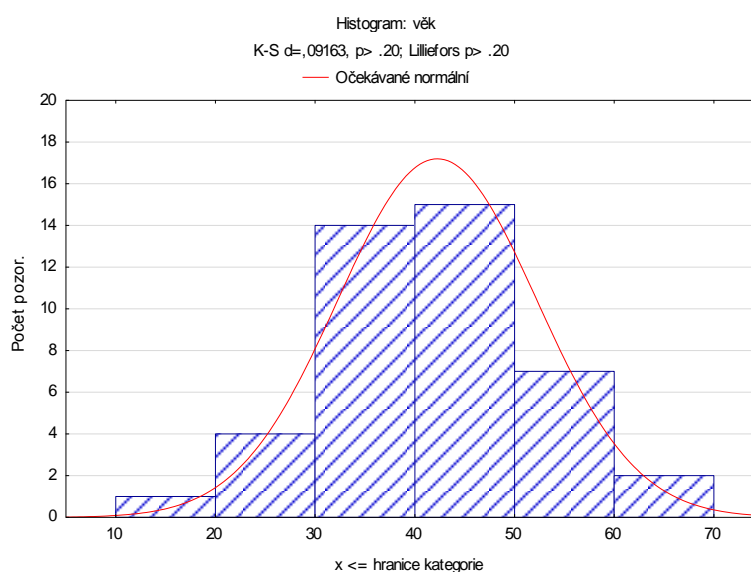
2.3 Jaké jsou rozdíly v postoji respondentů k rozvoji ČG v závislosti na aprobovanosti?

H5 Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání individuálního přístupu k žákovi při výběru vhodných metod čtení v závislosti na aprobovanosti.

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor byl tvořen 43 učiteli, vychovateli a asistenty pedagoga z 10 základních škol Zlínského kraje. Oslovit vychovatele a asistenty pedagoga jsme považovali rovněž za důležité, protože se domníváme, že také oni mohou být těmi, kteří se podílejí na cíleném rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Některé z oslovených škol odmítly účast na tomto výzkumném šetření, proto byl výběr vzorku respondentů volen dostupný.

Respondenty jsme kategorizovali podle věku, praxe a aprobace.



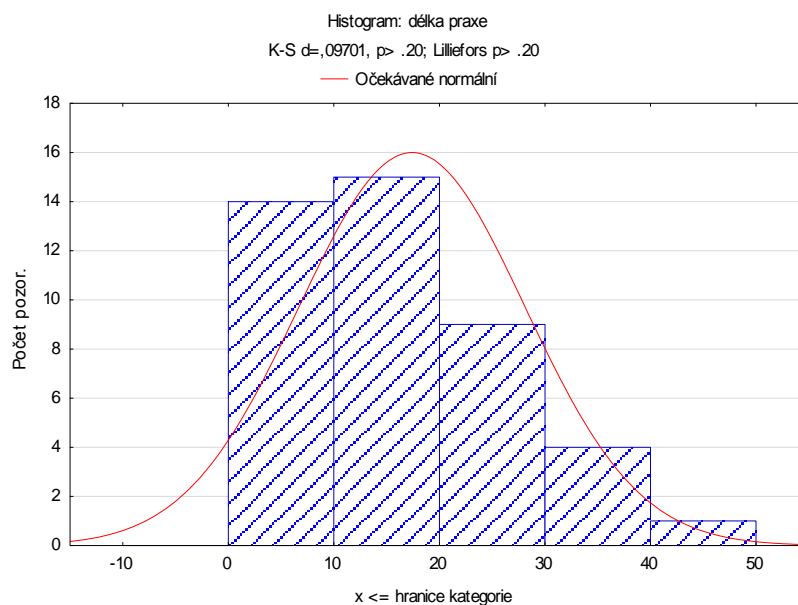
Graf 1 Histogram rozložení respondentů podle věku

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 43 respondentů ve věku od 20 až 63 let. Nejvíce byli zastoupeni respondenti ve věku od 30 do 50 let.

Tabulka 2 Rozložení respondentů podle věku

Kategorie	Tabulka četností: věk_kategorie			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
do 35 let	13	13	30,23256	30,2326
36 - 45 let	14	27	32,55814	62,7907
nad 45 let	16	43	37,20930	100,0000
ChD	0	43	0,00000	100,0000

V kategorii do 35 let se výzkumu účastnilo 13 respondentů (tj. 30%). Věk 36 až 45 let zastupovalo 14 respondentů (33%). Nejvyšší zastoupení vykazovala poslední skupina respondentů ve věku na 45 let a to 16 (37%).



Graf 2 Histogram rozložení respondentů podle délky praxe

Délka praxe respondentů se pohybovala v rozmezí 0,5 až 43 let. Nejvyšší četnost respondentů jsme se zaznamenali v délce praxe od 11 do 20 let.

Tabulka 3 Rozložení respondentů do kategorií podle délky praxe

Kategorie	Tabulka četností:délka praxe_kategorie			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel.četnost	Kumulativní rel.četnost
do 5 let	4	4	9,30233	9,30233
6 - 10 let	10	14	23,25581	32,55811
11 - 20 let	15	29	34,88372	67,44190
nad 20 let	14	43	32,55814	100,00000
ChD	0	43	0,00000	100,00000

Nejmenší zastoupení respondentů (9%) bylo s délkou praxe do 5 let a to 4. Dále se zde vyskytl vzorek respondentů (23%) s délkou praxe 6 až 10 let a to 10, s délkou praxe 11 až 20 let a to 15 respondentů (35%).

Tabulka 4 Popisná statistika věku a délky praxe respondentů

Proměnná	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
věk	43	42,25581	20,00000	63,00000	9,97400
délka praxe	43	17,40698	0,50000	43,00000	10,72284

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že průměrný věk respondentů se průměrně pohyboval kolem 42 let. Průměrná délka praxe pak činila 17 let.

Tabulka 5 Rozložení respondentů podle aprobovanosti

Kategorie	Tabulka četností:aprobace_kategorie			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel.četnost	Kumulativní rel.četnost
aprobovaní na 1. stupeň	33	33	76,74419	76,74419
neaprobovaní na 1. stupeň	10	43	23,25581	100,00000
ChD	0	43	0,00000	100,00000

Výzkumný vzorek tvořili respondenti aprobovaní i neaprobovaní. Z celkového počtu 43 bylo přímo na 1. stupeň aprobovaných 33 (77%) respondentů. Neaprobovaných se účastnilo 10 a tvořili zbývajících 23%.

Tabulka 6 Rozložení respondentů podle aprobace

Kategorie	Tabulka četností: aprobace (Data_qmetodologie)			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
1. stupeň	33	33	76,7441%	76,7442
vychovatel	4	37	9,3023%	86,0465
asistent	2	39	4,6511%	90,6977
neaprobovaný	2	41	4,6511%	95,3488
2. stupeň	1	42	2,3255%	97,6744
spec.pedagog	1	43	2,3255%	100,0000
ChD	0	43	0,0000%	100,0000

Co se týče vystudovaných oborů, z tabulky výše vyplývá, že nejvyšší zastoupení 77% tvořili aprobovaní učitelé prvního stupně. Ve výzkumném vzorku se vyskytli také 4 respondenti z oboru vychovatelství (9%), 2 osobní asistenti (5%), 2 neaprobovaní vyučující na 1. stupni (5%) a po jednom zástupci z oboru speciální pedagogika (2%) a z oboru učitelství pro 2. stupeň (2%).

4.3 Pojetí výzkum

Ke zkoumání této problematiky jsme využili kvantitativní výzkum, protože chceme zjistit, jak skupina našich respondentů hodnotí jednotlivé aspekty, které mohou ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků a jak se jejich postoje liší v závislosti na jejich věku, délce praxe a aprobovanosti. Součástí bude ověření platnosti již výše zmíněných hypotéz.

4.4 Metody a techniky výzkumu

Sběr dat probíhal předložením souboru 32 výroků, tzv. Q-typů, které respondenti třídili a výsledky (čísla výroků) zanášeli do připraveného formuláře (viz. příloha P I).

Při počtu 32 respondenti kategorizovali tyto Q-typy do 11 hromádek podle níže míněného schématu.

	zcela nesouhlasím									zcela souhlasím	
	1	2	3	3	4	6	4	3	3	2	1
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Číslice nad čarou označují počet výroků, které respondenti mohli zařadit do příslušného sloupce. Pod čarou jsou pak hodnoty daného sloupce (Chráska, 2007, s. 231).

Respondenti tímto způsobem vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s daným výrokem a to právě zařazením do určitého sloupce na škále 0 (zcela souhlasím) až 10 (zcela nesouhlasím). U každého Q-typu tak byla zjištěna jeho průměrná hodnota = míra souhlasu.

K realizaci Q-metodologie jsme vytvořili 32 Q-typů vycházejících z následujících oblastí:

- Metody výuky čtení
- Formy výuky čtení
- Dovedností učitele pro výuku čtení
- Diagnostika a hodnocení čtení
- Cíle a obsah výuky čtení
- Materiální prostředky pro výuku čtení

V rámci jednotlivých oblastí jsme záměrně volili pouze výroky, jejichž obsah jsme v rámci dané problematiky vnímali jako aktuální, nebo který se mohl učitelům jevit jako problematický.

Tabulka 7 Metody výuky čtení

Metody výuky čtení	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu
	Q-4 Ve výuce čtení je běžné, že si žáci čtou ze svých vlastních knih.
	Q-12 Učitel by měl předčítat žákům v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.
	Q-23 Učitel by měl ve výuce čtení rozhodovat o tom, co žáci čtou.
	Q-28 Výuka čtení vyžaduje přímé vedení učitele.
	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu
	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení

Tabulka 8 Formy výuky čtení

Formy výuky čtení	Q-2 Čtení je převážně individuální záležitostí každého žáka
	Q-8 Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách
	Q-20 Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší
	Q-22 Ve výuce čtení je běžné, že žáci mezi sebou během výuky diskutují
	Q-31 Ve výuce čtení učitel nezadává všem

	žákům stejné úkoly.
	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěžemi (např. o nejpilnějšího čtenáře třídy)
	Q-13 Učitel se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou
	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže
	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách

Tabulka 9 Diagnostika a hodnocení čtení

Diagnostika a hodnocení čtení	Q-3 Žáci mladšího školního věku ještě nejsou kompetentní k tomu, aby sami hodnotili své čtenářské dovednosti
	Q-9 Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné texty, aby učitel mohl porovnat jejich výkony
	Q-15 Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, ab mu pomohl se zlepšit
	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka
	Q-30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení

Tabulka 10 Cíle a obsah výuky čtení

Cíle a obsah výuky čtení	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu
	Q-10 Čtení je záležitostí hodin jazyka českého
	Q-11 Žáci by měli pochopit, že čtení vždy jen zábava
	Q-19 Žák nemůže textu porozumět, dokud se nenaučí plynule číst
	Q-24 Během čtení si žáci vytvářejí vlastní význam přečteného
	Q-25 Učitel by se měl snažit, aby se nestalo, že každý žák bude přečtený text interpretovat jinak
	Q-26 Čtenářem se stává ten, kdo přečte velké množství knih
	Q-27 Žák nepotřebuje znát všechna slova v textu k tomu, aby byl dobrý čtenář

Tabulka 11 Materiální prostředky pro výuku čtení

Materiální prostředky pro výuku čtení	Q-6 Učitel nepotřebuje k výuce čtení čítanky
	Q-16 Čtení z učebnic a čítanek tvoří základ výuky
	Q-18 Požívání médií ve výuce čtení (Internet, iPad) příliš nerozvíjí čtenářství žáka

4.5 Organizace a průběh výzkumu

Výzkum začal v roce 2012 teoretickým pohledem na problematiku čtenářské gramotnosti, na jehož základě jsme vytvořili 32 Q-typů. Tyto jsme poté zařadili do výše zmíněných oblastí. Samotný výzkum byl uskutečněn na přelomu roku 2012-2013.

4.6 Způsob zpracování dat

V rámci kvantitativního metodologického výzkumu jsme pro zpracování dat popisného charakteru volili:

- uspořádání dat a sestavení tabulek četností;
- grafické znázornění dat (histogramy, krabicové grafy, grafy průměrů);
- výpočet charakteristiky polohy.

