UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Tefferová

Žáci-čtenáři před nástupem do základní školy

Olomouc 2014 vedoucí práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen zdrojů, pramenů a literatury uvedených v závěru této diplomové práce.

V Olomouci dne 8.4.2014 ……

Zuzana Tefferová

Děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, profesionální přístup a čas vynaložený ke konzultacím. Ráda bych také poděkovala PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za ochotu, čas a podnětné rady. Poděkování patří i mé rodině a příteli za jejich trpělivost, podporu a povzbuzení.

Obsah

ÚVOD 7

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE 9

1.1 Tělesný a motorický vývoj 9

1.2 Vývoj poznávacích procesů 9

1.2.1 Vnímání 10

1.2.2 Paměť 10

1.2.3 Pozornost 11

1.2.4 Představivost 11

1.2.5 Myšlení 12

1.2.6 Řeč 12

1.3 Sociální a emoční vývoj 13

1.3.1 Sociální vývoj 13

1.3.2 Emoční (citový) vývoj 14

1.3.3 Dětská kresba 15

1.3.4 Zvláštnosti dětské psychiky 16

1.4 Vstup dítěte do školy 17

1.4.1 Tělesná zralost 18

1.4.2 Kognitivní (duševní, rozumová zralost) 19

1.4.3 Emoční a sociální zralost 19

2 KOMPLEXNÍ POHLED NA ELEMENTÁRNÍ ČTENÍ 21

2.1 Vymezení pojmů 21

2.2 Období před výukou elementárního čtení 22

2.3 Výuka elementárního čtení 23

2.3.1 Hygienické a kulturní návyky při čtení 24

2.4 Metody ve výuce elementárního čtení 25

2.4.1 Analyticko-syntetická metoda 26

2.4.2 Globální a genetická metoda 27
2.5 Etapy ve výuce elementárního čtení 29
2.6 Žánry v dětské literatuře 31
2.7 Čtenářská gramotnost 32
2.7.1 Faktory ovlivňující počáteční čtenářskou gramotnost 33
2.7.2 Čtenářská gramotnost a výukové metody v českých školách 34
2.7.3 Výzkumy čtenářské gramotnosti 38
3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY 41
3.1 Vzdělávací programy 41
3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 43
3.2.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika 45
3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 46
3.3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace 47
4 VÝSKYT ČTENÁŘŮ PŘED NÁSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY 49
4.1 Cíle výzkumu 49
4.2 Výzkumný problém 49
4.3 Hypotézy výzkumného šetření 49
4.4 Výzkumná metoda 50
4.5 Charakteristika výzkumného vzorku 50
4.6 Analýza získaných dat 50
4.6.1 Důkazy hypotéz 51
4.6.2 Vyhodnocení položek z dotazníku 57
4.7 Shrnutí výzkumného šetření 64
ZÁVĚR 66
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY 67
SEZNAM GRAFŮ 71
SEZNAM TABULEK 72

SEZNAM ZKRATEK 73
SEZNAM PŘÍLOH.....75

ÚVOD

Umět číst, porozumět textu a dále s ním pracovat, patří k základním podmínkám dnešního úspěšného života. Každý den se setkáváme s tištěnými texty, které jsou všude kolem nás, ať už se jedná o knihy, časopisy, noviny, texty v elektronické podobě nebo jízdní řády, návody k použití, nápisy na budovách apod. Proto je pro dnešní společnost nezbytné umět si nejen přečíst tištěná slova, ale také dokázat s textem dále pracovat, porozumět mu a diferencovat v něm podstatné informace od méně důležitých, dokázat v něm vyhledávat a třídit různé informace, které lze využít nejen k dalšímu vzdělávání, ale i v různých životních situacích.

I když nás v současném století ovládá virtuální technika, média a internet, stále mezi námi existují lidé, kteří dávají přednost čtení tištěných knih, díky kterým se můžou vcítit do role svého hrdiny a na chvíli tak uniknout do jiného světa. Dospělí lidé si můžou sami zvolit variantu, která jim je bližší, ale dětem je zapotřebí pomoci a ukázat jim, o jaké kouzlo literatury by přišly, kdyby dávaly přednost počítačům a televizím. Právě ke knize, četbě a literatuře bychom měli vést děti již od útlého věku, neboť právě skutečnost, že jim maminka, tatínek nebo kdokoliv jiný v dětství předčítal, v nich zanechá vzpomínku na jejich krásné dětství.

Na praxi jsem se setkala s žáky, kteří již uměli číst na začátku prvního ročníku základní školy. Právě oni mi vnukli myšlenku dozvědět se o problematice čtení a čtenářské gramotnosti více. Zajímalo mě, jestli se naučili číst sami, nebo je ke čtení někdo nutil. Také mě zajímalo, jaké texty jim jsou nejbližší.

Cílem diplomové práce na téma Žáci-čtenáři před nástupem do základní školy bylo ve výzkumné části zjistit, jaké je zastoupení žáků, kteří umí číst před nástupem do základní školy. Ve výzkumné části jsme se dále zajímali o to, z jaké iniciativy se žáci naučili číst, jaké texty jim jsou nejbližší, jestli navštěvují školu městskou či vesnickou, zda jim rodiče předčítají atd. V teoretické části práce se první kapitola zabývá obdobím předškolního věku dítěte, kdy dochází k psychickým a fyzickým změnám, dále pak vstupem dítěte do školy. Druhá kapitola je věnovaná komplexnímu pohledu na elementární čtení, čtenářskou gramotnost a žánrům v dětské literatuře. Třetí kapitola zmiňuje kurikulární dokumenty, jako je Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy.

V České republice je realizována řada dílčích projektů, které podporují čtení a čtenářskou gramotnost, např. Čtení pomáhá, jehož cílem je spojit potěšení ze čtení s radostí a zároveň pomoci druhým. Ze seznamu knih si žák vybere knihu, kterou si doma přečte, poté se vrátí na internet a zodpoví otázky, které se ke knize vztahují. Pokud odpoví správně, získá 50 Kč, které přidá na účet znevýhodněnému dítěti, aby si mohlo koupit speciální pomůcku. Osvětová a mediální kampaň, Celé Česko čte dětem, podporuje čtenářskou gramotnost dětí a mládeže a pravidelné společné čtení v rodinách. Projekt Noc s Andersenem se soustředí na čtení pohádek, hraní her a soutěží ve škole nebo v knihovně, kde pak žáci stráví celou noc.

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

První kapitola diplomové práce je věnovaná dítěti před nástupem do základní školy. Obsahem této kapitoly je zejména to, jakými vývojovými obdobími dítě prochází, zmíníme důležitost dětské hry a kresby a zakončíme ji nástupem dítěte do základní školy.

Předškolním věkem se označuje období od tří do šesti let. Z hlediska sociálního má dvě rozmezí. Na počátku je to u většiny dětí vstup do mateřské školy, ke konci období se bavíme o vstupu do základní školy. V téhle etapě dochází ke změnám, které nejsou již tak náhlé jako dříve, ale dítě se vyvíjí plynuleji. Toto období lze považovat za nejkrásnější období v životě, období, na které celý život vzpomínáme. Čas prvních lásek, hledání si kamarádů a hraní her.

1.1 Tělesný a motorický vývoj

V tomto věku dochází k rozvoji a změně stavby těla. Dítě přestává být baculaté díky výraznému růstu do výšky (Trpišovská, 1998). Za rok vyroste asi o 5-6 cm a přibere zhruba 2-3 kg. Dětský organismus se stává silnějším a dítě zvládá obtížnější pohyby, do kterých čím dál více zasahuje mozková kůra. Pokračuje osifikace kostry, ale stavba kostí ještě neodpovídá dospělému člověku. Díky tomu, že jsou kosti stále měkké a pružné, nedochází tolik ke zlomeninám. (Trpišovská, 1998).

Soustředěná pozornost a vysoký stupeň koordinace jsou nezbytné k pohybům, které vyžadují velmi jemnou svalovou obratnost, dochází tedy k rozvoji jemné motoriky. Dítě si osvojí manipulaci s tužkou a jinými nástroji. Naučí se stříhat nůžkami, jíst příborem, kreslit, malovat, modelovat, házet a chytat míč, začíná být manuálně zručné. Postupně činnost jedné ruky převažuje nad druhou, což je dáno dominancí jedné z mozkových hemisfér. Jestliže je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o nevyhraněné lateralitě. Dochází ke zdokonalování také hrubé motoriky, přes běhání, skákání až po složitější činnosti, jako je jízda na koloběžce, na kole, lyžování a plavání (Plevová, 2008).

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj poznávacích procesů je u předškoláků velmi intenzivní a můžou důkladně poznávat svět kolem sebe. Vývojové zvláštnosti se odráží ve vnímání prostoru, času, paměti, obrazotvornosti i v tom, jak dítě myslí. Děti se liší v tom, jaké mají dosavadní zkušenosti a jak se vyvíjí jejich nervová soustava.

1.2.1 Vnímání

„Vnímání je poznáním přítomnosti, je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podměty. Lze jej chápat i jako základní způsob komunikace s okolím. Dítě přijímá informace z okolního prostředí, zpracovává je a nějakým způsobem na ně reaguje. Způsob, jakým různé podněty vnímá a jak je interpretuje, se v průběhu vývoje mění." (Vágnerová, 2001, s. 41)

Podle Plevové (2008) dominuje vnímání synkretické (celistvé), kdy dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Zaujmou ho především nápadné předměty a ty předměty, které mají vztah k činnosti. Dítě již umí rozlišovat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová) a sluchově rozpozná různé zvuky. Zlepšuje se chuťové i čichové vnímání. Důležitý je hmat, který často bývá zdrojem zážitků a díky němu může dítě předmět rozlišit a pojmenovat. Typická je egocentričnost[1], subjektivně zabarvené vjemy a nepřesné vnímání prostoru a času.

Wedlichová (2008) popisuje vnímání prostoru, času a počtu takto: Vnímání prostoru: co se týče prostoru, dítě často zveličuje, ještě není schopno vnímat hloubku, ale postupně rozlišuje pojmy blízkost-vzdálenost, uzavřený-otevřený, vně-uvnitř. I při vnímání prostoru je typická egocentrická perspektiva. Vnímání času: dělá dítěti potíže. Pojmům jako minulost, budoucnost ještě zcela nerozumí. Dítě měří čas skrze události a jevy, které se opakují. Pro děti je typické, že žijí přítomností, jde o tzv. dětský prezentismus. Vnímání počtu: představuje pro děti předškolního věku jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Děti umí názvy čísel, ale nerozumí jim. Ví, že pokud něčeho přidáme, počet se zvýší, naopak, když ubereme, počet se sníží. Podle Vágnerové (2000) je nejdůležitější pochopení pojmů méně a více, což je základ porozumění pořadí. Jako příklad uvádí, zda je více 5 nebo 6 pomerančů. Abychom dospěli k výsledku, musíme umět počítat a znát pořadí čísel. Jestliže toto dítě zvládne, dokáže pak pochopit, že číslo, které je v číselné řadě dříve, je menší než číslo, které následuje později. Takový typ příkladu zvládnou vyřešit 4-5 leté děti.

1.2.2 Paměť

Existuje mnoho způsobů, jakými jsou informace ukládány do paměti. Zakódování, uchování v paměti a vybavení jsou fáze paměťového procesu (Vágnerová, 2001). Kolem 3.-4. roku si dítě pamatuje věci živelně, bez úmyslu zapamatovat si. Dokáže si zapamatovat děj pohádek tak přesně, že vyžaduje doslovnou reprodukci. V druhé polovině období jde o zapamatování úmyslné, dítě si pamatuje i to, co se ho nijak citově netýká. Nejlépe si dítě

[1] Egocentrismus= *„zaměření myšlení a jednání člověka na něho samotného"* (Kraus a kol., 2005, s.197)

zapamatuje materiál, který působí citově, proto je charakteristická obraznost, citovost a živelnost. Materiál, kterému rozumí, se naučí rychleji a lépe než ten, kterému nerozumí. K zapamatování si a vybavení dané věci mu pomáhá např. barva, tvar a poloha. Nemá to nic společného s tím, že by dítě nemělo logickou paměť. Tím, že dítěti k zapamatování dáváme jen srozumitelný a jasný materiál, rozvíjíme jeho logickou paměť. Rozsah i trvalost paměti v tomto období zvyšuje (Wedlichová, 2008). Učitelé by měli vědět, jak dělíme paměť z hlediska času, protože každá má pro školní práci svou specifičnost. Vágnerová (2001) ji dělí následovně:

Krátkodobá, pracovní paměť zachycuje podněty, které na nás právě působí. Jestli budou dále zpracovány, záleží na jejich důležitosti. Pracovní paměť upevňuje informace, které potřebujeme např. při řešení aktuálního školního úkolu. Problém se objevuje v tom, že si děti nezvládnou zapamatovat zadání a tudíž neví, jak mají postupovat. V těchto případech se nemusí jednat o nižší inteligenci, ale o nedostatek pracovní paměti.

Dlouhodobá paměť nám umožňuje uchovávat informace až po celý život. Mluvíme o dovednosti číst, psát a počítat. Aby byly tyto znalosti, dovednosti a vzpomínky dlouhodobě v paměti uchovány, musí být využívány nebo pro nás musí mít emoční či osobní význam. Několik týdnů jsou informace uloženy v mozkovém kmeni, poté až jsou definitivně uchovány v mozkové kůře.