Při testování hypotéz jsme použili následující neparametrické statistické metody:

- U - test Manna – Whitneyho, jehož prostřednictvím porovnáváme dva nezávislé výběry a zjišťujeme, zda mají stejné rozdělení četností (H5);
- Kruskal - Wallisův test, který je využíván v situacích, kdy se rozhodujeme, zda existují statisticky významné rozdíly mezi dvěma a více skupinami (H1, H2, H3, H4).

Analýza dat probíhala nejprve v programu Excel, kde jsme zjišťovali průměrné hodnoty Q-typů. Dále jsme data vyhodnocovali ve statistickém programu Statistica Base 9. Zjišťovali jsme, zda existují významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů (v závislosti na délce praxe, věku a aprobovanosti).

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

5.1.1 Výsledky Q-metodologie u všech pedagogických pracovníků

V tabulkách uvádíme 10 Q-typů, se kterými všichni zúčastnění respondenti nejvíce a nejméně souhlasili.

Tabulka 12 Q-typy, se kterými respondenti nejvíce souhlasí

10 Q – typů, se kterými respondenti nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu.	7,256
2.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	6,884
3.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,814
4.	Q-13 Učitelé se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou.	6,721
5.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	6,651
6.	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěžemi.	6,465
7.	Q-15 Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit.	6,302
8.	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,116
9.	Q-30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení.	5,884
10.	Q-24 Během čtení si žáci vytvářejí vlastní význam přečteného.	5,581

Respondenti si uvědomují, že jsou čtenářské strategie pro porozumění textu důležité Q-typ 1 (Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu). Domníváme se, že by bylo vhodné dál zkoumat, co si pod tímto pojmem respondenti představují.

Jako důležité se nám jeví zjištění, že si respondenti uvědomují potřebu motivovat žáky ke čtení, což patří k jedné ze zásadních dovedností učitele Q-typ (17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách, Q-typ 13 (Učitelé se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou). V tomto případě se jedná o motivaci pozitivní. Někteří respondenti upřednostňují motivovat žáky formou soutěže Q-typ 5 (Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěžemi), kterou hodnotíme spíše jako motivaci vnější. Podle Kopřivy (2008, s. 252) soutěživé prostředí děti ohrožuje a tudíž je překážkou učení. Žáci se rovněž mohou zaměřit na danou soutěž a ne na samotný úkol. Omezena je také jejich tvořivost.

Co se týče oblasti Metody výuky čtení, uvědomují si respondenti nutnost individualizovat výuku čtení ve smyslu přizpůsobovat metodu čtení osobnosti žáka Q-typ 32 (Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.). Bylo by zajímavé dále zkoumat, jak by přizpůsobování metod. Z této oblasti se dále respondentům jeví jako důležitý aspekt metody výuky čtení dát žákům možnost vybrat si, co budou ve výuce čtení číst Q-typ (29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu).

Problematičtější se nám však jeví výskyt Q-typu 15 (Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit). Význam zpětné vazby je pro žáka nesmírně důležitý. Slouží jako informace o tom, jak si v dané oblasti vede. Zaměření na chyby však může být pro žáka stresující a tím pádem demotivující. Naším cílem je, aby žáka čtení bavilo, aby o svých prožitcích z přečteného textu rád diskutoval. Když žák chybuje, může to souviset s jeho stydlivostí před ostatními. Čte-li si však sám pro sebe, text prožívá a rozumí mu a to je podstatné.

Tabulka 13 Q-typy, se kterými respondenti nejméně souhlasí

10 Q – typů, se kterými respondenti nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,721
2.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého.	2,744
3.	Q-12 Učitel by měl předčítat žákům v 1. a 2. ročníků, pak už to není nutné, protože již umí číst sami.	3,419
4.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	3,535
5.	Q-18 Používání médií ve výuce čtení příliš nerozvíjí čtenářství žáka.	3,953
6.	Q-9 Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné texty, aby mohl učitel porovnat jejich výkony.	4,000
7.	Q-20 Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší.	4,047
8.	Q-3 Žáci mladšího školního věku ještě nejsou kompetentní k tomu, aby sami hodnotili své čtenářské dovednosti.	4,093
9.	Q-25 Učitel by se měl snažit, aby se nestalo, že každý žák bude přečtený text interpretovat jinak.	4,116
10.	Q-8 Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách.	4,140

Největší nesouhlas projeví respondenti s Q-typem 21 (Úroveň čtení nejlépe vystihne známka). Učitelé si uvědomují, že hodnotit čtení známkou, není zásadní. Čtení bude žáka provázet celý život a je důležité, aby si k němu vytvořil pozitivní vztah. Vhodnou metodou proto může být slovní hodnocení, sebehodnocení či portfolio. Zajímavým zjištěním je, že respondenti nesouhlasí s Q-typem 8 (Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách). Fisher (1997, s. 110) uvádí, že žáci by měli mít příležitost vyučovat druhé a naopak se od druhých učit. Jednou z možných forem takové výuky je, když schopnější či

starší žáci pomáhají ve skupině ostatním a jsou vnímáni jako dobrovolní „odborní“ poradci.

5.1.2 Výsledky Q-metodologie u aprobovaných pedagogických pracovníků

Tabulka 14 Q-typy, se kterými aprobovaní respondenti nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými aprobovaní respondenti nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu	7,576
2.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	7,000
3. -4.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,788
3. -4.	Q-13 Učitelé se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou.	6,788
5.	Q-15 Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit.	6,676

Aprobovaní respondenti vysoce souhlasí s Q-typem 1 (Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu). Důležité je pro ně také dovednost učitele motivovat žáky ke čtení Q-17 (Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách) a Q-13 (Učitelé se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou). Z cílů výuky kladou důraz více než na znalost literárních žánrů, spíše na žákovy emoce, které by měla četba probudit Q-7 (Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu).

Při diagnostice čtení se však aprobovaní respondenti uchylují k vnímání žákových chyb při čtení Q-15 (Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit), což může naopak, jak už bylo výše řečeno, neúspěšné žáky od čtení odradit.

Tabulka 15 Q-typy, se kterými aprobovaní respondenti nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými aprobovaní respondenti nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,727
2.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého.	2,939
3.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	3,515
4.	Q-12 Učitel by měl předčítat žáků v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.	3,545
5. -6.	Q-3 Žáci mladšího školního věku ještě nejsou kompetentní k tomu, aby sami hodnotili své čtenářské dovednosti.	3,909
5. -6.	Q-9 Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné texty, aby mohl učitel porovnat jejich výkony.	3,909

Respondenti nesouhlasí, aby čtení bylo hodnoceno známkou Q-21. Z oblasti diagnostiky a hodnocení projevovali dále nesouhlas s Q-typem 9. U této skupiny se objevuje nesouhlas také s Q-typem 3, tudíž si uvědomují, že i žáci mladšího školního věku jsou schopni sebehodnocení. Nejméně souhlasí s Q-typem 10 patřícím do oblasti Obsah a cíle výuky. Chápu, že je nutné čtení dále rozvíjet jeho využitím v dalších předmětech. S Q-typem 12, aby učitel ve vyšších ročnících již žákům nepředčítal z oblasti Metody výuky, rovněž respondenti nesouhlasí.

5.1.3 Výsledky Q-metodologie u neaprobovaných pedagogických pracovníků

Tabulka 16 Q-typy, se kterými neaprobovaní respondenti nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými neaprobovaní respondenti nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	8,100

2.	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěžemi.	7,100
3.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,900
4.	Q-30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení.	6,800
5.	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,700

Neaprobovaní respondenti nejvíce souhlasí s Q-typem 32, tudíž jsou si vědomi nutnosti individuálního přístupu k výuce čtení. Zdůrazňují také přínos svobody výběru, co žáci budou číst (Q-29). Z oblasti Dovednosti učitele pro výuku čtení se nejvíce přiklánějí ke Q-typu 5. Uvědomují si důležitost motivace ve výuce čtení, volí však soutěž, která je spíše motivací vnější a spíše může v konečném důsledku výuku čtení ohrožovat. Pozitivní je, že chápou, jak je zásadní probudit v žákovi emoce při čtení (Q-typ 7). V oblasti Diagnostika čtení se však přiklánějí k tomu, aby byl žák hodnocen především při hlasitém čtení (Q-30).

Tabulka 17 Q-typy, se kterými neaprobovaní respondenti nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými neaprobovaní respondenti nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého	2,100
2.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,700
3.	Q-12 Učitel by měl předčítat žáků v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.	3,000
4.	Q-20 Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší.	3,300
5. -6.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	3,600

Respondenti si uvědomují, že se výuka čtení prolíná všemi předměty a není pouze záležitostí jazyka českého (Q-10). Známkování čtení podle nich není měřítkem pro dosaženou úroveň čtení (Q-21). Jednou z metod, jak podporovat v žácích vztah ke čtení, je předčítání. Z postojů respondentů této skupiny vyplývá, že považují předčítání jako nosnou metodu ve výuce čtení (Q-12). Podporují rovněž skupinové čtení, které pomáhá u žáků rozvíjet jejich čtenářské dovednosti (Q-20). Věří také, že učitel má možnost pomáhat rozvíjet čtenářství také u žáků, které rodina ve čtení příliš nepodporuje (Q-14).

5.1.4 Výsledky Q-metodologie ve věkové kategorii do 35 let

Tabulka 18 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 35 let nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii do 35 let nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	8,000
2.	Q-30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení.	6,769
3.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu	6,692
4. -5.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	6,462
4. -5.	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,462

Respondenti si uvědomují, že by se všichni žáci neměli učit stejnou metodou čtení (Q-32). Poukazují tak na nutnost individualizace a diferenciaci při výuce čtení. Rozvoj čtenářských dovedností probíhá u každého žáka jinak a vyžaduje proto individuální přístup. Při diagnostice čtenářských dovedností hraje pro respondenty důležitou roli hlasité čtení žáka (Q-30). Domníváme se, že hlasité čtení není ukazatelem čtenářských dovedností. Zásadní pro diagnostiku čtení je to, jak žák s daným textem pracuje, jak jej vnímá. Čtenářské strategie

jsou podle nich podmínkou k porozumění čtenému (Q-1). Kladou důraz na dovednost učitele motivovat žáky tím způsobem, že s nimi diskutuje o přečtených knihách (Q-17). Zároveň také zdůrazňují u žáků svobodu výběru vlastního textu v hodinách čtení (Q-29).

Tabulka 19 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 35 let nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii do 35 let nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého	1,769
2.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,077
3.	Q-12 Učitel by měl předčítat žáků v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.	2,923
4.	Q-26 Čtenářem se stává ten, kdo přečte velké množství knih.	3,615
5. -6.	Q-18 Používání médií ve výuce čtení příliš nerozvíjí čtenářství žáka.	3,692
5. -6.	Q-20 Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší.	3,692

Respondenti v této věkové kategorii nejméně souhlasí s Q-typem 10, 21 a 12. Jako jediná věková kategorie se shoduje na tom, že četba velkého množství knih ještě nečiní z žáka čtenáře (Q-26). Někteří čtenáři mohou operovat s tím, že přečetli velké množství knih, ale jejich četba může být tím pádem pouze povrchní, bez hlubšího prožitku. Respondenti této věkové kategorie také podporují využívání médií ve výuce a chápou je jako přínosný materiální prostředek pro výuku čtení (Q-18). Uvědomují si rovněž hodnotu skupinového čtení (Q-20).

5.1.5 Výsledky Q-metodologie ve věkové kategorii 35-45 let

Tabulka 20 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 35-45 let nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii 35-45 let nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu	7,500
2.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	7,071
3.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,929
4.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	6,786
5.	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,571

Respondenti v této věkové kategorii kladou důraz na znalost čtenářských strategií (Q-1). Uvědomují si nutnost individuálního přístupu ve výuce čtení (Q-32). Důležitější než znalost literárních žánrů je podle nich probudit v žákovi emoce z přečteného textu (Q-7). Zdůrazňují potřebu diskuse nad přečtenými knihami (Q-17) a svobodnou možnost výběru textu (Q-29).

Tabulka 21 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 35-45 let nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii 35-45 let nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,714
2.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	3,286
3.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého.	3,500

4. -5.	Q-8 Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách.	3,714
4. -5.	Q-9 Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné texty, aby mohl učitel porovnat jejich výkony.	3,714

Respondenti zásadně nesouhlasí se známkováním čtení (Q-21). Jsou si vědomi své důležité role tam, kde v rodině není čtení příliš podporováno (Q-14). Nesouhlasí s tím, čtení by mělo být pouze záležitostí jazyka českého (Q-10). Uvědomují si, že posuzování žáků mezi sebou při četbě stejných textů nemůže sloužit ke kvalitní zpětné vazbě (Q-9). Nesouhlasí však také se čtením ve věkově heterogenních skupinách (Q-9), které vnímáme jako velmi podnětnou formu výuky čtení.

5.1.6 Výsledky Q-metodologie ve věkové kategorii nad 45 let

Tabulka 22 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 45 let nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii nad 45 let nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu	7,500
2.	Q-15 Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit.	7,375
3.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	7,313
4. -6.	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěženími.	7,250
4. -6.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	7,250
4. -6.	Q-13 Učitelé se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou.	7,250

Znalost čtenářských strategií je podle této věkové kategorie velmi zásadní (Q-1). Dovednost motivovat žáky vnímají různě. Na jedné straně hodnotí kladně diskusi nad přečtenými knihami (Q-17) a učitelův zájem o knihy, které žáci doma čtou (Q-13), na straně druhé vidí jako pozitivní motivaci soutěž mezi žáky (Q-5), což nevnímáme jako příliš podnětné. Znalost literárních žánrů nevnímají respondenti také jako příliš důležitou (Q-7). Převažuje však u nich zaměření se na žákovy chyby, v čemž vidí pozitivum pro výuku čtení (Q-15).

Tabulka 23 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 45 let nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti nad 45 let nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého	2,875
2.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	2,938
3.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	3,250
4.	Q-27 Žák nepotřebuje znát všechna slova v textu k tomu, aby byl dobrý čtenář.	3,375
5. -6.	Q-12 Učitel by měl předčítat žáků v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.	3,500

Výroky, se kterými respondenti v této věkové kategorii nejméně souhlasili, byly z oblasti cílů a obsahu výuky čtení a to Q-10 s Q-27. Uvědomují si skutečnost, že mohou dát možnost i žákům z méně podnětného prostředí, aby stali v budoucnu čtenáři (Q-14). Vnímají známku jako nedostatečnou pro hodnocení čtení (Q-21). Předčítání žákům chápou jako jednu z důležitých metod výuky čtení (Q-12). Vědí, že čtenář nemusí znát všechna slova v textu. Dobrý čtenář si jejich význam dokáže odvodit z kontextu čteného či ví, kde jejich význam může najít (Q-27).

5.1.7 Výsledky Q-metodologie v kategorii do pěti let praxe

Tabulka 24 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 5 let praxe nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii do 5 let praxe nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	8,100
2.	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěжами.	7,100
3. -4.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,900
3. -4.	Q-30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení.	6,800
5.	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,700

Respondenti s poměrně krátkou dobou praxe nejvíce souhlasili s Q-typy 32, 7, 29. Upřednostňují však ve vysoké míře soutěživost (Q-5) jako vhodnou motivace ke čtení. Hodnocení žáků při hlasitém čtení (Q-30), které vychází spíše z tradičního přístupu, považují na nejlepšího ukazatele čtenářských dovedností.

Tabulka 25 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 5 let praxe nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii do 5 let praxe nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého.	0,750
2.	Q-12 Učitel by měl předčítat žáků v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.	2,750
3.	Q-31 Ve výuce čtení učitel nezdává všem žákům stejné úkoly.	3,000
4.	Q-8 Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách.	3,250
5.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	3,250

Čtení jako záležitost hodina jazyka českého (Q-10) dosáhlo z oblasti Obsahu a cílů výuky nejnižší průměrné hodnocení. Uvědomují si jeho přesah i do dalších výukových předmětů. Respondenti dále nejméně souhlasí s Q-typem 12, považují učitelovo předčítání žákům jako důležitou součást výuky. Znamku nevnímají jako zásadní ukazatel dosažené úrovně čtení (Q-21). U této skupiny se objevil nesouhlas s Q-typem 31 (Ve výuce čtení učitel nezdává všem žákům stejné úkoly). Opět se zde projeví znaky tradičního přístupu. Učitelů by měl správně diagnostikovat žakovu úroveň čtení a v návaznosti na to volit vhodné úkoly, které by žakovu čtení dále rozvíjely. Q-typ 8 (Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách) chápáný námi jako jedna z vhodných forem výuky čtení se setkává u těchto respondentů s negativní odezvou.

5.1.8 Výsledky Q-metodologie v kategorii 6-10 let praxe

Tabulka 26 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 6-10 let praxe nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii 6-10 let praxe nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	7,200
2.	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěжами.	7,000
3. -4.	Q-30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení.	6,900
3. -4.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,500
5.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	6,500

Nejvyšší průměrné hodnocení v této kategorii získal Q-typ 32, hned za ním Q-typ 5, ve kterém respondenti upřednostňují jako možnou motivaci soutěživost mezi žáky. Hodnocení čtenářských dovedností při hlasitém čtení (Q-30) stojí rovněž na přední příčce u těchto respondentů. Z oblasti Obsah a cíle výuky zdůrazňují respondenti, jak je důležité pracovat s emocemi žáka při čtení textu (Q-7). Pomáhat mu, aby se nebál je projevit např. při diskusi o přečteném textu. Jako pozitivně motivující v návaznosti na to vnímají také diskusi o přečtených knihách (Q-17).

Tabulka 27 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 6-10 let praxe nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii 6-10 let nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-26 Čtenářem se stává ten, kdo přečte velké množství knih.	2,400
2.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,900
3.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého	3,200
4. -5.	Q-9 Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné texty, aby mohl učitel porovnat jejich výkony.	3,300
4. -5.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	3,300

Nejnižší průměrné hodnocení u této kategorie (2,4) dosáhl Q-typ 26, který definuje čtenáře jako někoho, kdo přečte velké množství knih. Respondenti dále nesouhlasili s Q-typem 21, který vypovídá, že úroveň čtení nejlépe vystihne známka. Také nevnímají čtení pouze jako součást hodin jazyka českého Q-10. S Q-typem 9, který dosáhl průměrné hodnocení 3,3, se respondenti shodují na tom, že číst stejné texty k posouzení čtenářských výkonů se odklání od definice optimální zpětné vazby.

5.1.9 Výsledky Q-metodologie v kategorii 11-20 let praxe

Tabulka 28 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 11-20 let praxe nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii 11-20 let praxe nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu	8,333
2.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	6,933

3. -4.	Q-32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	6,867
3. - 4.	Q-29 Možnost výběru vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,733
5.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,667

Nejvíce souhlasí respondenti v této kategorii s Q-typy 1, 29, 32, jež spadají do oblasti Metody výuky čtení. Z oblasti cílů a obsahu výuky čtení dávají respondenti nejvýše Q-typ 7. Z oblasti Dovednosti učitele kladou důraz na diskusi žáků s učitelem o přečtených knihách (Q-17).

Tabulka 29 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 11-20 let praxe nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii 11-20 let praxe nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,267
2.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého	2,667
3.	Q-3 Žáci mladšího školního věku ještě nejsou kompetentní k tomu, aby sami hodnotili své čtenářské dovednosti.	3,133
4. -5.	Q-12 Učitel by měl předčítat žákům v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami.	3,800
4. -5.	Q-20 Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší.	3,800

Respondenti nejméně souhlasí se známkováním čtení (Q-21), stejně jako s Q-typem 10, který považuje čtení za záležitost hodin jazyka českého. Nesouhlasem s Q-typem 3 vyjadřují, že posuzují žáky mladšího školního věku jako schopné sebehodnocení. Předčítání

učitele ve výuce čtení svým postojem pokládají také za důležité (Q-12). Skupinovou formu výuky považují pravděpodobně za nedílnou součást výuky čtení (Q-20).

5.1.10 Výsledky Q-metodologie v kategorii nad 20 let praxe

Tabulka 30 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 20 let praxe nejvíce souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v praxi nad 20 let nejvíce souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěži.	7,643
2.	Q-17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	7,286
3. -4.	Q-13 Učitelé se zajímají o to, jaké knihy žáci doma čtou.	7,214
3. -4.	Q-1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu	7,143
5.	Q-7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	7,071

Učitelé nad 20 let praxe nejvíce souhlasí s Q-typem 5 a považují soutěž pravděpodobně za vysoce motivujícího činitele ve výuce čtení. Pozitivně hodnotí diskusi o přečtených knihách (Q-17) a zájem učitele o knihy čtené žáky v domácím prostředí (Q-13). Vysoce kladně posuzují důležitost znalosti čtenářských strategií (Q-1) a vzbuzení žákových emoce při čtení (Q-7).

Tabulka 31 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 20 let praxe nejméně souhlasí

Pět Q – typů, se kterými respondenti v kategorii v praxi nad 20 let nejméně souhlasí		
Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení
1.	Q-14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	2,714
2.	Q-21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,929
3.	Q-10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého	3,071
4.	Q-8 Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách.	3,429
5. - 6.	Q-18 Používání médií ve výuce čtení příliš nerozvíjí čtenářství žáka.	3,786
5. - 6.	Q-27 Žák nepotřebuje znát všechna slova v textu k tomu, aby byl dobrý čtenář.	3,786

Respondenti naprosto nesouhlasí s Q-typem 14. Vnímají sami sebe jako toho, kdo může žáky přivést ke čtenářství. Nevnímají známkování jako nejdůležitější ukazatel úrovně čtení (Q-21). Čtení není podle nich pouze součástí výuky v hodinách jazyka českého (Q-10) a média chápou jako jeden z materiálních prostředků, který může rozvíjet čtenářství žáka (Q-18). Jsou si také vědomi, že pro dobrého čtenáře není nejdůležitější znalost všech slov v textu (Q-27). Nedomnívají se však, že čtení ve věkově heterogenních skupinách rozvíjí čtení žáka (Q-8).

5.1.11 Hodnocení jednotlivých oblastí

Při hodnocení jednotlivých oblastí, které se vztahovaly k rozvoji čtenářské gramotnosti, bylo nutné některé Q-typy překódovat tak, aby byly mezi sebou porovnatelné. Vyšší hodnoty pak představovaly větší míru důležitosti.

Tabulka 32 Hodnocení jednotlivých oblastí

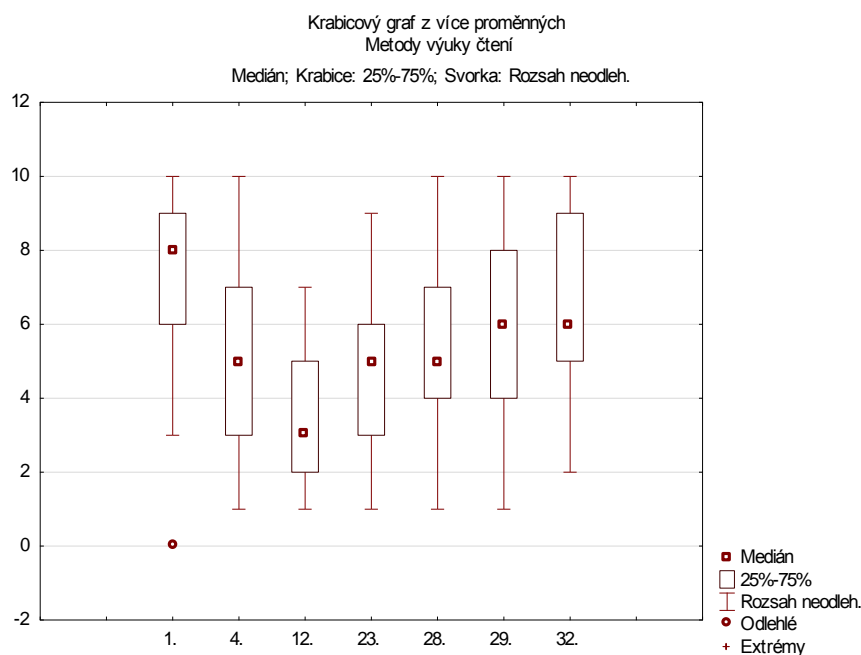
Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Metody výuky	43	5,906977	4,285714	8,000000	0,950108
Formy výuky	43	5,176744	2,200000	7,400000	1,115441
Dovednosti učitele	43	5,901163	3,250000	8,000000	0,974587
Diagnostika a hodnocení	43	5,400000	3,600000	7,400000	0,973946
Obsah a cíle	43	5,683140	3,875000	7,375000	0,974507
Materiální prostředky	43	5,364341	3,000000	7,333333	1,194817

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že větší důležitost při rozvoji čtenářské gramotnosti přikládají respondenti oblastem Metody výuky čtení a Dovednosti učitele. Nejmenší průměrné hodnoty pak dosahovala oblast Formy výuky čtení. Můžeme se domnívat, že se respondenti lépe orientují v metodách rozvíjejících čtenářskou gramotnost a pravděpodobně je ve výuce čtení aplikují. Mají rovněž přesnější představu o tom, jak může učitel na základě svých dovedností čtení rozvíjet. Znamená to, že se zajímají o knihy, které žáci čtou. Diskutují s nimi o přečtených knihách. Snaží se je motivovat ke čtení, i když k tomu jak vyplývá z výzkumu, nevolí vždy adekvátní způsob (motivace soutěží).