1.2.3 Pozornost

Na počátku předškolního období je pozornost nestálá a přelétavá. Postupem času se dítě dokáže lépe a déle soustředit, mluvíme o tzv. úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost dávat pozor závisí na věku, typu temperamentu a na druhu aktivity. Podle Vágnerové (2001) je pro učitele důležité, aby věděli, jakým způsobem upoutat u dětí pozornost. Pozornost lze upoutat něčím novým (stereotypní činnosti nebývají tak zajímavé), co je srozumitelné a navazuje na to, co již dítě umí a co je atraktivní a uspokojuje některou z potřeb dítěte.

1.2.4 Představivost

Zlepšuje se vybavování si představ, což dokazuje hlavně to, že dítě dokáže dovykládat děj pohádky nebo prožité události. Fantazie se projevuje hlavně v hrách a v oblibě k pohádkám. Dítě si vykládá skutečnost tak, aby jí rozumělo a dokázalo ji přijmout. Mluvíme o tzv. nepravých lžích, kdy dítě kombinuje skutečné vzpomínky s fantazií. U těchto dětí je obtížné odhadnout, jestli vykládají skutečné nebo fantazijní vzpomínky. Existuje toho mnoho, co zůstává dítěti nevysvětleného, neboť mu to dospělí nedokážou přiměřeně vysvětlit. Kolem 4. roku je charakteristický sklon k personifikaci, tedy

k oživování neživých věcí. Dítě dává jevům magické vysvětlení, oživuje si neživý svět a dává mu lidské vlastnosti. Za těchto podmínek pak světu lépe rozumí, mluvíme o magickém myšlení (Wedlichová, 2008). S magickým myšlením se setkáváme i u dospělých např. talismany pro štěstí, magické praktiky jako zaklepání na dřevo nebo chytání za knoflík (Trpišovská, 1998).

1.2.5 Myšlení

Dochází k velkému rozvoji myšlení a to v pojmech, soudech i úsudcích. Zdokonaluje se práce mozkové kůry i poznávacích procesů. Dítě zkoumá věci, objevuje vztahy mezi nimi a zajímá se o jejich původ. Charakteristickým znakem je konkrétnost a názornost, bez nich dítě nedokáže v mysli zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových údajů. Typická je i útržkovitost a nepropojenost. V jeho myšlení postrádáme komplexní přístup. Stále se bavíme o egocentrickém myšlení. Při tvoření pojmů je pro něj obtížné posoudit to, co je důležité a co je nepodstatné. Jelikož nechápe podstatu, rozsah pojmu buď zužuje např. maminka je jenom jedna, nebo rozšiřuje např. každý, kdo má uniformu, je voják (Trpišovská, 1998). Plevová (2008) uvádí, že na začátku období dítě dokáže pojmenovat jednotlivé věci (jablko, třešeň, panenka, stůl), souvislosti a vztahy mezi nimi, které je spojují do všeobecnější skupiny např. ovoce, hračky, však pochopí až mezi 4.-6. rokem. Myšlení předškoláků bývá označováno jako názorné, intuitivní myšlení. Jde o nepřesné a prelogické myšlení, což znamená, že nerespektuje zákony logického myšlení. Dítě dříve myslí, než mluví (Vágnerová, 2000).

1.2.6 Řeč

Během celého předškolního období dochází k rozvoji řeči a slovní zásoby. Děti se naučí 2000-2500 nových slov, v 6 letech pak jejich slovní zásoba obsahuje asi 6000 slov. Zajímá je příčina a objevuje se slovo „proč“, mluvíme o „druhém ptacím období“ (Plevová, 2008). Děti se učí mluvit tak, že napodobují rodiče, sourozence, prarodiče, zkrátka ty, s kterými žijí a komunikují. Tím samým způsobem se učí gramatická pravidla (Wedlichová, 2008). U dětí se objevuje monologická řeč, která podle Novotné (2000) převládá nad řečí dialogickou. Mluvíme o řeči egocentrické, což znamená, že si dítě povídá samo pro sebe, tímto způsobem vyjadřuje svoje pocity. Tato řeč později přechází v řeč vnitřní.

Varianty egocentrické řeči podle Vágnerové (2000):

- expresivní-dítě mluví o svých pocitech
- regulační-dítě si sobě říká, co a jak má dělat
- prostředek myšlení

Když spolu poměříme myšlení a řeč, objevují se jisté disproporce: řeč zaostává za myšlením (charakteristické pro počátek předškolního období, dítě myslí na vyšší úrovni, než mluví, např. dítě dokáže něco udělat, neumí to ale pojmenovat), řeč předbíhá myšlení (souvisí s aktivnější komunikací), dítě pojmenovává neznámé věci po svém.

1.3 Sociální a emoční vývoj

1.3.1 Sociální vývoj

Se socializací se setkáváme již od narození. Je to proces začleňování se do společnosti, seznamování se s kulturním prostředím**,** osvojování si způsobů chování a společenských norem a následné přizpůsobení se tomuto životu**.**

Socializace předškoláka probíhá především v rodině, učí se zde základní normy chování a přejímá je. Podle Vágnerové (2000) dítě získává v rodině informace, jak by se lidé měli nebo neměli chovat (žádoucí a nežádoucí chování). Velmi nutný je i verbální komentář. Rodiče jsou pro dítě vzorem. Ideálem, kterému se chtějí podobat. Závislost na nich se ale postupně uvolňuje a dítě navazuje kontakt se svými vrstevníky. Dochází k rozlišování sociálních rolí. Podle toho, v jaké pozici se dítě ocitne, přijímá různé sociální role. Učí se tak soupeřit i spolupracovat. Pro sociální rozvoj dítěte je důležitý význam mateřských škol. Se vstupem do mateřské školy dochází k mnohým změnám. Dítě si musí zvyknout na nové pečovatele, na jiný prostor a na větší počet dětí. Stále se setkáváme s dětmi, kterým tato změna dělá značné obtíže, a nemůžou si na pobyt ve školce zvyknout. Navštěvování mateřské školy vede ke zlepšení v jednání a k větší sebejistotě (Wedlichová, 2008).

Hlavní činností, ve které probíhá sociální vývoj dítěte, je hra. Jde o základní psychickou potřebu, kde se uplatňuje práce a učení. I když je dítě nemocné, hraje si, proto se hra stala i léčebným prostředkem (uvolnění napětí, odreagování) (Plevová, 2008). Hry rozšiřují zkušenosti dítěte a podporují kreativitu a fantazii. Oblíbené jsou volné hry a hry s pravidly. Volné hry si děti vymyslely, řadíme sem i hry námětové (hry na něco). V těchto hrách jde o napodobování skutečnosti např. hra na doktora, na školu, na obchod apod. Mezi charakteristické znaky her v tomto období patří podle Novotné (2000) spontánnost, funkční libost, vážnost, plánování, zapojování myšlení do přípravy a realizace hry, bohatost hrových variací, tvořivost a symbolismus. Součástí her jsou i různé výtvarné činnosti, díky kterým může dítě vyjádřit své myšlenky, pocity a přání. Nejdůležitější z nich je kresba, které bude věnována jedna z podkapitol první kapitoly. Postupně se zvyšuje náročnost na opravdové

hračky (aby auto jezdilo, aby panenka měla opravdové vlasy) a na spolupráci s vrstevníky. V námětových hrách vznikají pravidla a tím dochází menší individualitě hry.

Začínají se objevovat rozdíly mezi děvčaty a chlapci (výběr hraček, partnerů). Vágnerová (2000) uvádí, že chlapci jsou v hrách více agresivnější a více fyzicky aktivní. Hra je hrubší a chlapci se snaží být dominantní nad svými vrstevníky. Jsou více zvědaví a více motivovanější. Oproti tomu dívky se jeví jako bázlivější, více respektují sociální normy a lépe se kontrolují. V hrách se výrazně projevují temperamentové vlastnosti, protože ještě nejsou ovlivněny vůlí.

Ke konci období dokáže dítě odlišit hru od práce. Rozumí pracovní činnosti a nespokojuje se s tím, že může jako prát, jako uklízet. Chce se po něm, aby tyto činnosti uskutečňovalo v realitě (Plevová, 2008).

1.3.2 Emoční (citový) vývoj

Wedlichová (2008) uvádí, že předškoláci více mluví o svých emocích s rodiči a sourozenci. Děti rozumí svým pocitům a spojují je s pocity hraček např. panenka je smutná, protože má hlad. Pomocí řeči se děti učí označit a vyjadřovat emoce. Autorka rozděluje emoce na jednoduché a složité.

Jednoduché emoce: hra je zdrojem smíchu, humoru, ale i hněvu a nepřátelství. Tyto jednoduché emoce vznikají během interakcí, pomocí nich se děti učí rozeznávat emoce, rozumět jejich příčinám u kamarádů a reagovat na ně. Složité emoce: děti jsou citlivější k prožívání svých úspěchů (hrdost) i neúspěchů (vina, stud). Na vzniku se podílí srovnávání s kamarády (žárlivost, závist).

Po třetím roce života začínají děti navazovat kontakt s kamarády a zažívají tak nový pocit-být přítelem a mít přítele. Děti o svých kamarádech mluví jako o lidech, které mají rády, i když tyto vztahy nebývají dlouhé.

Hlavním zdrojem zážitků je konkrétní činnost. Dítě se raduje ze spontánní činnosti a rozvíjí se u něj smysl pro humor. Pozitivní city (radost, spokojenost, láska) dává dítě jasně najevo a převažují nad negativními city. Při neúspěchu se objevuje vztek a zlost, které nejsou ale tak časté. Pomalu začíná ustupovat strach z neznámého prostředí, z cizích lidí. Z vyšších citů se vyvíjí city sociální, intelektuální, estetické a etické.

City sociální-zabývají se vztahem k dospělým a vztahem k vrstevníkům. Na počátku období převládají vztahy k dospělým (láska k rodičům), postupně začíná narůstat sympatie k vrstevníkům, dítě potřebuje partnera ke hře. Vytváří si vztah i k sobě samému, mluvíme o sebecitu, který je motivovaný egocentrismem. City intelektuální (poznávací)-jsou zdrojem

kladných emocí. Projevují se radostí z poznání. City estetické-díky nim můžeme vnímat krásno. Dítě prožívá příjemné emoční stavy u něčeho, co se mu jeví jako pěkné. Rozvíjí se např. při vnímání hudby, pohádky. City etické-dítě začíná chápat, co je dobré, co špatné. Ví, co smí a co nesmí. Dítě je uspokojeno pochvalou nebo je naopak pokáráno. Na rozvoj vyšších citů má vliv hlavně vzor dospělého (Plevová, 2008).

1.3.3 Dětská kresba

Pomocí kresby lze vyjádřit své myšlenky, city, přání, a proto má kresba mnoho společné s řečí. Dětská kresba nám umožňuje poznat jednak vývojový stupeň dítěte, ale i to, co má rádo, co ho zajímá apod. Protože dítě kreslí z představy, výsledkem jeho obrazu je také jeho postoj k světu (Trpišovská, 1998). Ve třech letech dítě dokáže napodobit vertikální, horizontální i kruhový směr čáry. Tříleté dítě tak zvládne nakreslit křížek, pětileté čtverec a v šesti letech by dítě mělo zvládnout nakreslit trojúhelník. U mladších předškoláků nejdříve nepoznáme, co nakreslili, protože to, co načmárají, se skutečnému nepodobá. Postupem času ale obraz získává skutečnější podobu. Nejoblíbenější kresbou je kresba lidské postavy. Ve čtyřech letech jde o hrubé znázornění hlavy, nohou a hlavních částí obličeje (oči, ústa), mluvíme o tzv. „hlavonožci." U pětiletého dítěte je postava doplněna o trup, ruce a nos. I když jsou paže znázorněny pouze čarami a proporce jsou spíše nahodilé, jde o kresbu detailnější, s lepší motorickou koordinací. V šesti letech pak dítě dokáže nakreslit po všech stránkách odpovídající kresbu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Příhoda (1967) rozlišuje následující stádia dětské kresby:

Stadium črtací experimentace-začíná se objevovat již před druhým rokem, kdy dítě čárá tužkou po papíru. Jde o motorickou, téměř nekoordinovanou a bezplánovitou činnost. Stadium prvotního obrazu-objevuje se po třetím roce. Pokud dítě spojí svou kresbu s nějakým určitým významem, mluvíme o počátku prvotního obrysu. Dítě dokáže svou kresbu opakovat. Stadium lineárního črtu- jedná se o uvědomělou kresbu, která nastupuje kolem čtvrtého roku. Nejčastější kresbou je kresba člověka. V tomto období splývá fantazie s realitou. Dítě kreslí to, co ví a ne to, co vidí. Nakreslí dokonce i to, co nemůže být vidět, jedná se o tzv. transparenci. To, co má dítě rádo, je většinou velké a barevné. V prostoru a proporcích se ještě orientovat nedokáže. Stadium realistické kresby-objevuje se u pětiletých a šestiletých dětí. Dítě rozlišuje zážitky od skutečnosti. I nadále přetrvává kresba podle představy, ale je doplněna o detaily. Stadium naturalistické kresby-jde o poslední stádium dětské kresby, které nastupuje po desátém roce. Dítě již nekreslí podle toho, co o předmětu ví, ale jak ve skutečnosti vypadá. Dochází ke zlepšení proporcí, kresba je perspektivní,

stínovaná. Objevuje se i zachycování postav v pohybu. Mnoho dětí se ocitá v „krizi kresebného projevu.“ Jestliže dochází k opakovanému zpochybňování dětské kresby, dítě si začne nedokonalost své kresby uvědomovat a svůj projev začíná potlačovat (Plevová, Petrová, 2008).