Co se týká forem výuky čtení, domníváme se, že skupinová výuka není v rámci čtení příliš propagovanou formou. Jak vyplývá i z jiných výzkumů, využívají učitelé v hodinách čtení převážně frontální způsob výuky. Za velmi málo využívanou formu výuky můžeme považovat čtení ve věkově různorodých skupinách. Nejvíce může být tato forma výuky realizována např. v malotřídních školách, jejichž prostředí přímo vybízí k netradičním a velmi tvůrčím didaktickým postupům. V rámci různých projektů však může být tato forma výuky realizována také na klasických školách

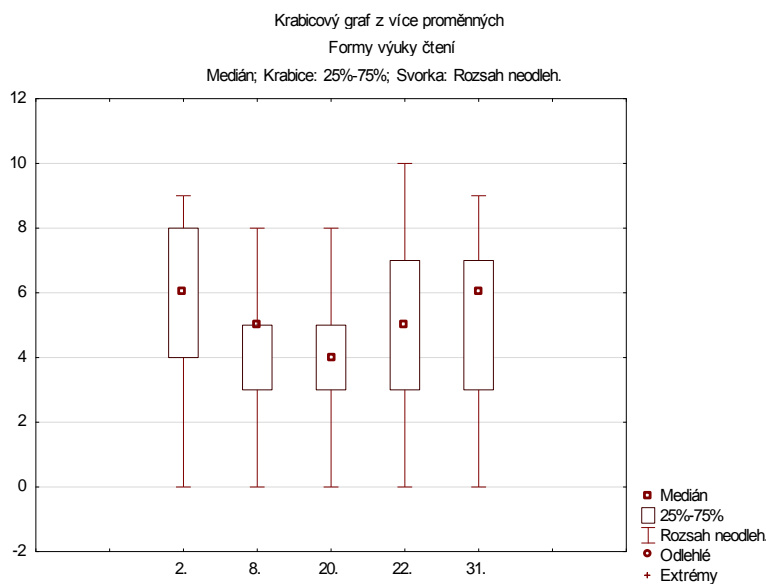
5.1.12 Popis jednotlivých Q-typů v rámci dílčích oblastí rozvoje čtenářské gramotnosti

Pro přesnější představu jsme představili míru důležitosti jednotlivých Q-typů v rámci dílčích oblastí v grafech uvedených níže.



Graf 3 Hodnocení Q-typů v oblasti Metody výuky čtení

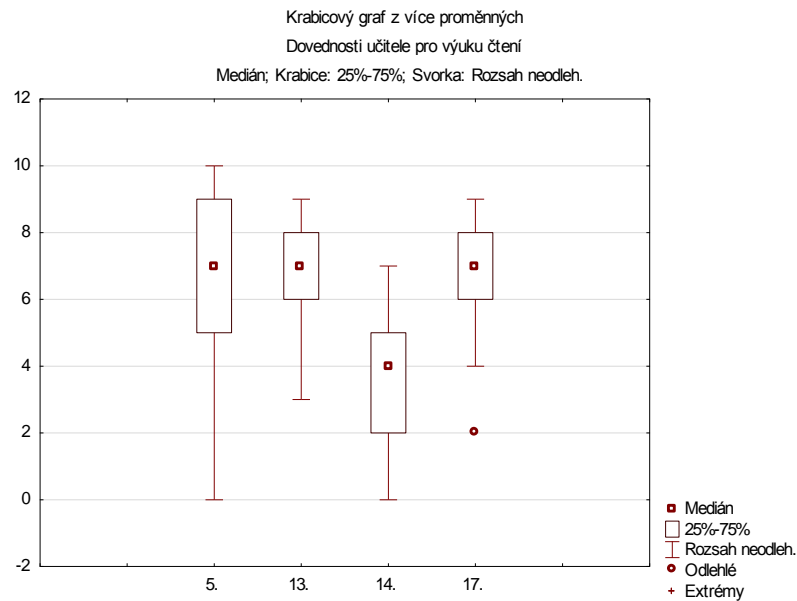
Výše uvedený graf nám ukazuje, že v rámci této oblasti respondenti nejvíce souhlasili s Q-typem 1 (Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu). Nejméně důležitý pak jako považují Q-typ 12 (Učitel by měl předčítat žákům v 1. a 2. ročníku, pak už to není nutné, protože žáci již umí číst sami). Bylo by podnětné zjistit, kolik času věnují respondenti předčítání žákům. Výrazovým čtením totiž mohou žáky „přitáhnout“ k četbě dané knihy. Někteří autoři doporučují, aby se předčítání stalo nedílnou součástí vyučování a to každodenní (Palenčárová, 2008, s. 3). Autorka dále poukazuje na to, že pokud předvedeme žákům čtení jako zcela přirozenou aktivitu srovnatelnou s nasloucháním, pomůžeme jim překlenout strach související s výukou čtení.



Graf 4 Hodnocení Q-typů v oblasti Formy výuky čtení

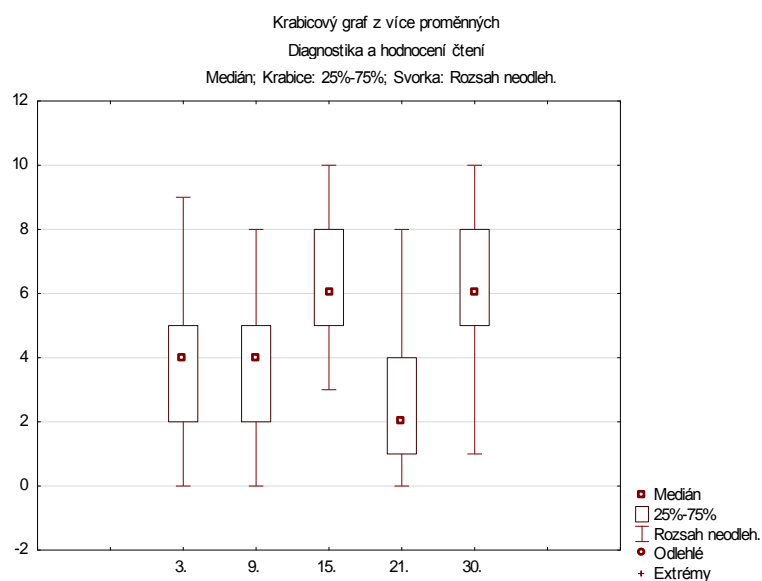
Z grafu vyplývá, že v rámci forem výuky respondenti projevili největší souhlas s Q-typem 2 (Čtení je převážně individuální záležitostí žáka) a s Q-typem 31 (Ve výuce čtení učitel nezadáva všem žákům stejné úkoly). Znamená to, že si pedagogičtí pracovníci uvědomují, že ten, kdo pracuje s žáky, je musí vnímat jako individuality. Je proto nutné přizpůsobit jim i formu výuky. Někteří žáci ve třídě jsou kreativní, proto by jim učitel měl dát možnost volné písemné tvorby, žáky v prvním ročníku nevyjímaje. Jiní žáci budou vyžadovat přímé vedení učitele, to znamená, že se budou cítit jistější, když budou přesně instruováni k dané činnosti. Raději než psaní si budou volit méně kreativní aktivity.

Nejméně důležitý vnímali Q-typ 20 (Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší). Domníváme se, že skupinové čtení není učiteli při výuce tolik preferováno.



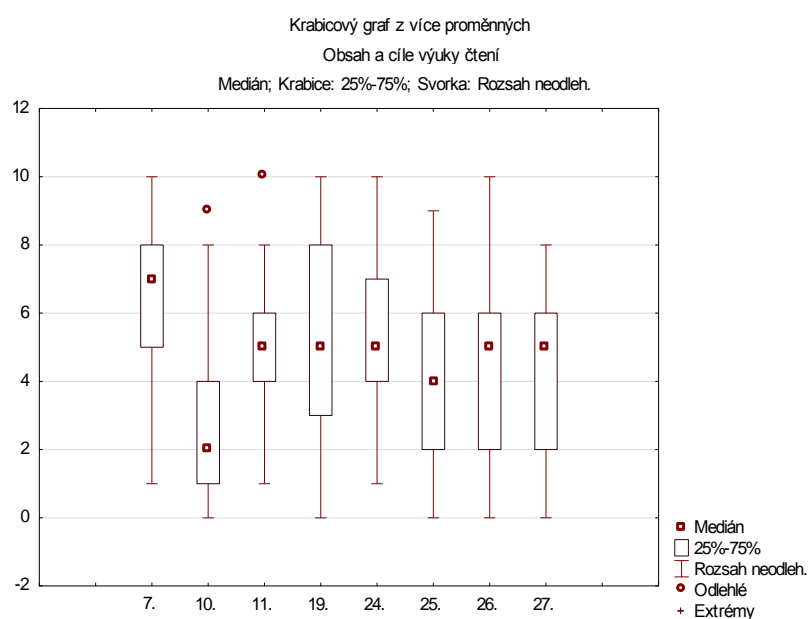
Graf 5 Hodnocení Q-typů v oblasti Dovednosti učitele

Nejméně důležitý vidí respondenti v této oblasti Q-typ 14 (Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmuže). Na žáka přicházejícího se čtenářsky málo podnětného prostředí by měl učitel zaměřit více pozornosti. Mezi dovednosti učitele však patří také navázat spolupráci s rodinou a přenést část zodpovědnosti na rodiče a motivovat je ke čtení s dítětem. Za velmi přínosné v tomto případě vnímáme i aktivní zapojení rodičů do hodin čtení např. formou rodičovských dílen.



Graf 6 Hodnocení Q-typů v oblasti Diagnostika a hodnocení čtení

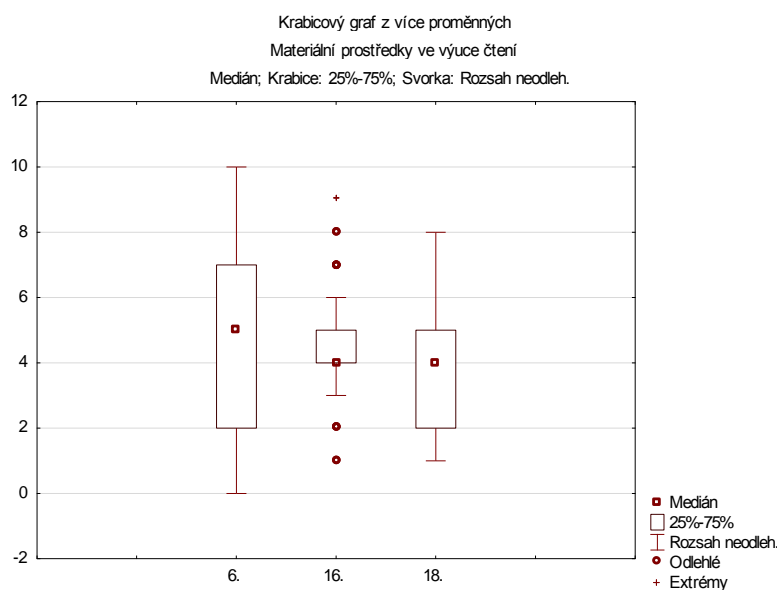
V rámci oblasti Diagnostika a hodnocení čtení projevili respondenti největší souhlas s Q-tytem 15 (Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit). Tradiční přístup při diagnostice čtení již nemůže vyhovovat současné definici čtenářské gramotnosti. Diagnostika by měla být komplexní a učitel by se měl zaměřit na sledování a hodnocení žákova posunu v rámci jednotlivých rovin ČG. Jako nejméně důležitý posuzovali s Q-tytem 21 (Úroveň čtení nejlépe vystihne známka). Zde si již respondenti uvědomují, že známka samotná nemůže zhodnotit dosaženou úroveň všech rovin ČG.