Že kresba lidské postavy je nejčastější a nejoblíbenější jsme už zmínili, nyní se ale zaměříme na její vývoj, který se začíná objevovat kolem třetího roku. Svou roli hraje i to, jak často dítě kreslí nebo jak moc je nadané.

Pro zachycení obličeje je typický kruh nebo ovál a představuje nejdůležitější část. Nohy jsou napojeny k hlavě a vzniká tzv. hlavonožec. Postupně se objevuje znázornění očí, úst, popřípadě nosu či vlasů. Poté se objevují ruce, napojené k hlavě nebo k nohám. Později znázorňuje vodorovná čára trup. Kolem pátého roku dochází k přechodu z kresby lineární na kresbu dvojdimenzionální. Ovál, kruh, trojúhelník nebo čtyřúhelník znázorňují trup. Hlava je napojená na trup a nohy navazují na obrysovou linii trupu. Neodpovídají ještě tělesné proporce. Všechny znaky lidského těla včetně detailů se objevují v šesti letech. Jedním z hledisek pro posuzování mentální vyspělosti je i hodnocení dětské kresby. Kresba se vyskytuje v mnoha testech, jedním z nich je i test školní zralosti. U nás využíváme test kresby lidské postavy pro děti od 3,5 do 11 let. Kresba je hodnocena z hlediska obsahu a formy. Z hlediska obsahu si všímáme počtu detailů a kvality, u formy posuzujeme zpracování tématu (dvojdimenzionální provedení, spojení částí, proporce, symetrie těla) (Trpišovská, 1998).

1.3.4 Zvláštnosti dětské psychiky

Dítě dává ve svém chování jasně najevo, co právě prožívá. Dochází tedy k převaze expresivního chování nad chováním adaptivním. Jedinci jsou autentičtí, nepředstírají veselost. Když nejsou veselí, chovají se podle toho, co právě cítí. Silné emoce jako je pocit úzkosti, opuštěnosti nebo strachu dávají najevo nonverbálně (výraz v obličeji, výtvarný projev apod.) (Plevová, Petrová, 2008).

Zvýšenou sugestibilitu řadíme k další zvláštnosti dětské psychiky. Sugestibilita znamená slabost nechat se ovlivnit. Čím mladší dítě je, tím je sugestibilnější. Jedinci se nechají snadno ovlivnit díky nedostatkům zkušeností. Charakteristická je i labilita prožívání a chování. Nejvíce se mění city (rychlé střídání nálad, nízké sebeovládání). Tyto projevy korelují s egocentrismem a negativismem. Dítě téměř nutí okolí, aby sloužilo jeho zájmům. Potřebuje být chváleno, avšak k trestu se staví citlivě. Při adekvátní výchově by měl egocentrismus zmizet ve věku 6,5-10 let. Pro negativismus je typické nepřiměřené

odmítání podnětů a aktivit. Dále pozorujeme eidetismus. To znamená, že děti nerozlišují své představy od skutečnosti. U většiny lidí mizí v mladším školním věku, u některých ale zůstává i po celý život, jedná se zejména o umělce. Personifikace je další jev, který pozorujeme. Jde o zosobnění, zlidštění. Dítě předává lidské vlastnosti lidem nebo věcem ve svém okolí. Věci se k němu nějak chovají, podle toho se pak ono chová k nim. Synkretismem nazýváme celkové prožívání a jednání. Na počátku prvních etap života se duševní pochody propojují (vjemy, představy, city apod.). Postupem času ale dochází k jejich rozlišení. Důležitým znakem bývá konkretismus. Myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty. Do 9 let se setkáváme hlavně s myšlením konkrétním, mezi 9. až 12. rokem pak nastupuje myšlení abstraktní. Konkretismus se projevuje také v prezentismu a topismu, tedy v prostorovém a časovém vnímání. Prezentismus sděluje chápání světa pouze v daném okamžiku, tedy v přítomnosti. Podobně vnímá i prostor (topismus) (Plevová, Petrová, 2008).

1.4 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je jedna z nejvýznamnějších událostí v životě. Děti se na onen významný den těší roky a ve většině případů si ho pamatují dodnes. I když prvotní nadšení pomalu ustupuje, první třída by měla být vždy nezapomenutelnou vzpomínkou.

Mezi 6.–7. rokem dochází k různým vývojovým změnám, proto právě tento věk byl stanoven jako nejvhodnější pro školní docházku (Vágnerová, 1997). „*V našich zemích je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršily prvního září šestý rok věku. Přitom je výslovně řečeno, že lze vyhovět přání rodičů a zařadit do školy i děti mladší, které dovrší šestý rok věku až v době mezi 1. zářím a 31. prosincem. Na druhé straně lze vyhovět také žádosti rodičů o odklad školní docházky.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006 s. 107).

Nástupem do školy žák přijímá novou roli-roli školáka. S touto rolí přichází změna životního stylu, zvýšení nároků a důraz je kladen na plnění úkolů. Škola se stává symbolem, se kterým se jedinci méně či více ztotožňují. Školu lze akceptovat jako: místo učení a výkonu, kde se žáci učí a jsou hodnoceni za své výsledky, místo socializace-sociální adaptace na jiné úrovni, přijetí jiných sociálních rolí, místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti-významné u žáků z nižších sociokulturních vrstev.

Již v předškolním věku mají děti o roli školáka určitou představu, kterou si vytváří z informací a postojů jiných osob. Rodiče charakterizují školu jako cíl, ke kterému dítě směřuje a mělo by být dobře připraveno. Dochází k tlaku na změnu vztahu k aktivitě, která

přestává být rodiči přijímána jako samoúčelná. Obávají se školní neúspěšnosti, a proto se začínají zajímat o úroveň různých dovedností. Jestliže pochybují o nějaké dovednosti svého dítěte, snaží se o nápravu. Do té doby se jedinci zabývali nějakou činností jen z toho důvodu, že je bavila (Vágnerová, 1997). Jedním z důvodů, proč žáci umí číst před vstupem do školy, může být tedy obava rodičů z neúspěchu dítěte, a tak jej nutí naučit se číst. Na druhou stranu právě zájem o písmena a dovednost umět číst je pro děti zajímavou činností a některé ji samy vyhledávají. Snaží se osvojit si čtení s pomocí rodičů či sourozenců. Čtení a čtenářské dovednosti věnujeme 2. kapitolu.

1.4.1 Tělesná zralost

K tělesným předpokladům školní docházky patří dosažení takové úrovně tělesného vývoje, aby při denní návštěvě školy nebylo dítě nijak omezeno na zdraví (Trpišovská, 1998). Aspekty tělesného vývoje posuzuje lékař v rámci preventivních prohlídek v pěti letech. Vyjadřují se k nim také učitelé mateřských škol a rodiče. Děvčata se vyvíjí rychleji než chlapci, kteří zaostávají za děvčaty cca o 3 měsíce (Petrová, 2008). K těmto aspektům patří určitá výška a hmotnost dítěte. Důležitý je i stav vyvinutosti kostry (osifikace zápěstí) a svalů. Dochází k ukončení první strukturální přeměny, kde dítě ztrácí tělesné tvary, které jsou typické pro malé děti. Jedinci se vytahují, růst hlavy je pomalejší než růst končetin. Svou tělesnou stavbou se začínají podobat dospělému. Kromě věku hraje důležitou roli pro vstup do školy také motorika. Nekoordinované pohyby mizí a dítě je schopné drobných a přesnějších pohybů. Podstatným vývojovým hlediskem je i jemná motorická koordinace např. manipulace s tužkou, nůžkami a vizuomotorická koordinace např. kreslení, vymalovávání. (Wedlichová, 2008). K posouzení tělesné zralosti využíváme tzv. filipínskou míru.[2]

Podle Petrové (2008) si všímáme následujících znaků:

- věk, výška a hmotnost dítěte
- rozvoj hrubé motoriky a pohybu
- rozvoj jemné motoriky
- 1. strukturální přeměna
- zralost centrální mozkové soustavy
- celkové zdraví dítěte

[2] Filipínská míra= dítě by si mělo pravou rukou sáhnout přes hlavu na levé ucho (Trpišovská, 1998).

1.4.2 Kognitivní (duševní, rozumová zralost)

Kolem 6. roku dochází k mnoha změnám. Dítě chápe svět realisticky, už není tolik závislé na svých přáních a okamžitých potřebách a logicky přemýšlí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jedním z předpokladů pro výuku čtení a psaní je percepční zralost (analytické vnímání), pro pojmové učení je podstatné analytické myšlení (schopnost postihovat podstatné znaky a vztahy mezi jevy). Do školy musí dítě přicházet se zásobou představ a poznatků, ze kterých pak výuka vychází. Dítě se vyzná v sociálním prostředí, v přírodě, v prostoru a v čase. Podstatná je i úroveň řeči. Dítě musí rozumět jak řeči učitele, tak musí být i samo schopné srozumitelně sdělit svá přání, city, poznatky. K tomu je nezbytná dostatečná slovní zásoba

a správná výslovnost (Trpišovská, 1998). Pro posuzování školní zralosti využíváme Kernův-Jiráskův test, který může být jakýmsi prvním sítem. Konečné rozhodnutí ve sporných případech by mělo obsahovat podrobné psychologické vyšetření (Langmeier, Krejčířová, 2006).

K posouzení rozumové zralosti uvádí Plevová (2008) tyto jevy: přechod od celostního vnímání ke členěnému, analyticko-syntetickou činnost, konkrétní myšlenkové operace při zacházení s předměty, záměrnou paměť, odlišení fantazie od skutečnosti, ustupování egocentrismu, ovládanou pozornost, aktivní přístup, rozvoj řeči a rozlišení povinnosti od hry.

1.4.3 Emoční a sociální zralost

Emoční zralostí chápeme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Při vstupu do školy musí být žák připraven plnit pokyny učitele, školní povinnosti, spolupracovat, přijímat pravidla hry, navazovat kontakty se spolužáky (Trpišovská, 1998). Emoční zralost zahrnuje: schopnost sebeřízení-jedinec dokáže kontrolovat spontánní nápady a impulsy; aby jedinec nevyžadoval splnění svého přání okamžitě; emocionální stabilitu a nezávislost -přijmutí případného neúspěchu; schopnost přijmout daný program, i když není zrovna podle jeho představ a podřídit se.

S emoční zralostí souvisí i zralost sociální. Pro školní způsobilost je podstatné, že se dítě dovede odloučit na více hodin od své matky. Sociální zralost zahrnuje schopnosti rozlišovat různé role a diferencovat chování s tím spojené např. dítě má vědět, jak se chovat k učiteli a skutečně se tak chovat; respektovat normy chování-protože dítě získává základní pravidla chování v rodině, mohou se odlišovat od očekávaného standardu; podřídit se autoritě a ochota spolupracovat; začlenění do skupiny-být schopno spolupracovat ve skupině a brát ohledy na spolužáky (Wedlichová, 2008).

Pokud dítě nesplňuje všechny předpoklady pro vstup do školy, je potřeba nejdříve posoudit proč a podle toho navrhnout opatření. Odložení školní docházky je vhodné, jestliže se jedná o zpomalení vývojového procesu. Doplnění systematické předškolní výchovy je nezbytné u dětí s problémy ve výchově. Setkáváme se i s dětmi, které těchto předpokladů nikdy nedosáhnou, zařazujeme je proto do speciálních škol (Trpišovská, 1998).

2 KOMPLEXNÍ POHLED NA ELEMENTÁRNÍ ČTENÍ

Druhá kapitola je věnovaná komplexnímu pohledu na elementární čtení. Vymezíme pojmy týkající se této problematiky, zaměříme se jak na období před výukou elementárního čtení, tak na samotnou výuku elementárního čtení ve škole. Obsahem této kapitoly jsou taktéž metody a etapy ve výuce elementárního čtení, čtenářská gramotnost a dětská literatura.

2.1 Vymezení pojmů

Je důležité vymezit pojmy, se kterými se setkáváme. Pojmem čtení popisuje Vášová (1986) proces vnímání a uvědomování si významu čtených slov, která mají určitý obsah a formu. Formou rozumíme psanou nebo tištěnou podobu slova, obsahem chápeme jeho konvenční význam. Čtení lze tedy pokládat za dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. Řeřichová (1999) zmiňuje, že čtení je také definováno jako typ řečové aktivity, jež je řízena psaným slovem; jako jazyková a zároveň poznávací činnost, jejímž východiskem je tištěný nebo psaný jazykový projev a jejímž výsledkem je porozumění jeho obsahu.

Dále zmiňuje, že pojmem čtenářství rozumíme souhrn aktivit, které se vyznačují schopností, chutí, oblibou a potřebou prosadit dovednost čtení k všestrannému rozvoji osobnosti. Typickým prostředkem pro rozvoj čtenářství je předčítání. Na něj by děti měly být zvyklé již z rodiny. Předčítání s sebou přináší řadu didaktických hodnot. Prostřednictvím předčítání bývá posilován pozitivní vztah ke čtení.

Taktéž uvádí, že pojem četba má dva významy. První z nich označuje samotný proces čtení a druhým bývá označován souhrn literárních děl.

Trávníček (2011) označuje čtenářem člověka, který o sobě říká, že čte, ať už knihy nebo časopisy a stává se tak účastníkem čtenářské kultury. Helšusová a kol. (2012) považují za dobrého čtenáře dítě, které rozumí abecedě mateřského jazyka tak, že dokáže identifikovat jednotlivá slova; zná a používá základní strategie, které mu pomáhají rozumět obsahu psaného textu; umí číst plynule nahlas. V závěru tohoto procesu, což odpovídá zhruba třetí třídě, je dítě schopno číst plynule nahlas a rozumět textům přiměřeným jeho věku, číst nejlépe alespoň 20 minut denně mimo školu, při mluvení a psaní používat nově naučená slova, využívat různé zdroje informací-slovníky, tabulky atd. Kromě beletristických knih je schopno číst také ty, které mají poučení a psát různé druhy textů- eseje, zprávy.