Graf 7 Hodnocení Q-tytů v rámci oblasti Obsah a cíle výuky čtení

Výše uvedený graf znázorňuje, že v rámci oblasti Obsah a cíle výuky čtení respondenti nejvíce souhlasili s Q-tytem 7 (Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu). Uvědomují si, že cíl výuky čtení by měl být především přivést žáky ke čtenářství. Je důležité, aby žáci získali vztah ke knihám a ke čtení obecně. Výuka čtení by měla být o prožívání, o emocích a možnosti sdělit své dojmy ostatním

Nejméně důležitý je pro ně Q-tyt 10 (Čtení je záležitostí hodin jazyka českého). Čtení musí prostupovat všemi předměty. Izolovat ho od ostatních, znamená snižovat jeho potenciál. Žák pak nemusí čtení vnímat jako možnost dozvědět se o okolním světě a nepovažuje ho za prostředek pro svůj seberozvoj.



Graf 8 Hodnocení Q-typů v oblasti Materiální prostředky

V rámci oblasti Materiální prostředky respondenti projevili největší souhlas s Q-typem 6 (Učitel nepotřebuje k výuce čtení čítanky). Je důležité, aby si učitel vytyčil, jakou rovinu ČG chce v daném okamžiku rozvíjet, některé z rovin však čtení ze současných čítanek nerozvíjí. Je pak na učiteli, aby nacházel vhodnou alternativu.

5.2 Analýza rozdílů v Q-typech v závislosti na věku, délce praxe a aprobovanosti pedagogických pracovníků

Výše byly popsány průměrné hodnoty u každého Q-typu, to je míra souhlasu či nesouhlasu s daným Q-typem u všech respondentů a také v jednotlivých skupinách respondentů dle věku, délky praxe a aproby. To, jestli tyto rozdíly můžeme považovat za významné, budeme zkoumat dále.

Ve výsledcích naší práce uvádíme pouze Q-typy, u kterých byly zjištěny významné rozdíly v jednotlivých skupinách respondentů podle délky praxe, věku a aproby.

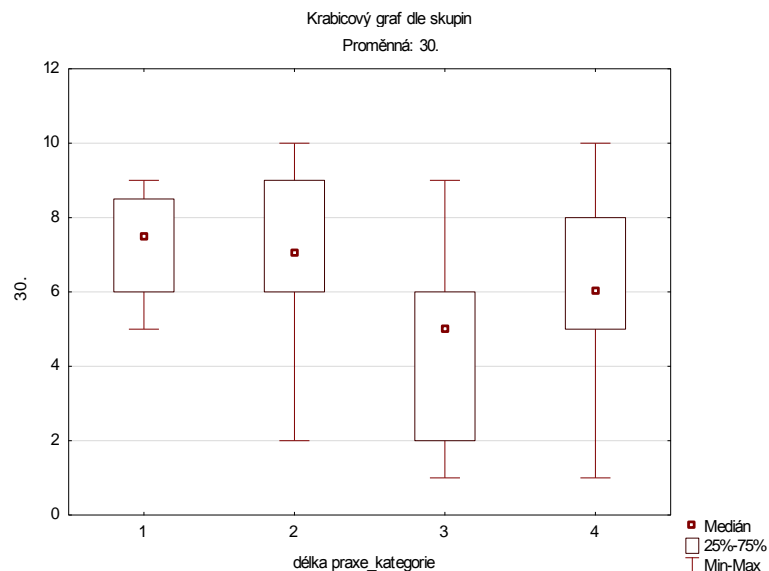
5.2.1 Analýza rozdílů v Q-typech podle délky praxe pedagogických pracovníků

Jediný Q-typ, kde byly zjištěny rozdíly v jeho hodnocení (míře souhlasu) u respondentů s různou délkou praxe je Q-typ 30 (Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení).

Tabulka 33 Analýza rozdílů podle délky praxe

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 30. Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe_kategorie Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=43) = 7,775220$ $p = ,050$				
Závislá: 30.	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	4	114,0000	28,50000
2	2	10	273,0000	27,30000
3	3	15	227,0000	15,13333
4	4	14	332,0000	23,71429

Z výsledků analýzy vyplývá, že existují významné rozdíly u respondentů v hodnocení Q-typu 30 v závislosti na jejich délce praxe ($p=0,05$).



Graf 9 Analýza rozdílů podle délky praxe

Z grafu výše vyplývá, že skupina respondentů z kategorie respondentů s délkou praxe 11-20 let (kat. 3) souhlasí s Q-typem 30 (Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení) méně než respondenti s délkou praxe do 5 let (kat. 1) a s délkou praxe 6 až 10 let (kat. 2). Ostatní kategorie pravděpodobně častěji využívají pro hodnocení čtenářských dovedností hlasité čtení žáků. Zajímavé by bylo dále zkoumat, jaké jiné metody hodnocení tato skupina užívá.

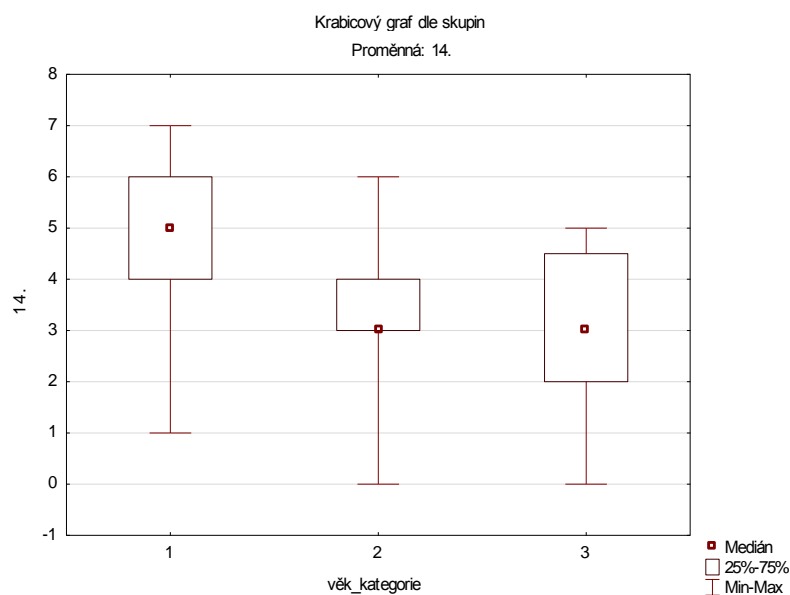
5.2.2 Analýza rozdílů v Q-typech podle věkové kategorie pedagogických pracovníků

U skupiny respondentů, která byla rozdělena podle věku, byly zjištěny rozdíly v hodnocení Q-typů 14, 15 a 32.

Tabulka 34 Analýza rozdílů podle věku

Závislá: 14.	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 14. Nezávislá (grupovací) proměnná : věk_kategorie Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=43) = 6,697593$ $p = ,0351$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	13	381,0000	29,30769
2	2	14	278,0000	19,85714
3	3	16	287,0000	17,93750

Výsledky analýzy prokázaly, že existují významné rozdíly ($p=0,351$) v hodnocení Q-typu 14 (Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže).



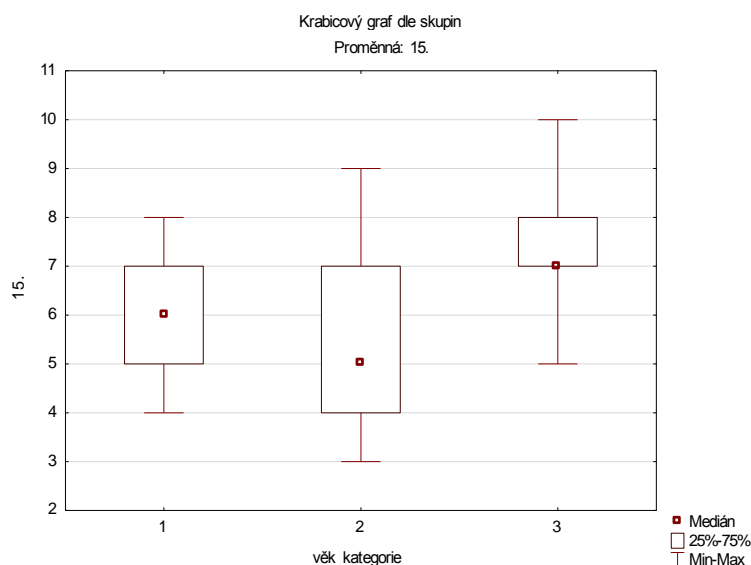
Graf 10 Analýza rozdílů podle věkové kategorie

Krabicový graf nám ukazuje, že s Q-typem 14 (Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže) souhlasí respondenti ve věkové kategorii do 35 let (kat 1) více než respondenti nad 35 let (kat 2, 3). Můžeme uvažovat o tom, že starší kategorie pravděpodobně vlivem praxe a zkušeností zaujímá k tomuto Q-typu pozitivnější postoj.

Tabulka 35 Analýza rozdílů podle věkové kategorie

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 15.				
Nezávislá (grupovací) proměnná : věk_kategorie				
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=43) = 9,308640$ $p = ,0095$				
Závislá: 15.	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	13	245,5000	18,88462
2	2	14	230,5000	16,46429
3	3	16	470,0000	29,37500

Z tabulky výše vyplývá, že existují významné rozdíly ($p = ,0095$) v hodnocení Q-typu 15 (Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit).



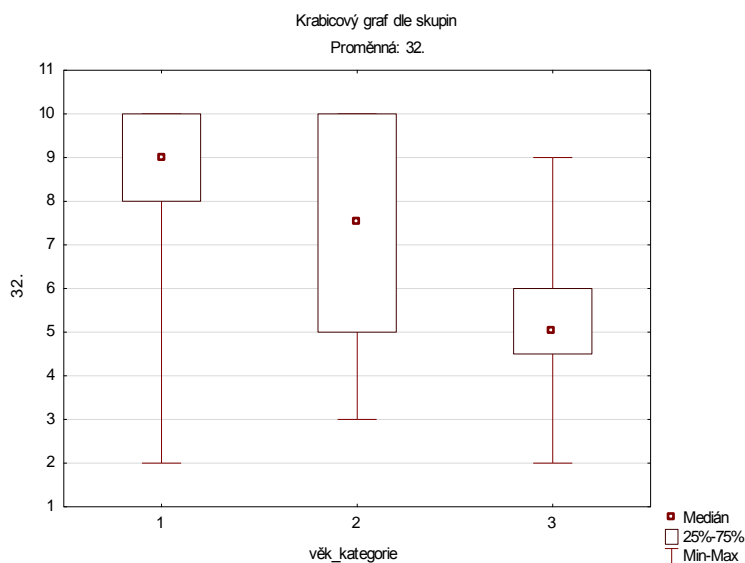
Graf 11 Analýza rozdílů podle věku

Učitelé ve věku nad 45 let (kat 3) více souhlasí s Q-typem 15 (Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl zlepšit se) než respondenti ve věku do 35 let (kat. 1) a ve věku 36 až 45 let (kat 2). Můžeme uvažovat o tom, že respondenti této věkové kategorie mohou být v aspektech diagnostiky čtení ovlivněni tradičním přístupem zaměřující se na hledání chyb v žákově výkonu, tedy toho, co nezvládl. Mladší respondenti již pravděpodobně inklinují více ke konstruktivistickému pojetí, které se více zaměřuje na hledání toho, co žák zvládl, než na to, co nezvládl.

Tabulka 36 Analýza rozdílů podle věku

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 32. Nezávislá (grupovací) proměnná : věk_kategorie Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=43) = 8,316121$ $p = ,0156$				
Závislá: 32.	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	13	367,0000	28,23077
2	2	14	334,5000	23,89286
3	3	16	244,5000	15,28125

Z výsledku analýzy vyplývá, že existují významné rozdíly ($p = ,0156$) v hodnocení Q-typu 32 (Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení).



Graf 12 Analýza rozdílů podle věku

Z grafu vyplývá, že respondenti ve věku do 35 let (kat 1) souhlasí s Q-typem 32 (Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení) více než respondenti ve věku 36 až 45 let (kat 2) a nad 45 let (kat 3). Více si uvědomují potřebu individualizovat a diferencovat výuku čtení. Čtení je u každého žáka individuální záležitostí, rozvíjí se jiným tempem. Je proto důležité uvědomovat si, s jakým potenciálem žák do školy přichází a jak podnětné je jeho rodinné prostředí. Na základě toho by se mělo o vhodné metodě pro žáka uvažovat.