Čtenářská gramotnost je definována jako komplex vědomostí a dovedností jedince, díky kterým lze zacházet s písemnými texty, jež se objevují v běžném životě. Mimo dovednosti čtenářské se jedná i o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace nacházející se v textu, reprodukovat obsah textu atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Pojem elementární lze nahradit pojmem počáteční. Elementárním čtením tedy chápeme počáteční čtení v první třídě.

2.2 Období před výukou elementárního čtení

Zájem o čtení by měl být podporován již od nejútlejšího věku dítěte. Rodinu a školu řadíme k hlavním činitelům, kde dochází k rozvoji čtenářských dovedností. Je důležité, aby rodina vedla dítě ke čtení již od narození, učitelé pak vědí, jak metodicky rozvíjet tyto dovednosti.

U předškoláků se výrazně rozvíjí vyjadřování a aktivní poslech žáků. Přijdou ale také do styku s tištěným textem, který u nich vzbuzuje zájem. Předškoláci chtějí písmena poznat a umět je zapsat. Tento zájem ze strany dítěte by měl být rodiči i učitelem podporován, jelikož se jedná o přirozenou snahu dítěte. V předškolním období jsou rozvíjeny poznávací procesy a psychické funkce individuálně, které jsou pro čtení neodmyslitelné. Individuální připravenost, integrita a kontinuita jazykového rozvoje v předškolní výchově hraje roli ve výuce prvopočátečního čtení a psaní (Wildová, 2002).

Existuje mnoho aktivit a her, pomocí nichž se děti můžou seznamovat s psanou či mluvenou podobou řeči. Aby bylo dítě do školy dobře připraveno, je zapotřebí, aby mu rodiče často předčítali; diskutovali o přečteném; poslouchali dítě, co vypráví a přispívali k obohacení slovní zásoby (Mertin, 2001).

Díky aktivitám uskutečňujícím se v mateřské škole budoucí školák většinou zvládne rozložit slova na slabiky, dokáže určit počet slabik ve slově, pozná ve slově nesprávnou hlásku, chápe princip rýmování, sleduje očima zleva doprava, pozná některá písmena a číslice, pozná napsané své jméno apod. Cílem mateřské školy ale není připravovat děti na školu tím, že jej bude učit dovednosti, které mají zvládnout až ve škole (Nádvorníková, 2011).

Pro většinu budoucích školáků je typické, že se před nástupem do školy vyptávají, jak se které písmeno píše a jak se jmenuje, aniž by je někdo nutil. Řada dětí v předškolním období zná některá písmena, dokážou přečíst své jméno (Kutálková, 2004).

Některé děti v předškolním období dokážou číst kromě svého jména i jednoduché nápisy, vyskytují se i tací, kterým nedělá problém plynulé čtení v knize. Avšak naučit se číst je úkolem první třídy základní školy.

2.3 Výuka elementárního čtení

Dnešní výuka čtení navazuje na předškolní jazykový rozvoj dítěte. Je kladen důraz na zachování spojitosti tohoto rozvoje z předškolního období do období školní výuky. Naučit žáky dorozumívat se slovem i písmem patří k základním cílům vzdělávání na základních školách. Každá škola by měla dovést žáky k tomu, aby četli rádi, správně, plynule a výrazně, aby čtenému obsahu rozuměli, tedy aby získali základy dobrého čtení. (Šikulová, Rytířová, 2006).

Úkolem školy je ukázat dítěti, jak najít ve svém životě místo pro čtení, naučit ho navyknout si na něj a postupně s ním pracovat. Mimo to, že je čtení ve škole povinné, může žákům, kteří nejsou z domu vedeni k četbě, ukázat, jak zajímavým prostředkem četba je. Žáci se mohou radovat ze čtení v hodinách literatury. Škola může žáky k četbě motivovat a tím zlepšit jejich příležitosti ke vzdělání. Je ale zapotřebí, aby se této činnosti věnovalo dostatek péče (Helšusová a kol., 2012).

Naučit žáky správně číst není snadné. Tento obtížný úkol se neobejde bez metodicky, odborně, pedagogicky i psychologicky vzdělaného učitele. Výuka prvopočátečního čtení vychází z řeči šestiletých. K nácviku čtení využíváme také dechová a artikulační cvičení. Na počátku žák ještě nezvládne odlišit slovo samé od věci, kterou označuje. Zvukovou stránku slova nerozlišuje od obsahu. Kvůli tomu se žáci soustředí na zkoumání řeči, na význam slov a na zvukovou stránku. Maximální pozornost se věnuje správné výslovnosti, žáci se učí sluchově rozeznat hlásky, poznat, jestli je hláska na začátku, uprostřed nebo na konci slova (Blatný, Fabiánková, 1981).

Pro výsledek čtení je důležité správně číst a pochopit obsah slov v textu. To, jakým způsobem a jak rychle čteme, dokazuje úroveň analýzy a syntézy slov a souvislost mezi nimi. Základní podmínkou, abychom textu porozuměli, je to, abychom text správně přečetli. Je důležité vést žáky ke správnému, přesnému a bezchybnému čtení. Způsob, jakým čteme, vypovídá o výkonu čtenáře. Typická je plynulost čtení slov, slovních spojení a vět. Odchylkami od plynulého čtení rozumíme slabikování slov, šeptání hlásek apod. První třída je zaměřená na čtení snadných plynulých vět v odpovídajících taktech. Aby došlo k naplnění tohoto cíle, učí se žáci číst slova po slabikách, od počátečního nespojeného slabikování

ke spojenému. Je nutné, aby žáci vyslovovali vázaně po slabikách se správným přízvukem. Poté postupně přechází ke čtení jako k celku. Rychlost čtení určuje celkový průběh čtenářského výkonu. Jakou metodou, jakým způsobem a jak plynule se odráží v tom, jak rychle čteme. Jestliže žáci čtou příliš pomalu nebo příliš rychle, vytrácí se porozumění obsahu. Postupem času je důraz kladen i na zrychlení čtení. Je ale nezbytné, aby se nezvyšovala rychlost čtení na úkor správné artikulace a porozumění (Blatný, Fabiánková, 1981).

Čtenářství žáků nejvíce ovlivňuje hlasité čtení ve třídě, povídání o čtení ve třídě, psaní textů a komentářů o knihách, seznam doporučené nebo povinné literatury, četba, psaní textů jako domácí úkol, vedení si čtenářského deníku a zájem o doporučenou četbu, český jazyk a školu.

Altmanová a kol. (2011) upozorňují na skutečnost, že vášeň ke čtení může vzbudit jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Učitel, který sám nečte, těžko vzbudí u dětí zájem. Proto by měl mimo čtení vlastních knih, číst také knihy určené dětem a zajímat se o novou produkci jim určenou. Úspěšní učitelé čtenářství považují čtení za prioritu jak v profesním, tak v osobním životě.

Součástí vyučování čtení v primární škole by měla být literární výchova. V 1. třídě navazuje literární výchova na výchovu v předškolním období. Pro požitek z četby je důležité, aby k ní dítě mělo citový vztah. Při začleňování literárních prvků do vyučování musíme dbát na to, aby se žáci naučili poslouchat text, který vypráví učitel, popřípadě některý z žáků. Poté žáci dokážou text reprodukovat. Práce s poezií je také obsahem literární výchovy. Nezaměřuje se pouze na reprodukci, ale i na vlastní tvorbu žáků. Nutno zdůraznit, že cvičení dechu, hlasu a výslovnosti, jsou součástí literární výchovy. Literární výchova se uplatňuje hlavně na počátku slabikářového období, kdy se pracuje s učebnicí, která obsahuje mnoho příběhů a pohádek, jež můžou žáci převyprávět, dokončovat, ilustrovat apod. Plně se literární výchova využívá v poslabikářovém období. Žáci využívají čítanky, které obsahují nejen pohádky, ale i ukázky z dětských knih. Po celé období je žádoucí, aby se nevyužívala pouze literatura, kterou předčítá učitel, ale aby se pracovalo také s různými literárními texty (Blatný, Fabiánková, 1981).

2.3.1 Hygienické a kulturní návyky při čtení

Během čtení je namáhaná nervová soustava, svalová soustava (zejména akomodační svaly očí, svaly trupu během správného držení těla) a orgány zraku a sluchu. Jestliže nejsou hygienické zásady při čtení dodržovány, může dojít ke zhoršení zraku a můžou se objevit

ortopedické vady. Proto je důležité, aby učitel správné zásady čtení žákům připomínal. Je zapotřebí, aby žáci tyto zásady využívali doma i ve škole.

Hygienické a kulturní návyky při čtení je zapotřebí rozvíjet již od nejmladšího školního věku. U předškoláků je taktéž nutno věnovat pozornost správnému sezení během kreslení. Špatně naučené hygienické návyky není jednoduché odstranit. Typickým znakem žáků prvního ročníku je příliš předkloněný trup při čtení, což vyžaduje velkou námahu zádových svalů, a tak dochází k brzké únavě žáků. Hlava bývá vychylována značně dopředu a svou váhou přispívá k námaze zádových svalů. Žáci si ulevují tím, že si hlavu podpírají, ale tím se únava zvyšuje a stávají se ospalými. Jelikož je hlava skloněná, dochází ke zmenšení vzdálenosti očí od plochy sešitu, a tak jsou oči více namáhány. Kvůli tlačení hrudníku na okraj lavice je omezeno dýchání hrudníku, a tak dochází ke zhoršení krevního oběhu a zásobování tkání kyslíkem. Tím se také zhoršuje nervová činnost a dochází ke zhoršení pracovního výkonu žáků. Doma se častým zlozvykem stává čtení vleže nebo čtení při jídle, ani jeden ze zmiňovaných způsobů není vhodný.

Během čtení je nutné mít vzpřímený trup, předloktí se musí lehce dotýkat o lavici, hlava je mírně skloněná a hrudník se nesmí dotýkat lavice. Vzdálenost židle od stolu je součástí správného držení těla. Ramena jsou ve stejné výšce a lokty mírně vzdáleny od trupu. Podstatné je, aby váha trupu spočívala na sedadle, nikoli na předloktích. Jestliže žáci sedí nesouměrně, dochází k vychylování osy ramen z vodorovné polohy, což způsobuje zkřiveniny páteře. Čtený text má být ve vzdálenosti asi 25-30 cm od očí a má svírat s vodorovnou plochou úhel asi 30°-40°. Nejlépe vyhovující osvětlení při čtení je 75 luxů. Nepřetržité čtení by nemělo být delší než 20 minut. Text musí být dostatečně přiměřený svou velikostí a zřetelností písmen. Dodržování správných zásad při čtení má značný vliv na celkový vývoj žáků (Blatný, Fabiánková, 1981).

2.4 Metody ve výuce elementárního čtení

Nácvikem prvopočátečního čtení se lidé zabývali už odnepaměti. Za tu dobu vznikla řada metod. Některé byly více úspěšné a efektivnější, jiné méně.

Metody ve výuce elementárního čtení můžeme rozdělit na dvě hlavní skupiny. Metody syntetické a analytické. Každá z metod má své klady a zápory, proto je obtížné určit, která metody by byla nejvhodnější pro všechny žáky (Blatný, Fabiánková 1981).

Syntetické metody vycházejí z jednotlivých prvků (z písmen v písemném jazyce, z hlásek v mluveném jazyce), které jsou spojovány v celky a tím dochází ke čtení. Jde tedy

o spojení písmen ve slabiky, slabik ve slova a ta ve věty. Mezi tyto metody řadíme metodu písmenkovou, hláskovací, normálních slabik, skriptologickou, normálních slabik, fonetickou, Petrákovu, slabikovou metodu souhláskovou, mnemotechnicko- skriptologickou a genetickou. Fabiánková, Havel, Novotná, (1999) zmiňují, že syntetické metody kladly na žáky velké nároky díky svým logicko-didaktickým systémem. Dominoval zde zřetel techniky, mechanismus čtení. Jakmile žáci ovládali mechanismus čtení, poté se mohli zaměřovat na obsah slov a vět. Tento nedostatek měly odstranit metody analytické.

Analytické metody vycházejí z celků a vedou k poznávání prvků. Mezi analytické metody řadíme Jacototovu metodu, Vogelovu metodu (metoda normálních slov), metodu globální. Pro čtení hláskového písma jsou v České republice nejznámější 2 základní metody. Jedná se o analyticko-syntetickou metodu a metodu globální. Není prokázané, že některá z metod je výrazně lepší než jiná, proto je žádoucí, aby učitel znal i jiné metody než jen tu, kterou právě používá (Mertin, 2001).

2.4.1 Analyticko-syntetická metoda

Metoda je nazývána analyticko-syntetická, protože využívá jak prvků syntézy, tak i prvků analýzy. Vychází z mluvené řeči. Též se jí říká hlásková, protože se žáci učí novou hlásku vyvozením ze slova. S vyanalyzovanou hláskou se spojí písmeno a žáci poté čtou slabiky a slova obsahující právě toto písmeno. Žáci během čtení mají osvojeny všechny hlásky, které slabika obsahuje a učí se pouze vyslovovat hlásky podle písmen. Analyticko-syntetická metoda klade důraz na pochopení vztahu mezi fonémem a grafémem, tedy mezi písmenem a hláskou. Na počátku má žák k dispozici pouze několik písmen, ze kterých jsou vytvořeny slabiky a později jednoduchá slova. Poté jsou ze zvuků, které reprezentují, vyvozována další písmena. Tím se zvyšuje slovník užívaných slov. U tohoto postupu je důležitější technika (dekódování) než vlastní funkce čtení (přístup k významu). Jedná se o méně zábavný postup vzhledem k malému počtu písmen, které žák na začátku užívá. Tento postup obsahuje drilové prvky a prvky z globální metody-při čtení se slova vracejí. Žák, který pochopí princip čtení a bude ovládat všechna písmena, nebude mít problém přečíst jakýkoliv text. Analyticko-syntetická metoda je pokládaná za nejvhodnější při počáteční výuce čtení (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

V 1. třídě je analyticko-syntetická metoda rozdělená do tří tematických celků: předslabikářové období, slabikářové období a poslabikářové období. Předslabikářové období trvá 6-8 týdnů a probíhá zde jazyková příprava žáků na čtení. V tomto období je důležitý maximální rozvoj sluchového vnímání pomocí poznávání sluchově stejných zvuků, hlásek

a slov. Je nezbytné rozvíjet zrakové vnímání pomocí básniček, her, přiřazování apod. Jak sluchové, tak zvukové vnímání by měly přejít v sluchovou a zrakovou paměť. Žáci by si měli tedy hry, písmena, předměty znovu vybavit. Aby žáci dosahovali dobrých čtenářských výkonu, je nutné, abychom kladli důraz na správnou výslovnost a techniku mluvené řeči. Za pomocí dechových, artikulačních a hlasových cvičení rozvíjí žáci své řečové dovednosti. Podstatné je, aby si sami žáci všímali, jak se jejich hlas mění. Při dechových cvičení je zapotřebí, aby se žáci naučili pracovat s dechem. Využívá se tzv. brániční dýchání. Nejen hodina čtení vyžaduje, aby se dbalo na dechovou hygienu. Hlasová cvičení jsou uplatňována zároveň se sluchovými cvičeními. Soustředíme se na dynamiku, intonaci, výšku a barvu hlasu. Za základ mluvního výcviku pokládáme artikulační cvičení, která navazují na cvičení dechu a hlasu. V druhém období, slabikářovém, probíhá slabičně-analytický způsob čtení. Trvá 22 týdnů a žáci jsou již připraveni přijímat informace, které se týkají analyticko-syntetického způsobu čtení. Nejprve dochází k vyvození písmen, poté jsou postupně vyvozeny slabiky otevřené (ma, so, lí); slova z otevřených slabik (ma-so, so-lí); uzavřené slabiky (pes, ves); slova z uzavřených slabik (po-pel); dvě souhlásky na začátku slova (klepat); následuje čtení slabik se skupinou di- ti- ni/ dy- ty- ny (hodiny, tikají); vyvození slabik se slabikotvorným r, l (trn, vlk); vyvození dvou souhlásek na konci slov (hlt); vyvození dvojhlásek au, ou (louka); vyvození slov se skupinou souhlásek (kotrmelec) a ke konci jsou vyvozovány slova z těchto slabik. Učitelé můžou využít vlastní kreativitu a strategii učení, aby žáky zaujali a motivovali k další činnosti. Pro poslabikářové období je typické plynulé čtení slov a probíhá ve čtyřech až osmi týdnech. Osvojit si dovednost čtení řadíme mezi jeden z nejobtížnějších úkolů elementárního ročníku základní školy. Tento složitý proces je podmíněný mnoha faktorům, mezi které řadíme mimo jiné i osobnost učitele a jeho metodické umění.

Mezi pozitiva analyticko-syntetické metody řadíme dlouhodobou tradici a zkušenost; množství materiálů, pomůcek a učebnic; systematické procvičování všech písmen, slabik, slov. Mezi negativa analyticko-syntetické metody patří mechanická a stereotypní technika čtení, dlouhý časový úsek jazykové přípravy, práce se slabikou (dril), časté neporozumění slov během práce se slabikou, dvojí čtení u některých žáků (Fasnerová, 2012).

2.4.2 Globální a genetická metoda

Mertin (2011) zmiňuje, že globální metoda neboli metoda celků, vychází z analýzy celých slov. Psychologické názory z první třetiny 20. století říkaly, že žáci vnímají globálně, a že k detailům dospívá postupně. Globální metoda má představovat přirozený způsob výuky

čtení. Tuto metodu zavedl do Československa Příhoda. Žáci se již na začátku učí číst celá slova, která jsou spojená s obrázky. Až na jaře 1. třídy se setkávají s písmeny. Tato metoda předpokládá, že žáci sami dospějí k rozkladu slov v průběhu doby. Tato metoda převládala dlouhá léta v USA, v 90. letech dochází ale k zařazení analyticko-syntetických prvků do výuky, důvodem je zhoršení úrovně čtení amerických žáků.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) zmiňují, že globální metoda byla zavedena pro děti duševně opožděné a pro děti předškolní. Čtení podle globální metody prochází čtyřmi obdobími. První období, období paměti, nebo také slovních útvarů se vyznačuje čtením slov nebo celků podle optické struktury. Snahou žáků je zapamatovat si obrazy slov. Častým opakováním si dokážou zapamatovat jejich tištěný obraz a poté jsou schopni slova číst, aniž by znali jednotlivá písmena. Důležité je porozumění textu. Druhé období, období analýzy, se soustřeďuje na rozbor vět na slova, kde žák sám postupně dojde k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. V tomto období si žáci všímají, jaké písmeno je na začátku, uprostřed a na konci slova. Jsou si vědomi, čím se jednotlivá slova liší (nos, nosí, nosič). Postupně se setkávají s malými i velkými písmeny tiskací abecedy. Následuje období samostatného čtení, synkreze (spojování prvků). Jedná se o procvičování syntézy slov a vět formou různých her, křížovek, doplňovaček apod. Poslední období nazýváme období pokračujícího výcviku, kde se uskutečňuje doučování čtení individuálně. Učitel se soustředí na individuální rozdíly mezi žáky. Je nutné procvičovat abecedu a slova, která jsou obtížná.

Po roce 1989 se u nás tato metoda používá jako alternativní metoda. Pro čtení a psaní touto metodou nebylo vytvořeno mnoho materiálů. Mezi klady globální metody řadíme respekt k individuální a věkové zvláštnosti žáků, převahu hrových činností, spojení slov s obrázky, postup od celku k částem a motivaci ke čtení. Jako zápory globální metody lze uvést nedostatek didaktických materiálů, náročnou přípravu učitele, náročnost na fonematické uvědomování, dvojí čtení některých žáků, dlouhá doba pro osvojení si jednotlivých písmen a čtení dlouhých a neznámých slov (Fasnerová, 2012).

Obměnou globální metody je u nás metoda genetická, nazývaná též Kožíškova genetická metoda. Do výuky byla znovu zařazena v druhé polovině 90. let, v podobě učebnice Učíme se číst, jejíž autorkou je Wágnerová. Kožíšek vycházel z toho, co viděl v praxi. Byl si vědom, že dítě nejdříve „čte a píše“ obrázky, a proto začínal s psaním, ke kterému využíval velká psací písmena. Wágnerová jeho metodu modernizovala a vkládala do ní analyticko-syntetické prvky. Mimo myšlenek Kožíška využívala také myšlenky Příhody, zakladatele a tvůrce globální metody. Lze tedy říci, že v současnosti probíhá výuka genetickou a globální metodou současně (Mertin, 2001). Taktéž v genetické metodě můžeme

rozdělit nácvik čtení do několika etap. Do první etapy řadíme seznámení s velkou tiskací abecedou. První etapu lze označit jako etapu motivační, kdy je rozvíjena slovní zásoba žáků, zrakové a sluchové vnímání prostřednictvím didaktické hry, respektují se psychohygienické zásady a jsou využívány dechová a artikulační cvičení. Učí se grafická podoba velkých písmen abecedy. K žákům je přistupováno individuálně. Za týden se žáci naučí 2-3 písmena. První etapu genetické metody lze srovnat s metodou analyticko-syntetickou. Druhá etapa využívá práci s učebnicí Učíme se číst. Žáci si vytváří základní čtenářské návyky. Za pomocí písmen velké abecedy se žáci učí číst. Pro genetickou metoda je typické, že nepoužívá slabikování. Jakmile žáci zvládnou všechna velká písmena tiskací abecedy, seznamují se s tiskacími písmeny malé abecedy, které si ale graficky nezaznamenávají. Do třetí etapy spadá čtení psacích písmen. Dochází k plynulému čtení slov. Mezi pozitiva genetické metody řadíme skutečnost, že vychází z přirozených myšlenkových postupů žáků (co znají-hůlkové písmo), žáci nejsou zatěžovány výukou čtyř znaků, rychlý nástup čtení slov, praktická využitelnost čtení, přínos ve výuce čtení žáků se specifickými poruchami učení. Jako negativa genetické metody lze uvést, že se jedná o méně rozšířenou metodu, ke které je nedostatek didaktických materiálů; učitelova příprava je náročná a dochází k dvojímu čtení u některých žáků (Fasnerová, 2012).

2.5 Etapy ve výuce elementárního čtení

Elementární výuku čtení můžeme rozdělit do tří etap podle hlavních stupňů vývoje čtenářské dovednosti. První etapa, která se nazývá Jazyková příprava žáků na čtení, trvá přibližně první dva měsíce školní docházky. Probírá se Živá abeceda, díky které se žáci připravují na vlastní čtení. Jedná se o přípravu fonematického sluchu žáků. Žáci si musí uvědomit, že řeč, kterou doposud znali pouze ze stránky významové, obsahuje slova, slabiky a hlásky, které můžeme vyjádřit písmeny složenými ve slabiky, slova a věty. Jestliže žáci mají bohatou slovní zásobu, lépe pochopí smysl čteného textu. Živá abeceda rozvíjí řeč prostřednictvím mnoha obrázků. Žáci se učí podle obrázkové předlohy vyprávět jednoduché pohádky a příběhy. Učí se rozeznávat shodné a podobné tvary a zvuky. Dochází k rozšiřování slovní zásoby žáka. Během této etapy si učitel všímá, jak žáci myslí, jak se vyjadřují a jaká je jejich zraková a sluchová úroveň vnímání. Žáci se učí, jak správně dýchat, vyslovovat a setkávají se s prvními písmeny. Během období, kdy žáci pracují s Živou abecedou, se setkávají se čtyřmi souhláskami: s, l, m, p; s pěti samohláskami: a, e, i, o, u / á, é, í, ó, ú, ů; a s otevřenými slabikami z nich složenými. Slabiky jsou pečlivě procvičovány a žáci

si uvědomují, že jsou součástí slova. Žáci se učí číst slabiku tak, aby ji co nejdříve vyslovovali naráz. Během nácviku čtení slabik je nutné dbát na správnou artikulaci a žáci musí být seznámeni s tím, jak správně připravit ústa k vyslovení slabik (Blatný, Fabiánková 1981).

Druhá etapa, nazývaná Slabičně analytický způsob čtení, zahrnuje období, kdy se vyvozuje abeceda a dělíme ji do 4 fází. První fáze se zaměřuje na čtení otevřených slabik a slov z nich složených. Jsou poznávány nové hlásky a písmena. Tato fáze trvá do listopadu a je zakončena 1. diagnostickou prověrkou. První diagnostická prověrka se zaměřuje na čtení neznámého textu. Každý žák čte jednu větu a učitel si dělá poznámky, jaké chyby žáci dělají. Z těchto poznámek pak vychází při další práci s žáky. Druhá fáze se soustředí na čtení se zavřenou slabikou na konci (les, pes apod.). Jsou přidávány nové hlásky a písmena. Následuje 2. diagnostická prověrka, která se zaměřuje na čtení dvou až tří vět neznámého textu. Žáci musí ihned po čtení naznačit, jak textu rozumí. Třetí fáze zahrnuje čtení slov se dvěma souhláskami na začátku (sto, stolek aj.). Procvičuje se vázané čtení probraných slov. Opět jsou vyvozené nové hlásky a písmena. Koncem února se uskutečňuje diagnostická prověrka slabších žáků. Tato fáze pokračuje čtením slov s dvěma souhláskami uprostřed (myška, babička) a nadále je procvičováno vázané čtení probraných slov. Důraz je kladen na výslovnost slov jako celků se správným přízvukem. Přibývají další hlásky a písmena a koná se 3. diagnostická prověrka. Třetí diagnostická prověrka se zaměřuje na znalost malých i velkých tiskacích písmen, výjimkou je ď, ť, ň. Dále je důraz kladen se na čtení malých, později velkých písmen v abecedním pořádku. Žáci procvičují písmena, která jim způsobují potíže a poté čtou delší úryvky textu. Čtvrtá fáze se věnuje čtení slov se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, se slabikotvorným r, l na konci slov, procvičuje se vázané čtení slov se dvěma souhláskami uprostřed a čtou se slova, která se běžně užívají. Důležitý je správný slovní přízvuk. Následuje čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě, slov se slabikotvorným r, l uprostřed slova a hlásky a písmena ď, ť, ň. Zvýšená pozornost je věnovaná plynulému čtení slov. Diagnostická prověrka se zaměřuje na porozumění a techniku čtení některých slov.