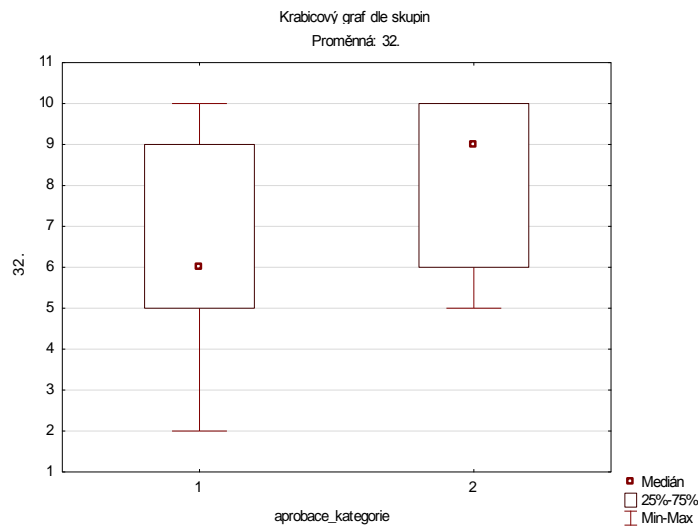
5.2.3 Analýza rozdílů v Q-typech podle aproboace pedagogických pracovníků

Jediný Q-typ, kde byly zjištěny rozdíly v jeho hodnocení (míře souhlasu) u respondentů podle aprobovanosti je Q-typ 32 (Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení).

Tabulka 37 Analýza rozdílů podle aproboace

Proměnná	Mann-Whitneyův U test Dle proměn. aproboace_kategorie Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
32.	657,0000	289,0000	96,0000	-1,96924	0,048927

Z tabulky výše vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl mezi aprobovanými a neaprobovanými respondenty u Q-typu 32 ($p = 0,049$).



Graf 13 Analýza rozdílů podle aprobovací kategorie

Na krabicovém grafu výše vidíme, že neaprobovaní respondenti (kat 2) významněji více souhlasili s Q-typem 32 (Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení) než respondenti aprobovaní (kat 1). Zajímavým zjištěním je, že právě neaprobovaní respondenti si více uvědomují potřebu individualizovaného přístupu k žákům. Otázkou ke zkoumání zůstává, jak dalece ovlivňuje výuku čtení aprobovací učitel a do jaké míry se na něm podílí učitelovo pojetí výuky.

5.3 Závěrečné shrnutí výzkumu

Na základě výsledků výzkumné šetření můžeme konstatovat, že respondenti si v zásadě uvědomují nutnost odlišného přístupu k výuce čtenářské gramotnosti. Chápu její důležitou roli v průběhu dalšího života žáka.

Respondenti nejvíce souhlasili s tím, že znalost čtenářských strategií je pro porozumění textu důležitá (Q-1). Jak už jsme se zmínili výše, bylo by zajímavé dále zkoumat, co si pod pojmem čtenářské strategie představují. Uvědomují si také, jak důležitou roli hraje při výuce čtení motivace žáka. Vnímají jako hodnotné diskutovat s žáky o tom, co přečetli (Q-17). Chápu, že projevem svého zájmu o žákovo čtení, ho mohou motivovat k další četbě (Q-13). Na rozdíl od tradičního přístupu se nesnaží být těmi, kteří rozhodují o výběru textu, ale dávají žákům možnost svobodného výběru (Q-29). Jednou z možností, jak takový výběr poskytnout, jsou čtenářské dílny, o kterých byla zmínka již v teoretické části. Považují také za důležité, aby čtení vzbuzovalo u žáků emoce. Pokládají to za důležitější, než znalost literárních žánrů (Q-7). V pořadí Q-typů s největším souhlasem se také objevil Q-typ 32 (Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení). Učitel v dnešní době disponuje relativně širokým spektrem metod vhodných pro výuku čtení. Jednotlivé metody pak lze různě kombinovat a přizpůsobovat individuálně každému žákovi.

Při hodnocení Q-typů u všech respondentů se objevil mezi prvními deseti také souhlas se soutěží, námi vnímanou jako vnější motivace ke čtení Q-typ 5 (Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěžemi). Z hlediska hodnocení čtení, se někteří respondenti přiklánějí k tradičnímu přístupu, tzn. k zaměřování se na žákovy chyby při čtení (Q-15). Někteří respondenti zároveň považují za důležité hodnotit žákovy čtenářské dovednosti při hlasi-tém čtení (Q-30).

Mezi Q-typy s nejmenší průměrnou hodnotou patřil u respondentů Q-typ 21 (Úroveň čtení nejlépe vystihne známka). Dále respondenti nejméně souhlasili s Q-typem 10 (Čtení je záležitost hodin jazyka českého). Předčítání učitelem vnímají respondenti jako velmi důležité (Q-12). Uvědomují si také, jak zásadní roli hraje učitel u žáků, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí (Q-14). U respondentů se objevil také nesouhlas s Q-typem 3 (Žáci mladšího školního věku ještě nejsou kompetentní k tomu, aby sami hodnotili své čtenářské dovednosti). Uvědomují si, jakou roli hraje při výuce čtení sebehodnocení žáka. Respondenti nesouhlasí také s Q-typem 9 (Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné

texty, aby mohl učitel porovnat jejich výkony). Čtení by totiž mělo být posuzováno u každého žáka individuálně a to v závislosti na dosažené úrovni ČG.

U aprobovaných respondentů se mezi Q-typy s největším souhlasem vyskytl mimo jiné Q-typ 15, který vyjadřuje, že by se měl učitel zaměřovat na žákovy chyby ve čtení. Učitelé by se měli začít více zajímat o diagnostiku a hodnocení čtení. Objevují se již odborníci, kteří přicházejí s vhodnou koncepcí diagnostiky čtení určenou přímo učitelům a zaměřenou ryze prakticky. Neaprobovaní respondenti si vysoce uvědomují, že pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení (Q-32).

Respondenti do 35 let vysoce souhlasí s tím, aby se čtenářské dovednosti hodnotily při hlasitém čtení (Q-30). Za čtenáře nepovažují žáka, který přečte velké množství knih (Q-26). Uvědomují si možné riziko povrchního čtení. V kategorii respondentů ve věku 35-45 se objevil nesouhlas s Q-typem 8 (Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách). Druh tohoto skupinového čtení by se však měl naopak podporovat. Respondenti nad 45 let chtějí žáka podporovat ve čtení formou soutěže (Q-5). Domníváme se, že tato forma byla v tradičním pojetí často využívána. Nyní se však od podobné motivace upouští.

Respondenti s délkou praxe do 5 let, s délkou praxe 6 až 10 let a podobně respondenti nad 20 let praxe využívají soutěž jako možnou motivaci ke čtení (Q-5). Hodnocení dovedností při hlasitém čtení podporují respondenti s délkou praxe do 5 let. Tato skupina a rovněž skupina respondentů nad 20 let praxe nepovažuje za čtení ve věkově různorodých skupinách za přínosné pro rozvoj čtení (Q-8). Mezi možnosti jak rozvíjet čtení ve věkově heterogenních skupinách radíme např. setkávání starších žáků s mladšími za účelem předčítání.

Respondenti do 5 let praxe nesouhlasí s tím, že učitel nezadává všem žákům stejné úkoly (Q-31). Na druhé straně však souhlasí, aby učitel přizpůsoboval metody výuky individuálně každému žákovi. Zde vidíme určitý rozpor.

Můžeme říci, že všechny hypotézy byly potvrzeny:

- ✓ H1 Existují rozdíly ve vnímání hodnocení čtenářských dovedností při hlasitém čtení v závislosti na délce praxe učitelů.
- ✓ H2 Existují rozdíly v tom, jak respondenti vnímají možnosti učitele pracovat s žáky ze čtenářsky málo podnětného prostředí v závislosti na věku.

- ✓ H3 Existují rozdíly v tom, jak respondenti vnímají učitelův přístup k chybám žáka při čtení v závislosti na věku.
- ✓ H4 Existují rozdíly ve vnímání individuálního přístupu k žákovi při výběru vhodných metod čtení v závislosti na věku.
- ✓ H5 Existují rozdíly ve vnímání individuálního přístupu k žákovi při výběru vhodných metod čtení v závislosti na aprobovanosti.

ZÁVĚR

Čtenářská gramotnost je v současné době aktuálním tématem a začíná se mu věnovat mnoho odborníků, kteří ji vnímají jako důležitý předpoklad pro rozvoj dalších gramotností. Přesto však můžeme říci, že je přístup k jejímu rozvoji v samotné školské praxi pojmán různě. Měli bychom si uvědomit, že čtení se rozvíjí celý život a to, jak se bude rozvíjet, závisí nejen na osobnosti žáka, jeho rodinném prostředí, ale v neposlední řadě také na osobnosti učitele.

Cílem naší práce bylo zjistit postoje učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku.

V teoretické části jsme se zabývali vymezení základních pojmů jako čtení a čtenářská gramotnost. Zaměřili jsme se na faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářství u žáků mladšího školního věku. V poslední kapitole jsme přiblížili jednotlivé oblasti, které vnímáme jako nosné pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Snažili jsme se o popis různých metod a forem výuky. Vymezili jsme dovednosti učitele pro výuku čtení. Zabývali jsme se možnostmi diagnostiky a hodnocení čtení. V neposlední řadě jsme se věnovali cílům a obsahu výuky čtení a nastínili jsme, jaký přínos mají vhodně zvolené materiální prostředky, kterými učitel může podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti.

V praktické části jsme z výše uvedených oblastí vycházeli a s využitím kvantitativního výzkumu jsme zjišťovali, jak respondenti hodnotí jednotlivé aspekty, které mohou ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti. Zároveň jsme jejich postoje porovnávali v závislosti na věku, délce praxe a aprobovanosti.

Tato práce nabídla vzhled to postojů učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti. Naznačila oblasti, na které je třeba se z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti zaměřit.

Domníváme se, že uvedené skutečnosti ukázaly, které aspekty z oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti je třeba posilovat. Jako slabé místo vnímáme oblast Diagnostika a hodnocení čtení, v rámci které stále přetrvává hodnocení žáků na základě hlasitého čtení především na počátku učitelovy praxe. Z této oblasti bychom doporučili zaměřit se rovněž na změnu postojů k vnímání chyb u žáků, kteří jsou v období, kdy získávají především vztah ke čtení, kdy poukazování na tyto chyby může vést naopak ke zcela opačnému efektu. Z oblasti Formy výuky je potřeba zaměřit se na možnosti využití alternativních forem výuky čtení. Skupinovou výuku čtení lze uplatňovat nejen v rámci třídy, ale je možné ji rozšířit i dále

v rámci různých projektů. Systematický přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti by měl být samozřejmostí v rámci profesní přípravy pedagogických pracovníků na vysokých školách. Rovněž by se měl stát součástí dalšího profesního vzdělávání pedagogů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTAMANOVÁ, JITKA et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit 2012-5-12]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf.

ČTVRTNÍČKOVÁ, Dagmar. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti nielen na hodinách slovenského jazyka a literatury* [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006 [cit 2012-1-12]. Dostupné z: mcpo.edu.sk/downloads/Publikacie/Jazyky/JazSlo200702.pdf.

DOLEŽALOVÁ, Jana a Monika MODRÁČKOVÁ. *Závěrečná zpráva projektu specifického výzkumu. Přípravenost učitelů na práci s textovými informacemi* [online]. Hradec Králové: Univerzita v Hradci Králové, 2012 [cit 2012-1-12]. Dostupné z: <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/oddeleni-pro-vedu-a-zahranicni-styky/docSV2011/SV%202102%20Dole%C5%BEalov%C3%A1%20ZZ.pdf>.

FISHER, Robert, 2004. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.

GARBE, Christine, 2008. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In: *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. Praha: Aktuality SKIP. ISBN 80-85 851-18-0.

GAVORA, Peter, 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Četba jako komunikace s uměleckým textem* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006 [cit 2012-06-10]. Dostupné z: <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/dcjl.pdf>.

GABAL, Ivan a Lenka HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003 [cit 2012-06-10]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>.

Gramotnosti ve vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2010 [cit 2012-15-06]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>.

HURRELMANN, Bettina, cit. podle GARBE, Christine, 2008. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In: *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. Praha: Aktuality SKIP. ISBN 80-85 851-18-0.