Během první a druhé etapy žáci pracují často se skládací abecedou. Po sluchovém rozkladu žáci vyberou odpovídající písmena, ze kterých se slabika skládá, umísťují je vedle sebe ve správném pořadí, poté utvoří slabiky nebo slova a přečtou je nahlas. Pokud žáci ovládají princip rozkládání a skládání, přechází k činnostem, které probíhají jen v hlavě. Jedná se o hlasité přečtení slabiky. Postupně se analytické činnosti vytratí a začne se uplatňovat syntéza.

Období, které následuje až do konce školního roku, nazýváme Plynulé čtení slov. Jde o třetí etapu čtenářské dovednosti. Čtení se pomalu automatizuje a stává se dovedností (Blatný, Fabiánková, 1981).

Během celého roku jsou do výuky čtení zařazována různá cvičení a hry na dech, hlas a výslovnost. Hlavním cílem těchto cvičení je pomoci při utváření návyků, které se uplatňují v žákově projevu.

2.6 Žánry v dětské literatuře

Vyčlenit žánry dětské literatury není snadné. Díla nemůžeme jednoznačně zařadit pouze do jednoho žánru, protože se v nich prolínají prvky více žánrů. Přesto existují kritéria, podle kterých lze žánrové spektrum v literatuře pro děti a mládež třídit.

První kritérium bývá označováno podle aspektu intencionality, neboli podle záměru. Sem řadíme tvorbu intencionální a tvorbu neintencionální. Intencionální tvorba zahrnuje literaturu psanou výhradně pro dětské čtenáře. Je určena dětem a mládeži ve věku 3-15 let a autoři berou na vědomí osobnost dítěte z hlediska věku a psychických zvláštností. Řadíme do ní autorskou pohádku, umělou poezii pro děti, příběhovou prózu s dětským hrdinou, román pro chlapce, dívčí román. Dále do této skupiny žánrů lze zařadit i některé folklorní, které byly určeny výhradně dětem. Jedná se o dětský slovesný folklor a o lidovou pohádku pěstounskou též výchovnou. Neintencionální tvorba byla původně určená dospělým čtenářům, ale byla přejata do dětské literatury. A to z důvodu její čtenářské atraktivity, nebo z potřeby pedagogů a vychovatelů, jež ji využívali v rámci výchovně vzdělávacího procesu. K neintencionální tvorbě pro děti a mládež řadíme dobrodružné žánry, sci-fi, prózu s přírodní tematikou, historickou prózu, uměleckonaučné žánry. Z folklorní slovesné tvorby lze jmenovat pohádky, hlavně kouzelné a novelistické, dále pak pověsti, legendy, pověrečné povídky, báje, bajky. Folklorní žánry lze považovat jako základ autorských adaptací, tj. přepracování, která již počítají se specifičností dětského příjemce, a v této formě se přesouvají do tvorby intencionální (Kubeczková, 2004).

Druhé kritérium dělí dětskou žánrovou literaturu podle původu a aktuálního fungování žánrů. Genčiová (1984) vyděluje čtyři skupiny žánrových forem. První skupina obsahuje žánry, jež byly určeny dětem a dnes jsou taktéž určeny hlavně dětem. Vychází z folklóru a jedná se o žánry pro nejmenší děti. Mezi ně patří ukolébavky, dětské popěvky a rozpočitadla. Do druhé skupiny spadají žánry, které dříve byly součástí lidové slovesnosti nebo literatury dospělých, a z ní přešly do literatury pro mládež. Jedná se o pohádku, pověst,

baladu, zčásti bajku. Do třetí skupiny řadíme žánry, které se vyskytují i v současné literatuře dospělých, ale jsou na jejím okraji. Avšak u dětí hrají v určitém věku významnou roli. Mezi tyto žánry můžeme zařadit žánry dobrodružné, vědeckofantastickou prózu a uměleckonaučnou literaturu. Poslední skupina vymezuje žánry, které jsou společné oběma skupinám. Dětem jsou přizpůsobeny povídky, novely a romány ze života.

Třetí kritérium vymezuje žánry v dětské literatuře podle čtenářských preferencí z hlediska věkového zařazení.

V předčtenářské fázi se dítě ocitá v roli posluchače a je závislé na zvukovém příjmu textu prostřednictvím jiného čtenáře. V předčtenářské fázi lze vymezit mladší předškolní věk a starší předškolní věk. Mladší předškolní věk je typický pro 1.-3. rok. Do popředí se dostávají žánry poezie-popěvky, říkadla, také knižní hračky a leporela. Starší předškolní věk, kam řadíme děti mezi 3.- 6. rokem, klade důraz na žánry z poezie, na autorské pohádky, lidové pohádky (zvířecí, kouzelné s jednoduchou strukturou), bajky, jednoduché příběhy ze života dětí. Oblíbené jsou také obrázkové publikace, uměleckonaučné knihy se zvukovými nosiči, pracovní sešity, omalovánky, vystřihovánky, dětské encyklopedie, dětské loutkové hry, drobné dramatické útvary.

Ve čtenářské fázi dochází ke změně v komunikační situaci. Mizí zprostředkovanost a auditivní charakter přejímání. Dochází k přímé komunikaci a převažuje vizuální či vizuálně-auditivní převzetí. V této fázi lze vymezit mladší školní věk, který je charakteristický pro čtenáře ve věku 6-10 let. V mladším školním věku převažují žánry z poezie, do kterých patří verše pro děti s důrazem na rytmickou pravidelnost, členitost epických a lyrických útvarů, hádanky, říkadla, nonsensový typ, dále lidové pohádky, autorské pohádky i nonsensové pohádky, pověsti, bajky, povídky ze současného života dětí, povídky s historickou a přírodní tematikou, prózy dobrodružné a detektivní, uměleckonaučná literatura, dětské encyklopedie, drobné dramatické útvary a loutkové hry (Kubeczková, 2004).

2.7 Čtenářská gramotnost

Termín gramotnost bývá definován různě. Jedná se o schopnost umět číst, psát a zvládat základní početní úkony. Jestliže nějaká z těchto schopností chybí, mluvíme o negramotnosti. Pokud člověk umí číst, ale neumí psát, jde o pologramotnost. Jestliže hovoříme o čtenářské gramotnosti, která spadá do funkční gramotnosti, máme na mysli porozumění čtenému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosáhnout cíle. Průcha, Mareš a Walterová (2008) uvádí, že do čtenářské gramotnosti spadá jednak osvojit si dovednost

čtení, ale i dokázat pracovat s textem, komunikovat pomocí psaní, získat a zpracovat informace obsažené v textu. V České republice se tento pojem vyskytuje také v souvislosti s mezinárodními výzkumy. Čtenářská gramotnost je součástí i dalších gramotností např. matematické, počítačové.

Česká republika, stejně jako jiné země, se snaží zvýšit čtenářskou gramotnost obyvatel. Rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských schopností a dovedností se naplňuje výhradně ve výuce českého jazyka. Rámcové vzdělávací programy jako první vytyčily rozvoj čtenářské gramotnosti, ale jak dojít k cíli je na samotných učitelích. Aby došlo ke zlepšení, je třeba, aby učitelé používali moderní vyučovací metody a přístupy, jako v cizích zemích.

2.7.1 Faktory ovlivňující počáteční čtenářskou gramotnost

Osvojování si počáteční čtenářské gramotnosti a čtenářské gramotnosti je dlouhodobý proces, který ovlivňuje mnoho faktorů. Obdobím rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je označováno období od 6 let věku dítěte do 8 let. Švrčková (2011) tyto faktory dělí na endogenní a exogenní.

Endogenní, neboli vnitřní faktory, představují vrozené předpoklady, rysy a zvláštnosti centrálního nervového systému čtenáře; osobnostní charakteristiky a zkušenosti, které jedinec získal. Jedná se o zájem žáka ke čtení, vnitřní motivaci, sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje. Kladný postoj žáka ke čtení lze považovat za hlavní kritérium celoživotního čtenáře. K dalším faktorům řadíme dále věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, úroveň intelektu, schopnost aktivně pracovat s informacemi, volní vlastnosti, flexibilitu a schopnost přizpůsobit se změnám.

Mezi exogenní, neboli vnější faktory, lze zařadit činitele socio-kulturního prostředí, jedná se zejména o výchovu a vzdělání ve škole a v rodině. Podle prostředí lze tyto faktory členit na faktory domácího prostředí a faktory školního prostředí. Mezi faktory domácího prostředí patří ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny; domácí čtenářské zázemí rodiny-celkové rodinné klima. K charakteristice domácího klimatu řadíme: aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost-největší význam mají takové činnosti, do kterých se zapojují rodiče společně s dětmi. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podstatné jestli: rodiče mají zájem o to, co dítě čte; rodiče dětem předčítají nebo vypráví pohádky; jestli rodiče čtou dohromady s dětmi; rodiče nejeví zájem o čtení dítěte; rodiče čtou jen v rámci domácích úkolů. Jazyk, kterým se v domácnosti mluví, je jeden z dalších faktorů ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti. Je důležité, aby se jazyk, ve kterém se žák učí ve škole, shodoval s jazykem

užívaným v domácnosti. Dostupné materiály ke čtení a další vzdělávací zdroje, které jsou v domácnosti k dispozici, souvisí taktéž s budoucími čtenářskými úspěchy. Mezi další faktory patří vztah mezi domovem a školou-zapojení se rodičů do školního procesu a čtenářské aktivity žáků mimo školu. I když domácí prostředí jednoznačně přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti, škola stále zůstává pro většinu jedinců hlavním místem pro vzdělávací aktivity.

Autorka dále uvádí, že za činitele školního kontextu lze považovat školní prostředí a zdroje. Jedná se např. o školní programy, které se mohou soustředit na rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti, dobré vztahy mezi učiteli a žáky, kvalifikace učitelů atd. K faktoru prostředí a struktury třídy řadíme přístup učitelů k výuce, velikost třídy a dostupné materiály ke čtení. Další faktor, příprava učitelů, zahrnuje osobnost učitele, jeho povahu, rozsah praxe, účast na seminářích a kurzech. Existuje mnoho vyučovacích metod, jež lze využít při výuce čtení. Je však důležité, aby metody, strategie a přístupy byly přizpůsobeny konkrétním potřebám žáků. Pro rozvíjení gramotnosti jsou podstatné takové činnosti, které souvisí s rozpoznáváním slov, porozuměním, vytvářením příběhů, naslouchánim atd. Taktéž výukové materiály, které žáci používají ve škole, ovlivňují čtenářskou gramotnost. Jde o učebnice, čítanky a různé druhy textů, jež učitel vytvořil. Stejně tak jako výukové metody, si učitelé můžou vybrat různé činnosti, během kterých žáci pracují s různými druhy textů. Mezi aktivity, které řadíme k nejvíce užívaným ve výuce čtení, patří: hlasité předčítání učitelem, hlasité čtení žáka, hlasité čtení žáků po menších skupinkách, tiché čtení žáků, hlasité čtení žáka + tiché čtení ostatních žáků, vlastní výběr knihy ke čtení, vyhledávání informací v textu, skupinová práce k přečtenému textu, test nebo křížovka k přečtenému, odpovídání na otázky, psaní krátkého textu, kreslení obrázku aj. (Švrčková, 2011).

2.7.2 Čtenářská gramotnost a výukové metody v českých školách

Metodický portálu RVP (2008) uvádí, že obsah a podoba úloh v testech čtenářské gramotnosti-PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků), se zdály našim žákům neobvyklé. Dále uvádí, že aktivity na našich školách v rámci českého jazyka se zaměřují na formulování hlavní myšlenky děje, ale aktivní práce s textem, která se vyskytuje v PISA, se v našich školách moc neobjevuje. Nejlépe obstáli žáci v interpretaci textu, nejhůře pak v získávání informací z textu a propojování s vlastními znalostmi. Následující metody by měly zvýšit čtenářskou gramotnost žáků.

Premiéra učiva, memorování-i Česká školní inspekce hovoří o přebytku znalostí. Žáci jsou přehlcováni maximem znalostí, veškerým učivem z učebnic. Nadále přetrvávají

problémy s komunikací žáků. U žáků bývá hodnoceno to, co se naučili zpaměti, praktické hodnocení se téměř nehodnotí. Příčinou tohoto jsou obtížné přijímací zkoušky, které vyžadují téměř encyklopedické znalosti. V testu PISA byli úspěšnější průměrní žáci než žáci, co mívají z českého jazyka jedničky a dvojky. Učitelé často zapomínají na připravené činnosti před čtením, které mohou napomáhat v porozumění textu. Bývají užívány úryvky z čítanek, a proto žáci nejsou naučeni číst celé dílo.

Frontální výuka, individuální přístup-nejvíce jsou žáci vyučování frontální výukou, méně se setkáváme se skupinovou prací. Podle České školní inspekce se ve škole málo využívají kooperativní metody. Tato výuka nemotivuje slabé ani talentované žáky, izoluje učitele, který pak nevyužívá poznatky z jiných předmětů, a tak nespolupracuje s jinými učiteli. Čtenářská gramotnost toto ale vyžaduje. Je důležité, aby učitel podporoval každého žáka a věřil, že každý může uspět. Podle výsledků PISA, kde žáci mohli vyjádřit, jak jim učitel pomáhá s prací, jestli jim umožňuje projevit vlastní názor, zda jim pomáhá s učením, bylo zjištěno, že žáci České republiky téměř podporováni učitelem nejsou. Česká inspekce uvádí, že čím více žáků je ve třídě, tím klesá individuální přístup k žákům. I když existují rozdíly mezi školami, učitel předpokládá, že se žáci připravují samostatně doma.