HAUSENBLAS, Ondřej. Jak hodnotit práci, pokrok a produkty dětí v literární výchově na 1. stupni ZŠ. In: *Kritické listy* [online]. 27, 2007 [cit. 2013-03-01]. Dostupný z: <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/jakhodnotit>.

HAVEL, Jiří. *Jak dnes učíme didaktiku prvopočátečního čtení a psaní* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2005 [cit. 2013-03-01]. Dostupný z: http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-44-havel_j.pdf.

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HYHLÍK, František, 1963. *Psychologie mladého čtenáře*. Praha: SPN.

HRBÁČKOVÁ, Karla. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*. 2009, roč. 19, č. 4, s. 74 - 91. ISSN 1211-4669.

CHALOUPKA, Otakar, 1995. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria publishing. ISBN 80-85865-41-6.

JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

JANÍKOVÁ, Marcela et al., 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-4879-9.

Teaching reading well [online]. Washington: International Reading Association, 2007 [cit 201-28-02]. Dostupné z: <http://www.readingrockets.org/content/pdfs/article-22980.pdf>.

KAŠIAROVÁ, Nadežda. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011 [cit 2012-15-10]. Dostupné z:

<http://www.zsmsorvesele.edu.sk/uploads/fck/file/U%C5%BEito%C4%8Dn%C3%A9%20mate-ri%C3%A1ly%20pedagogika/%C4%8Citate%C4%BEsk%C3%A1%20gramotnos%C5%A5%20pre%20prim%C3%A1rne%20vzdel%C3%A1vanie.pdf>.

Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit 2012-05-11]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/03/e-kniha-pro-vas-koncepce-mezinarodniho.html>.

KOPŘIVA, Pavel et al., 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana et al., 2008. *Hodnocení: Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠTÁLOVÁ, Hana et al., 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010 [cit 2012-15-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

KRAMPLOVÁ, Iveta et al., 2012. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-3-3.

KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ, 2007. *Rozvoj učebních dovedností*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-37-1.

SRBOVÁ, Kateřina, 2007. *Učíme se učit se*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-05-0.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

KUCHARSKÁ, Anna et al., 2012. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-558-4.

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

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAŇOUROVÁ, Zuzana. Možnosti inovací v analyticko-syntetické metodě. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 23-37. ISBN 978-80-7290-580-5.

PALENČÁROVÁ, Jana. *K čítaniu ako komunikačnej zručnosti* [online]. Vysoká škola manažmentu v Trenčíne, 2008 [cit 2012-05-12]. Dostupné z: http://www.janapa.szm.com/Download/9%20_CITANIE.pdf.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETLÁK, Erich et al., 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-89-0.

ROBINSON, Alan, cit. podle SWEET, Anne, 1994. *Náměty ke změnám výuky a vzdělávání v oblasti čtení*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna.

SÉNÉCHAL, Monique. *The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading* [online]. Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2006 [cit 2012-05-11]. Dostupné z: http://lincs.ed.gov/publications/pdf/lit_interventions.pdf.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SWEET, Anne, 1994. *Náměty ke změnám výuky a vzdělávání v oblasti čtení*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina et al. *Metodika čtenářství* [online]. Praha: Projekt ESF, 2010-2012 [cit 2013-06-02]. Dostupné z http://www.ptac.cz/data/Methodika_ctenarstvi.pdf.

ŠÍSTKOVÁ, Jana. Jak jsme četli, psali písmenka a potom celou knihu. *Začít spolu* [online]. 2012, roč. 2, č. 1, s. 5 [cit. 2012-08-12]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/dokumenty/0fb6989e89fd454ef7f78488a09ffe95.pdf>.

ŠLAPAL, Miloš et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 [cit. 2013-19-02]. Dostupné z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti.

ŠVEC, Vlastimil, ed., 2005. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-092-1.

ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-020-9.

Tematická zpráva ČŠI. Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce 2011 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/kabinetceskehojazykaaliteratury/clanky/33512.aspx>.

TOMENGOVÁ, Alena, 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislavě. ISBN 978—80-8052-353-4.

TOMKOVÁ, Anna. Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 65-83. ISBN 80-7290-103-6.

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. Čtenářské dovednosti žáků s lehkým mentálním postižením. In WILDOVÁ, Radka et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 90-113. ISBN 978-80-7290-579-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŠOVÁ, Ludmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-07-2.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena et al. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* [online]. Praha, 2007 [cit. 2013-20-02]. Dostupné z: <www.gac.cz/documents/kniha.pdf>.

Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe, 2011. Brusel: Eurydice. ISBN 978-92-9201-189-5.

Výsledky vyhodnocení analýzy ŠVP ZŠ z pohledu podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2012. [cit 2012-24-09]. Dostupné z WWW: <http://www.cteme.eu/data/ka1/Vysledky_cerven_2012.pdf>.

WILDOVÁ, Radka, ed., 2002. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka et al. *Podněty pro pracovníky České školní inspekce k možnosti hodnocení rovin čtenářské gramotnosti*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2012 [cit 2012-15-06]. Dostupné z: <<http://www.cteme.eu/?link=41>>.

ZELINA, Miron, 1996: *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

ZÁPOTOČNÁ, Olga, 2001 cit. podle MAŇOUROVÁ, Zuzana, 2012. Možnosti inovací v analyticko-syntetické metodě. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 23-37. ISBN 978-80-7290-580-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IRA International Reading Association.

RAND Reading Study Group.

VÚP Výzkumný ústav pedagogický.

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Histogram rozložení respondentů podle věku</i>	54
<i>Graf 2 Histogram rozložení respondentů podle délky praxe</i>	55
<i>Graf 3 Hodnocení Q-typů v rámci oblasti Metody výuky čtení.....</i>	83
<i>Graf 4 Hodnocení Q-typů v rámci oblasti Formy výuky čtení.....</i>	84
<i>Graf 5 Hodnocení Q-typů v rámci oblasti Dovednosti učitele pro výuku.....</i>	85
<i>Graf 6 Hodnocení Q-typů v rámci oblasti Diagnostika.....</i>	85
<i>Graf 7 Hodnocení Q-typů v rámci oblasti Obsah a cíle výuky čtení</i>	86
<i>Graf 8 Hodnocení Q-typů v rámci oblasti Materiální prostředky ve výuce čtení.....</i>	87
<i>Graf 9 Analýza rozdílů podle délky praxe</i>	88
<i>Graf 10 Analýza rozdílů podle věkové kategorie</i>	90
<i>Graf 11 Analýza rozdílů podle věku</i>	91
<i>Graf 12 Analýza rozdílů podle věku</i>	92
<i>Graf 13 Analýza rozdílů podle aprobace.....</i>	93

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1</i> Hodnocení v transmisivní a konstruktivní pedagogice	27
<i>Tabulka 2</i> Rozložení respondentů podle věku	55
<i>Tabulka 3</i> Rozložení respondentů do kategorií podle délky praxe	56
<i>Tabulka 4</i> Popisná statistika věku a délky praxe respondentů	56
<i>Tabulka 5</i> Rozložení respondentů podle aprobovanosti	56
<i>Tabulka 6</i> Rozložení respondentů podle aprobace	57
<i>Tabulka 7</i> Metody výuky čtení.....	59
<i>Tabulka 8</i> Formy výuky čtení	59
<i>Tabulka 9</i> Diagnostika a hodnocení čtení	60
<i>Tabulka 10</i> Cíle a obsah výuky čtení	61
<i>Tabulka 11</i> Materiální prostředky pro výuku čtení.....	62
<i>Tabulka 12</i> Q-typy, se kterými respondenti nejvíce souhlasí.....	64
<i>Tabulka 13</i> Q-typy, se kterými respondenti nejméně souhlasí.....	66
<i>Tabulka 14</i> Q-typy, se kterými aprobovaní respondenti nejvíce souhlasí	67
<i>Tabulka 15</i> Q-typy, se kterými aprobovaní respondenti nejméně souhlasí	68
<i>Tabulka 16</i> Q-typy, se kterými neaprobovaní respondenti nejvíce souhlasí	68
<i>Tabulka 17</i> Q-typy, se kterými neaprobovaní respondenti nejméně souhlasí	69
<i>Tabulka 18</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 35 let nejvíce souhlasí	70
<i>Tabulka 19</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 35 let nejméně souhlasí	71
<i>Tabulka 20</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 35-45 let nejvíce souhlasí	71
<i>Tabulka 21</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 35-45 let nejméně souhlasí	72
<i>Tabulka 22</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 45 let nejvíce souhlasí	73
<i>Tabulka 23</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 45 let nejméně souhlasí	74
<i>Tabulka 24</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 5 let praxe nejvíce souhlasí	75
<i>Tabulka 25</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii do 5 let praxe nejméně souhlasí.....	76
<i>Tabulka 26</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 6-10 let praxe nejvíce souhlasí	77
<i>Tabulka 27</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 6-10 let praxe nejméně souhlasí.....	77
<i>Tabulka 28</i> Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 11-20 let praxe nejvíce souhlasí.....	78

<i>Tabulka 29 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii 11-20 let praxe nejméně souhlasí.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabulka 30 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 20 let praxe nejvíce souhlasí.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabulka 31 Q-typy, se kterými respondenti v kategorii nad 20 let praxe nejméně souhlasí.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabulka 32 Hodnocení jednotlivých oblastí</i>	<i>82</i>
<i>Tabulka 33 Analýza rozdílů podle délky praxe.....</i>	<i>88</i>
<i>Tabulka 34 Analýza rozdílů podle věku</i>	<i>89</i>
<i>Tabulka 35 Analýza rozdílů podle věkové kategorie</i>	<i>90</i>
<i>Tabulka 36 Analýza rozdílů podle věku</i>	<i>91</i>
<i>Tabulka 37 Analýza rozdílů podle aprobační </i>	<i>92</i>

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Schéma třídění výroků
- P II Celkové pořadí Q-typů
- P III Q-typy podle aprobovanosti, věku a délky praxe pedagogických pracovníků

PŘÍLOHA P II: CELKOVÉ POŘADÍ Q-TYPŮ

Proměnná	Popisné statistiky			
	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
q-typ 1	7,255814	0,000000	10,000000	2,371387
q-typ 2	5,418605	0,000000	9,000000	2,736287
q-typ 3	4,093023	0,000000	9,000000	2,265833
q-typ 4	5,000000	1,000000	10,000000	2,690371
q-typ 5	6,465116	0,000000	10,000000	2,657862
q-typ 6	4,558140	0,000000	10,000000	2,830971
q-typ 7	6,813953	1,000000	10,000000	2,152029
q-typ 8	4,139535	0,000000	8,000000	1,793924
q-typ 9	4,000000	0,000000	8,000000	2,070197
q-typ 10	2,744186	0,000000	9,000000	2,204897
q-typ 11	4,813953	1,000000	10,000000	1,930406
q-typ 12	3,418605	1,000000	7,000000	1,748912
q-typ 13	6,720930	3,000000	9,000000	1,485254
q-typ 14	3,534884	0,000000	7,000000	1,723076
q-typ 15	6,302326	3,000000	10,000000	1,793306
q-typ 16	4,511628	1,000000	9,000000	1,791143
q-typ 17	6,883721	2,000000	9,000000	1,499354
q-typ 18	3,953488	1,000000	8,000000	1,758699
q-typ 19	5,348837	0,000000	10,000000	2,835856
q-typ 20	4,046512	0,000000	8,000000	1,938992
q-typ 21	2,720930	0,000000	8,000000	2,096773
q-typ 22	5,162791	0,000000	10,000000	2,181418
q-typ 23	4,767442	1,000000	9,000000	2,125102
q-typ 24	5,581395	1,000000	10,000000	2,184715
q-typ 25	4,116279	0,000000	9,000000	2,151514
q-typ 26	4,209302	0,000000	10,000000	2,493402
q-typ 27	4,302326	0,000000	8,000000	2,099148
q-typ 28	5,488372	1,000000	10,000000	2,229372
q-typ 29	6,116279	1,000000	10,000000	2,528027
q-typ 30	5,883721	1,000000	10,000000	2,518591
q-typ 31	5,209302	0,000000	9,000000	2,366011
q-typ 32	6,651163	2,000000	10,000000	2,571675

PŘÍLOHA P III: Q-TYPY PODLE APROBOVANOSTI, VĚKU, DÉLKY PRAXE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Tabulka Q-typy, se kterými respondenti souhlasí