Mezipředmětové dovednosti-díky propojování mezipředmětových dovedností dochází k větší efektivitě. Na prvním stupni je velkou výhodou to, že učitel vyučuje většinou všechny předměty, a tak může učivo prolínat všemi předměty. Výuka na 1. stupni je málo pestrá, i když dochází ke zlepšení. Zaměřuje se na hlasité čtení, což je v protikladu s individuálním přístupem. Málo kdy si žáci mohou vybrat knihu podle sebe.

Propojování poznatků lze pomocí projektového vyučování, které využívá touhu žáků po vědění, žáci plní důležité úkoly, za které nesou zodpovědnost. Učitel se stává pasivním pozorovatelem a rádcem. Žáci jsou v centru dění.

Zaujetí pro četbu-je faktor, který může mít vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Z výsledků PISA vyplývá, že chlapci mají nižší zájem o čtení než dívky. Jestliže žáci čtou různé typy textů, odráží se to taktéž ve výsledku. Proto by školy neměly vyzdvihovat pouze čtení knih.

Ty rozvíjí složky čtenářské gramotnosti, u kterých musíme o textu přemýšlet, jiné zdroje textů vyžadují např. vyhledávání informací. Motivace ke čtení textu, který žáky baví, zvyšuje jejich čtenářskou gramotnost.

Narativní metoda-zájem o četbu se musí rozvíjet již v raném věku, při výuce prvopočátečního čtení. Nezbytné je poskytnout žákům různě náročné texty, s ohledem na individuální přednosti. Aby měli žáci o četbu zájem, je dobré, aby se na vytvoření příběhu

podíleli. Narativní metoda je založená na vyprávění příběhu. Děti jsou učeny tomu, chtějí-li něco říct, musí svou myšlenku vyjádřit řečí, písmem nebo pomocí obrázku.

Práce s internetem-internet obsahuje různé zdroje textů, které jsou pro žáky přitažlivé. Ve srovnání se zahraničními žáky pracují čeští s internetem méně. Existuje mnoho aktivit, jak využívat internet ve vyučování. Spousta nápadů je na internetu veřejně přístupná. Vzdělávání učitelů-není snadné chtít po učitelích, aby u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost, když u nich tomu tak nebylo. Aby byl pochopen význam pojetí výuky, která má rozvíjet čtenářskou gramotnost, nestačí krátké školení nebo studování jedné knihy. Dnes existují kvalitní kurzy, které se zabývají touto problematikou např. RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)-Psaním a čtením ke kritickéhu myšlení. Občanské sdružení Kritické myšlení vydává vlastní časopis Kritické listy a podílí se na řadě projektů např. program Zdravá škola. Jsou zde školeni lektoři, takže se jejich počet zvyšuje. Tito lektoři připravují různé kurzy pro učitele. Jeden z nich se nazývá Čtením a psaním ke kritickému myšlení**.** Během 80 hodin se zájemci naučí základy celého programu a získají řadu konkrétních aktivit, které mohou použít přímo ve výuce. Tento program je založen na pedagogickém konstruktivismu.

Jeho autoři převzali, zdokonalili a vypracovali řadu konkrétních vyučovacích metod, které mohou učitelé používat. Všechny metody směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Jedná se o myšlenkové a pojmové mapování, brainstorming, kostka, pětilístek, diamant, šest myslitelských klobouků, matematický deníček, kmeny a kořeny, párová diskuze, skládankové učení, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, diskusní pavučina, uznání/otázka, dílna čtení, I.N.S.E.R.T. apod. **(**Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4**).**

Zkušenosti ukázaly, že školy, které se těchto programů účastní, kladně ovlivňují prostředí školy i práci učitelů. Ti, kteří splnili podmínky kurzu, dokážou s malou pomocí metodiky konkretizovat RVP ZV ve školním vzdělávacím programu, vytvořit strategie školy pro rozvoj čtenářské gramotnosti a uplatňovat je.

Přínosná je i spolupráce se zahraničními školami, díky které lze porovnávat, hodnotit, měnit, inspirovat se apod. V České republice se vyskytují školy, které jsou motivované a jeví zájem pro následující metody, které umožní žákům co nejlepší uplatnění v životě a v moderní společnosti. Takových ředitelů a pedagogů stále přibývá, i když to není na první pohled vidět.

Hausenblas, Košťálová (2010) řadí následující metody k těm osvědčeným, díky kterým dochází k rozvoji čtenářské dovednosti žáků ve škole. Zmíníme některé z nich. Čtení s otázkami-tuto metodu lze uplatnit do fáze při čtení, rozvíjíme samostatnost

a porozumění. Žáci pracují ve dvojicích, jeden druhému si pokládají otázky k určité části textu. Díky tomu dokážou porozumět psanému textu a jeho významu. Žáky učíme formulovat otázky, které lze z textu vytvořit. Další metodou je čtení s předvídáním. Tato metoda propojuje fázi před čtením, během něj i po něm. Žáci čtou společný text po částech. Ke každé části každý samostatně předvídá, co bude následovat. O tom diskutují buď v párech, ve skupině nebo s celou třídou. Až přečtou celý text, poví si, čím se lišil od předpovědí nebo jestli předpověď byla stejná. Jedná se o oblíbenou metodu kvůli napětí a kvůli tomu, že se nejedná o chyby, pokud žákovo předpovídání není správné. Dílna čtení bývá zařazována pravidelně, alespoň jednou za týden. Má dvě složky, složku individuální, ta zahrnuje samostatné čtení potichu vybrané knihy a vlastní poznámky na četbu. Sociální složku představuje diskuse se spolužáky o daných knihách. Dílnu čtení lze přizpůsobovat a obměňovat podle vyspělosti žáků, podle organizačních možností apod. Metoda, která zvyšuje osobní účast v četbě a porozumění, se nazývá literární dopisy. Žáci si po přečtení daného úseku textu sdělují své zážitky z četby formou krátkých dopisů. Ve dvojici si tak vyměňují názory o ději, zápletce atd. Literární kroužky-jedná se o skupinovou práci, kde každý žák musí sám vytvořit úkol k textu, který pak bude plnit jeho skupina něco celá třída. Úkol zpracovává podle toho, jakou si vybral roli např. hlavní mluvčí, ilustrátor apod. Poté se celá skupinka sejde a komunikuje o textu podle toho, co přichystali jednotliví členové. Díky metodě Poslední slovo patří mně, si žáci zlepšují své porozumění textu a učí se respektovat pochopení jiných žáků. Každý z žáků si sám čte stejný text, jako mají ostatní žáci a jejich úkolem je napsat si poznámku k závažnému místu a okomentovat ho, jak tomu rozumí, jak to cítí. Tu část, kterou si vybral, pak přečte a ostatní žáci pak hádají, proč si vybral zvolený úryvek. Nakonec žák přečte svůj komentář a tím má poslední slovo. Řízené čtení a myšlení můžeme využít při čtení společného textu. Učitel si daný text rozdělí na části a během četby pokládá žákům otázky z jednotlivých částí. Vede je k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály, které jim napomáhají k celkovému pochopení. Při čtení společného textu můžeme dále využít Skládankové čtení. Ne příliš dlouhý text rozdělíme na tři části. Tři skupiny pracují jen s jednou částí a snaží se odhalit, co bude obsaženo v dalších dvou částech. Pomocí toho se učí vnímat obsah úseku a předvídat úseky následující. Skládankové učení řadíme ke kooperativnímu učení, kde žáci spolupracují ve skupinkách.

Je dobré tuto metodu využít při četbě a po četbě stejného textu. Na žáky je kladena zodpovědnost za pochopení určité části textu, kterou musí předat svým spolužákům. Ti četli zase jinou část, kterou taktéž předávají. Dochází k lepšímu porozumění textu a žáci se učí předat pochopené tak, aby tomu ostatní porozuměli. Žáci utvoří domovské skupiny (DS)

po třech žácích a každý žák ve skupině dostane text, který má za úkol číst po určenou dobu. Poté se přemístí do expertních skupin (ES), kde všichni studují společně stejný text a radí se, jak informace obsažené v textu předají svým spolužákům, až se vrátí zpět do DS. Domlouvají se na strategii, metodě apod. Po přesunutí do DS každý z nich učí svou část textu své spolužáky, kteří si dělají poznámky do sešitu. K dalším metodám řadíme Tvorbu vlastní knížky. Žák poznává formální stránku knihy. Vnímá ilustrace, obálku, grafickou úpravu stran. Vytvoření vlastního Čtenářského portfolia pomáhá žáku k efektivnímu učení. Díky němu žák sleduje svoje pokroky a úsilí. Zapisuje si zde dosažené dovednosti a vědomosti.

2.7.3 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Podle Švrčkové (2011) existuje spousta organizací a institucí, které se zabývají zkoumáním dovedností a zájmů žáků základní školy. Národní i mezinárodní výsledky mají být určeny pro zkvalitňování přípravy žáků pro život. Česká republika se účastní výzkumů čtenářské gramotnosti od poloviny 90. let 20. století. Roku 1995 podstoupila prvnímu výzkumu, v roce 1997 se zapojila do výzkumu čtenářské gramotnosti dospělých SIALS (Second International Adult Literacy Survay). O několik let později se uskutečňují výzkumy v rámci zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Organisation for Economic Co-operation and Development), sem řadíme mezinárodní projekty PISA.
Organizace IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání, The International Association for the Educational Achievement) se stala jednou z prvních mezinárodních organizací, jež se zabývá čtenářskou gramotností žáků prvního stupně ZŠ. Jedná se o projekty PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

Tohoto výzkumu se účastní země EU a anglicky mluvící země. Poprvé se zkoumalo v roce 2001, další výzkumy probíhají v pětiletých cyklech. Kramplová, Potužníková (2005) uvádějí následující aspekty pro měření kvality čtenářské gramotnosti:

- čtenářské záměry- čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a užívání informací
- procesy a porozumění- vyhledávání informací, vyvozování záměrů, interpretace myšlenek
- čtenářské hodnoty a postoje

Výsledky jsou uváděny na celkové škále a na dílčích škálách: celková škála čtenářské gramotnosti; škála čtení pro literární účely, pro informační účely; škála získávání informací a vyvozování závěrů a škála hodnocení, interpretace a integrace.

V roce 2011 se zapojilo 177 českých škol. Šetření dopadlo nadprůměrně a jeho hodnota byla 545 bodů. Statisticky významně lepšího výsledku než Česká republika dosáhlo devět zemí. Podobných výsledků dosáhli čeští žáci s žáky z devíti evropských zemí a se žáky z Kanady. Kromě celkové škály se výsledky prezentují na dvou dílčích škálách podle účelu čtení (literární a informační) a na dvou dílčích škálách podle postupů porozumění (vyhledávání informací a interpretace textu).

V porovnání s celkovou škálou si čeští žáci vedli statisticky významně lépe pouze na dílčí škále vyhledávání informací.

Na všech ostatních škálách jsou výsledky vyrovnané. Česká republika se do šetření zapojila v roce 2001 a v roce 2011. Za deset let došlo k výraznému zlepšení (o 9 bodů). Nejvíce se žáci zlepšili v interpretaci textu (o 12 bodů). Jako jediná se nezměnila škála vyhledávání informací. Ke zvýšení došlo i u podílu žáků na vysoké a na střední úrovni. Roku 2001 dosáhlo alespoň vysoké úrovně 45 % žáků a minimálně střední úrovně 83 % žáků, o deset let později činil tento podíl na vysoké úrovni 50 % a na střední úrovni 87 % žáků. (Výsledky mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011, http://www.zsmladi.cz/uploads/Tisk_zprava%20TIMSS%20a%20PIRLS-1.pdf).

Švrčková (2011) dále uvádí, že v České republice je za první výzkum v oblasti šetření dovednosti čtení považován výzkum, který realizoval Jiránek v 50. letech 20. století. Ten společně se svým týmem zpracoval psychologickou analýzu rozvoje dovednosti čtení žáků 1. ročníku základní školy. V 90. letech navazují na výzkum počátečního čtení Křivánek a Wildová, kteří jako první nahlížejí na tuto problematiku z pedagogického hlediska. Výzkumem rozvoje počátečního čtení se také zabývala Pražská skupina školní etnografie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Záměrem tohoto šetření bylo sledování rozvoje počátečního čtení ve školním celku a bylo detailně popsáno, jak se žák zmocňuje psané řeči. V letech 1996/7-2001/2 uskutečnila Wildová se svým týmem výzkum, kde se zabývala didaktickým procesem výuky počátečního čtení v 1. třídách základních škol z hlediska rozvoje počátečního čtení a z hlediska toho, jak a kým je školní výuka zajišťována. Zmiňované šetření je považováno za klíčové, neboť jím bylo potvrzeno, že rozvíjení počátečního čtení na našich školách probíhá hlavně analyticko-syntetickou metodou, která není dostačující pro rozvoj čtenářské gramotnosti jako komplexu čtenářských dovedností, jelikož se zaměřuje spíše na rozvoj čtení z technického hlediska. Problematikou čtení, psaní a čtenářskou gramotností se taktéž zabývá Doležalová, vedoucí katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty v Hradci Králové. Dále je nutné zmínit didaktika a elementaristu Havla, který působí na katedře primární pedagogiky

Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kde se věnuje disciplíně didaktika čtení a psaní, rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni základní školy. Na katedře primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se prvopočátečním čtením a psaním zabývá Fasnerová, didaktik elementárního čtení a psaní. Mezi další autory, kteří se u nás zabývají čtením a čtenářskou gramotností, patří Švrčková, Metelková Svobodová, Kramplová, Doležalová atd.

3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Třetí kapitola se zabývá kurikulárními dokumenty. Jedná se o Národní program vzdělávání-Bílou knihu, Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy.