Proměnná	Popisné statistiky	
	Průměr	Sm.odch.
Q1 Znalost čtenářských strategií je důležitá k tomu, aby žáci porozuměli čtenému textu.	7,256	2,371
Q17 Učitel motivuje žáky, když s nimi hovoří o přečtených knihách.	6,884	1,499
Q7 Důležitější než znalost literárních žánrů je vzbudit žákovy emoce z přečteného textu.	6,814	2,152
Q13 Učitelé se zajímají, jaké knihy žáci doma čtou.	6,721	1,485
Q32 Pro všechny žáky není vhodná stejná metoda čtení.	6,651	2,572
Q5 Učitel může motivovat žáky ke čtení různými soutěženími.	6,465	2,658
Q15 Učitel by se měl zaměřit na žákovy chyby při čtení, aby mu pomohl se zlepšit.	6,302	1,793
Q29 Možnost výběr vlastního textu ve výuce čtení podporuje porozumění textu.	6,116	2,528
Q30 Učitel nejlépe zhodnotí čtenářské dovednosti žáka při hlasitém čtení.	5,884	2,519
Q24 Během čtení si žáci vytvářejí vlastní význam přečteného.	5,581	2,185

Tabulka Q-typy, se kterými respondenti nesouhlasí

Proměnná	Popisné statistiky	
	Průměr	Sm.odch.
Q21 Úroveň čtení nejlépe vystihne známka.	2,721	2,097
Q10 Čtení je záležitost hodin jazyka českého.	2,744	2,205
Q12 Učitel by měl předčítat žákům v 1. a 2. ročníku, pakuž to není nutné, protože již umí číst sami.	3,419	1,749
Q14 Se žáky, kteří pocházejí ze čtenářsky málo podnětného prostředí, učitel nic nezmůže.	3,535	1,723
Q18 Používání médií ve výuce čtení příliš nerozvíjí čtenářství žáka.	3,953	1,759
Q9 Žáci by měli ve výuce čtení číst stejné texty, aby mohl učitel porovnat jejich výkony.	4,000	2,070
Q20 Čtení ve skupinách není příliš efektivní, protože se při něm žáci navzájem ruší.	4,047	1,939
Q3 Žáci ml. škol. věku ještě nejsou kompetentní k tomu, aby sami hodnotili své čtenářské dovednosti.	4,093	2,266
Q25 Učitel by se měl snažit, aby se nestalo, že každý žák bude přečtený text interpretovat jinak.	4,116	2,152
Q8 Čtení se rozvíjí, čtou-li žáci ve věkově různorodých skupinách.	4,140	1,794

Tabulka Aprobovaní respondenti

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	33	7,576	2,346
2.	33	5,727	2,707
3.	33	3,909	2,350
4.	33	5,091	2,799
5.	33	6,273	2,820
6.	33	4,455	2,873
7.	33	6,788	2,302
8.	33	4,121	1,949
9.	33	3,909	2,170
10.	33	2,939	2,045
11.	33	4,970	1,879
12.	33	3,545	1,822
13.	33	6,788	1,431
14.	33	3,515	1,698
15.	33	6,576	1,838
16.	33	4,515	1,623
17.	33	7,000	1,561
18.	33	3,939	1,836
19.	33	5,333	2,836
20.	33	4,273	1,941
21.	33	2,727	2,198
22.	33	4,970	2,158
23.	33	4,939	2,193
24.	33	5,394	2,120
25.	33	4,152	2,252
26.	33	3,970	2,543
27.	33	4,485	2,033
28.	33	5,333	2,394
29.	33	5,939	2,512
30.	33	5,606	2,358
31.	33	5,273	2,004
32.	33	6,212	2,583

Tabulka Neaprobovaní respondenti

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	10	6,200	2,251
2.	10	4,400	2,716
3.	10	4,700	1,947
4.	10	4,700	2,406
5.	10	7,100	2,025
6.	10	4,900	2,807
7.	10	6,900	1,663
8.	10	4,200	1,229
9.	10	4,300	1,767
10.	10	2,100	2,685
11.	10	4,300	2,111
12.	10	3,000	1,491
13.	10	6,500	1,716
14.	10	3,600	1,897
15.	10	5,400	1,350
16.	10	4,500	2,369
17.	10	6,500	1,269
18.	10	4,000	1,563
19.	10	5,400	2,989
20.	10	3,300	1,829
21.	10	2,700	1,829
22.	10	5,800	2,251
23.	10	4,200	1,874
24.	10	6,200	2,394
25.	10	4,000	1,886
26.	10	5,000	2,261
27.	10	3,700	2,312
28.	10	6,000	1,563
29.	10	6,700	2,627
30.	10	6,800	2,936
31.	10	5,000	3,432
32.	10	8,100	2,025

Tabulka Věk do 35 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	13	6,692	2,898
2.	13	5,692	2,463
3.	13	4,000	1,871
4.	13	5,000	2,345
5.	13	6,385	2,501
6.	13	4,769	2,488
7.	13	6,154	1,725
8.	13	5,154	1,281
9.	13	4,000	2,041
10.	13	1,769	1,481
11.	13	4,615	2,103
12.	13	2,923	1,188
13.	13	6,308	1,653
14.	13	4,538	1,713
15.	13	5,846	1,405
16.	13	4,385	1,938
17.	13	6,462	1,391
18.	13	3,692	1,797
19.	13	5,154	3,579
20.	13	3,692	2,057
21.	13	2,077	1,706
22.	13	5,692	1,750
23.	13	4,077	1,656
24.	13	6,231	2,006
25.	13	3,846	2,304
26.	13	3,615	2,567
27.	13	4,769	1,641
28.	13	6,385	2,063
29.	13	6,462	3,017
30.	13	6,769	2,315
31.	13	5,000	2,799
32.	13	8,000	2,614

Tabulka Věk 35 – 45 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	14	7,500	1,605
2.	14	4,286	2,555
3.	14	4,143	2,713
4.	14	5,214	2,966
5.	14	5,643	3,003
6.	14	3,786	2,577
7.	14	6,929	2,495
8.	14	3,714	1,978
9.	14	3,714	2,268
10.	14	3,500	2,794
11.	14	4,857	2,070
12.	14	3,786	1,929
13.	14	6,500	1,605
14.	14	3,286	1,437
15.	14	5,500	1,990
16.	14	4,643	1,499
17.	14	6,786	2,045
18.	14	4,286	1,858
19.	14	5,071	2,921
20.	14	4,286	2,054
21.	14	2,714	2,555
22.	14	5,714	2,335
23.	14	5,500	2,210
24.	14	5,286	2,555
25.	14	4,643	1,985
26.	14	5,000	2,717
27.	14	4,929	2,093
28.	14	5,071	2,129
29.	14	6,571	2,277
30.	14	5,000	2,602
31.	14	5,571	1,869
32.	14	7,071	2,433

Tabulka Věk nad 45 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie Zhrnout podmínku: v4=3)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	16	7,500	2,530
2.	16	6,188	2,926
3.	16	4,125	2,277
4.	16	4,813	2,857
5.	16	7,250	2,380
6.	16	5,063	3,296
7.	16	7,250	2,145
8.	16	3,688	1,740
9.	16	4,250	2,017
10.	16	2,875	1,928
11.	16	4,938	1,769
12.	16	3,500	1,966
13.	16	7,250	1,125
14.	16	2,938	1,692
15.	16	7,375	1,408
16.	16	4,500	2,000
17.	16	7,313	0,873
18.	16	3,875	1,708
19.	16	5,750	2,145
20.	16	4,125	1,821
21.	16	3,250	1,915
22.	16	4,250	2,176
23.	16	4,688	2,301
24.	16	5,313	1,991
25.	16	3,875	2,217
26.	16	4,000	2,191
27.	16	3,375	2,217
28.	16	5,125	2,363
29.	16	5,438	2,308
30.	16	5,938	2,489
31.	16	5,063	2,489
32.	16	5,188	1,974

Tabulka Délka praxe do 5 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie Zhrnout podmínku: v6=1)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	4	6,750	2,630
2.	4	4,250	2,630
3.	4	5,000	2,708
4.	4	4,000	2,449
5.	4	6,750	3,202
6.	4	5,750	2,872
7.	4	7,250	2,500
8.	4	3,250	2,363
9.	4	4,000	3,162
10.	4	0,750	0,957
11.	4	4,750	2,500
12.	4	2,750	1,258
13.	4	6,250	2,500
14.	4	4,750	1,258
15.	4	5,500	1,291
16.	4	3,500	2,646
17.	4	6,250	2,217
18.	4	4,750	0,957
19.	4	7,250	3,403
20.	4	3,500	2,380
21.	4	3,250	1,258
22.	4	5,750	2,754
23.	4	4,250	2,217
24.	4	5,250	1,258
25.	4	5,250	0,957
26.	4	4,500	1,915
27.	4	4,500	1,732
28.	4	5,750	0,957
29.	4	6,250	2,754
30.	4	7,250	1,708
31.	4	3,000	2,582
32.	4	8,000	2,160

Tabulka Délka praxe 6 – 10 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie Zhrnout podmínku: v6=2)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	10	6,000	2,494
2.	10	5,900	2,514
3.	10	4,800	2,098
4.	10	4,800	2,741
5.	10	7,200	1,932
6.	10	4,000	1,886
7.	10	6,500	1,716
8.	10	4,100	1,287
9.	10	3,300	2,058
10.	10	3,200	2,573
11.	10	3,600	1,430
12.	10	3,500	1,780
13.	10	6,400	1,350
14.	10	3,300	2,111
15.	10	6,100	2,025
16.	10	5,300	1,889
17.	10	6,500	1,179
18.	10	3,700	1,703
19.	10	5,500	3,100
20.	10	4,300	2,058
21.	10	2,900	2,644
22.	10	6,300	1,829
23.	10	4,800	1,989
24.	10	6,300	2,497
25.	10	3,700	2,497
26.	10	2,400	2,271
27.	10	4,500	2,173
28.	10	5,900	2,807
29.	10	6,300	2,669
30.	10	6,900	2,378
31.	10	5,700	2,497
32.	10	7,000	2,789

Tabulka Délka praxe 11 – 20 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie Zhrnout podmínku: v6=3)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	15	8,333	1,839
2.	15	4,933	2,712
3.	15	3,133	1,767
4.	15	5,733	2,815
5.	15	4,800	3,121
6.	15	4,800	3,052
7.	15	6,667	2,440
8.	15	5,067	1,624
9.	15	4,133	1,885
10.	15	2,667	2,289
11.	15	5,267	1,624
12.	15	3,133	1,642
13.	15	6,600	1,595
14.	15	4,133	1,246
15.	15	6,000	1,773
16.	15	4,200	1,014
17.	15	6,933	1,907
18.	15	4,067	2,187
19.	15	4,600	3,112
20.	15	3,800	1,859
21.	15	2,267	2,017
22.	15	5,067	2,251
23.	15	5,267	2,344
24.	15	5,333	2,160
25.	15	4,333	2,160
26.	15	5,067	2,764
27.	15	4,600	1,993
28.	15	5,533	1,598
29.	15	6,733	2,344
30.	15	4,533	2,295
31.	15	5,533	2,134
32.	15	6,867	2,825

Tabulka Délka praxe nad 20 let

Proměnná	Popisné statistiky (Data_qmetodologie)		
	N platných	Průměr	Sm.odch.
1.	14	7,143	2,445
2.	14	5,929	3,025
3.	14	4,357	2,590
4.	14	4,643	2,678
5.	14	7,643	1,499
6.	14	4,357	3,272
7.	14	7,071	2,200
8.	14	3,429	1,828
9.	14	4,357	2,061
10.	14	3,071	1,940
11.	14	5,214	2,190
12.	14	3,857	1,994
13.	14	7,214	1,122
14.	14	2,714	1,684
15.	14	7,000	1,710
16.	14	4,571	2,065
17.	14	7,286	0,914
18.	14	3,786	1,528
19.	14	5,500	2,103
20.	14	4,286	1,978
21.	14	2,929	2,056
22.	14	4,286	1,978
23.	14	4,357	2,061
24.	14	5,429	2,277
25.	14	3,857	2,179
26.	14	4,500	1,990
27.	14	3,786	2,359
28.	14	5,071	2,702
29.	14	5,286	2,614
30.	14	6,214	2,577
31.	14	5,143	2,349
32.	14	5,786	2,190