V České republice se vzdělávání řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb. Ten také určuje podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje; vytyčuje práva a povinnosti jak fyzickým, tak právnickým osobám při vzdělávání a stanovuje účinnost institucím, které se starají o státní správu a samosprávu ve školství.

Rovný přístup ke všem občanům České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie bez jakékoli diskriminace je jednou z hlavních zásad vzdělávání. Mezi další důležité zásady patří zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb každého žáka, zásada vzájemné úcty, respektu a důstojnosti všech účastníků vzdělávacího procesu, bezplatné základní a střední vzdělávání ve státních školách, svobodné šíření vědomostí korespondujících s obecnými vzdělávacími cíly, prohlubování vzdělávání na základě výsledků získaných ve vědě, co nejefektivnější využívání dnešních pedagogických přístupů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání podle dosažení vzdělávacích cílů a zásada příležitosti k celoživotnímu vzdělávání každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie (Katzová, 2008).

Cíle vzdělávání jsou vyvozovány jak z individuálních, tak ze společenských potřeb. Vzdělávání se netýká pouze vědy a poznání, ale jedná se také o osvojení si sociálních a jiných dovedností; duchovních, morálních a estetických důležitostí, které se vztahují k lidem a k celé společnosti jako celku. Neméně důležitým cílem vzdělávání je pak schopnost uplatnit se v zaměstnání. Vzdělávání není zaměřeno pouze na jednu rovinu. Zabývá se osobním rozvojem jedince, jeho začleňováním do společnosti a přípravou na jeho pracovní život (Kotásek et al., 2001).

3.1 Vzdělávací programy

Ke konci minulého století došlo ke změnám ve vzdělávání. Jedním z cílů je všestranný vývoj každého jedince. Dalším důležitým cílem je vytvořit nový vztah mezi učitelem a žákem a mezi školou a společností. Žáky by neměla škola stresovat, ale dát jim prostor pro rozvoj samostatnosti a odpovědnosti. Neméně důležitá je aktivita žáků za vhodně zvolené motivace. Do popředí se dostávají komunikační schopnosti, estetické vnímání, zdravý životní styl atd.

namísto učení. Aby mohly být zmíněné cíle naplňovány, je zapotřebí užívat nové vyučovací metody a formy. Z těchto nových trendů čerpá Standard národního vzdělávání i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vychází ze systému kurikulárních dokumentů, tzv. Bílé knihy.

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) vycházejí ze strategie vzdělávání, kde dominují klíčové kompetence[3], které se prolínají se vzdělávacím obsahem a díky kterým mají být vědomosti a dovednosti uplatněny v praktickém životě. RVP vymezují úroveň vzdělávání, která je očekávána od všech absolventů jednotlivých etap vzdělávání (RVP ZV, 2007).

Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, byla schválena na zasedání vlády České republiky 7. února 2001. *„Česká bílá kniha je pojata jako systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Kotásek et al., 2001, s. 7).

Bílá kniha je souhrný návrh, který definuje základní východiska a záměry vzdělávání pro všechny typy škol. Jde o otevřený dokument, který by měl být pravidelně přezkoumáván, hodnocen, obměňován a aktualizován podle aktuálních společenských potřeb. Jsou zde popsány důležité otázky týkající se školství, např. cíle 1. stupně základního vzdělávání, jak by se mělo pracovat s nadanými žáky, učební prostředí na 1. stupni základního vzdělávání atd. (Kotásek et al., 2001).

Podle Bílé knihy byl rozpracován systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvořeny na státní a školní úrovni. (viz. příloha). Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy zastupují státní úroveň. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy-předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) zastupují školní úroveň (RVP ZV, 2007).

Pro základní školy a víceletá gymnázia se ŠVP stává povinným dokumentem od září 2007. Během tvorby ŠVP má každá škola příležitost formulovat své představy o nejvhodnější podobě vzdělávání na školách. ŠVP si každá škola vytváří svůj vlastní, kde učitelé můžou uplatnit své vlastní zkušenosti a týmovou prací sjednotit pedagogický kolektiv, který konkretizuje představy o tom, jak budou naplňovány požadavky RVP ZV a současně uzpůsobit podmínky výchovy a vzdělávání žákům v konkrétní škole. Tvorbou ŠVP ZV jsou posilovány potřeby dalšího vzdělávání a stává se tak prostředkem profesního růstu učitelů,

[3] Klíčové kompetence=souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince (RVP ZV, 2007).

odpovědností za vlastní práci. Každý školní vzdělávací program by měl být originálem, protože každá škola vychází z jiných podmínek. Prostřednictvím ŠVP škola prezentuje své záměry. Škola se může přizpůsobit tomu, jaké mají žáci zájmy, jejich rodičům i záměrům regionu. Veřejnost má možnost zajímat se o to, co škola nabízí, jak se jí daří, na co klade důraz atd. Každý z učitelů by měl znát a rozumět svému ŠVP ZV. ŠVP obsahuje zaměření školy-priority školy; profil absolventa-po ukončení základního vzdělávání; výchovné a vzdělávací strategie-zásadní postupy pedagogů, díky nim škola rozvíjí klíčové kompetence žáků; zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných; začlenění průřezových témat (Fasnerová, 2012).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) obsahuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání předškolních dětí. Tato pravidla musí respektovat vzdělávací instituce zařazené do sítě škol a školských zařízení. Jedná se o předškolní vzdělávání v mateřských školách, v přípravných třídách základních škol a v mateřských školách s upraveným programem podle speciálních potřeb dětí. RVP PV určuje základní elementární vzdělávání, na které navazuje základní vzdělávání. RVP PV je otevřený škole, učitelům, dětem a vytváří tak prostor pro to, aby každá škola, pedagogický sbor, pracovní skupina apod. mohli zpracovávat a uskutečňovat svůj vlastní vzdělávací program. Mezi cíle předškolního vzdělávání patří osvojené si základních klíčových kompetencí již od útlého věku dítěte a získání předpokladů, které jsou důležité k celoživotnímu vzdělávání. Předškolní vzdělávání se týká dětí ve věku 3-7 let. Cílem institucionální předškolní vzdělávání je doplňovat výchovu dětí z rodiny, přispívat k obohacení jejich denního plánu a poskytnout jim odbornou péči. Období, které dítě stráví v mateřské škole, by mělo být radostné, příjemné a mělo by poskytnout spolehlivé základy, a tak usnadnit dítěti cestu pro život i vzdělávání. Podstatným úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré podmínky pro další vzdělávání dítěte za maximální podpory individuálního rozvoje a umožňovalo tak každému dítěti dospět v době, kdy odchází z mateřské školy k optimální úrovni osobního rozvoje a učení. Je důležité, aby základní škola, hlavně v počátcích, respektovala individuální rozdíly žáků v učení a ve výkonech (Smolíková, 2004).

Smolíková (2004) dále uvádí, že RVP PV obsahuje čtyři cílové kategorie. Jedná se o cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně jde o rámcové cíle; které vyjadřují univerzální záměry

předškolního vzdělávání; dále pak klíčové kompetence, jež představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání; dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a dílčí výstupy-poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají. Tyto dílčí kategorie spolu vzájemně souvisejí a měly by vést k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování.

Záměrem předškolní vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.(Smolíková, 2004, s. 8)

Rámcové cíle vyjadřují záměry, základní orientaci předškolního vzdělávání. K rámcovým cílům patří rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základních hodnot a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se. Klíčové kompetence jsou vyjádřeny v podobě výstupů. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot, které společnost přijímá jako představy o tom, které kompetence obohacují vzdělávání, spokojené s úspěšným životem člověka. Jedná se o dlouhodobý a složitý proces, jež začíná v předškolním vzdělávání a pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života. Pro předškolní období vzdělávání jsou typické klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občasné. V rámci kompetence k učení, je pro dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, charakteristické, že dokáže soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat, všímat si souvislostí a užívat při tom základních symbolů. Zkušenost, kterou nabude, využívá v praxi. Dítě má základní vědomosti o lidech, kultuře, přírodě, technice kolem sebe. Ptá se na otázky, na které hledá odpovědi. Všímá si, co se děje kolem něj a snaží se jevy a věci pochopit. Uvědomuje si, že se dokáže mnohému naučit a z toho, co dokázalo, má radost. Kromě spontánního učení využívá i učení vědomé, na činnost se soustředí. Dokáže postupovat podle instrukcí a dítě dokončí práci, kterou začalo. Učí se hodnotit své pokroky, ale i ocenit výkony druhých. Jestliže je pochváleno, učí se rádo (Svobodová a kol., 2010).

Vzdělávací obsah v RVP PV je formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově. Vzdělávací obsah je pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let společný a dělí se do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto vzdělávací oblasti se nazývají Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Každá oblast obsahuje

kategorie, které se navzájem prolínají. Jedná se o dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). Dílčí cíle sdělují, čeho by si měl pedagog všímat a co by měl během předškolního vzdělávání u dítěte podporovat. Vzdělávací nabídka zahrnuje praktické i intelektové aktivity, díky nimž jsou naplňovány cíle. Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné. Tyto výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje. Pro dítě není povinností, aby těchto výstupů dosáhlo, neboť každé dítě, které odchází z mateřské školy, dosahuje těchto výstupů v takové míře, jež odpovídá jeho individuálním potřebám a možnostem. RVP PV obsahuje i možná rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Ta upozorňují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat (Smolíková, 2004).

3.2.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika

Mezi cíle vzdělávání v rámci vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika patří např. podpora duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvíjení dětského intelektu, řeči a kreativity. Pedagogové podporují rozvoj vzdělávacích dovedností, sebevyjádření a sebehodnocení. Motivují děti k rozvoji poznávání a učení. Do vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika patří tři podoblasti Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle (Smolíková, 2004).

Mezi dílčí vzdělávací cíle (co je u dítěte podporováno) v rámci podoblasti Jazyk a řeč řadíme jednak rozvíjení řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění), tak i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). Důraz je kladen na rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu. Pedagog podporuje, aby si dítě osvojilo některé poznatky a dovednosti, které předcházejí čtení i psaní. Dále jej povzbuzuje, aby jevilo zájem o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické). Do vzdělávací nabídky (co pedagog dítěti nabízí) patří např. artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti. Dalšími činnostmi, které jsou v mateřské škole uskutečňovány, jsou společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.) Dítě má možnost samostatně vyprávět to, co slyšelo nebo vyprávět na určité téma. Dětem jsou poskytnuty aktivity, jako je čtení pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů. Děti se učí napodobovat grafické symboly, tvary, čísla

a písmena. Prohlíží si a „čtou“ knížky. V rámci různých aktivit se setkávají s novinami, časopisy, knihami atd. (Svobodová a kol., 2010).

K očekávaným výstupům předškolního období patří např. správná výslovnost, dech, tempo i intonace řeči. Dítě by mělo umět pojmenovat téměř vše, co je kolem něj, mělo by se dokázat vyjádřit a sdělit své myšlenky, nápady a pocity ve větách, které by měly být vhodně zformulované. Mělo by pochytit hlavní myšlenku děje příběhu a zopakovat jej ve správných větách. K dalším očekávaným výstupům řadíme učení se nových slov; ptaní se na slova, kterým děti nerozumí; učení se zpaměti krátkých textů např. říkanek, písniček; popis příběhu podle obrázku; pomocí sluchu rozlišit počáteční a koncové slabiky ve slovech; vymyslet jednoduchý rým. Sledování očima zleva doprava, poznání některých písmen, číslic, slov, vlastního jména, řadíme k dalším výstupům, které jsou od dítěte očekávány. Dítě by mělo mít zájem o knížky, četbu, hudbu. (Smolíková, 2004).

3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Podle RVP ZV (2007) je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání státem stanovený a schválený dokument, který je závazný pro všechny školy vzdělávající žáky v povinném vzdělávání. Poprvé se objevuje v 1. ročnících základních škol v roce 2007. RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), a tak žákům umožňuje co možná nejbezproblémovější přechod. K nejdůležitějším tendencím RVP ZV řadíme individuální přístup k jednotlivým žákům, využívání efektivnější organizace vyučování, vytváření pozitivního pracovního, sociálního i emocionálního prostředí, adekvátní motivaci, změny v hodnocení žáků, zejména využívání slovního hodnocení, snaha nevyčleňovat žáky do speciálních škol a zlepšení spolupráci s rodiči žáků. Stejně jako RVP PV se jedná o otevřený dokument, který bude dle potřeby společnosti inovován (RVP ZV, 2007).

Cílem RVP ZV je taktéž vybavit žáka souborem klíčových kompetencí, které se navzájem prolínají. Jde o dlouhodobý proces a musí mu být podmíněny veškeré aktivity a činnosti, které se ve škole uskutečňují. Mluvíme o Kompetenci k učení, Kompetenci k řešení problémů, Kompetenci komunikativní, Kompetenci sociální a personální, Kompetenci občanské a Kompetenci pracovní. Kromě klíčových kompetencí vymezuje RVP ZV obsah-očekávané výstupy a učivo, kterého má žák dosáhnout; cíle; průřezová témata a devět vzdělávacích oblastí-ty jsou tvořeny buď jedním vzdělávacím oborem, nebo více vzdělávacími obory. Jedná se o následující vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace,

do které je zařazen Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk; Matematika a její aplikace; Informační a komunikační technologie; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost; Člověk a příroda; Umění a kultura; Člověk a zdraví; Člověk a svět práce. Všechny vzdělávací oblasti jsou v úvodu charakterizovány, stejně jako vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů dané vzdělávací oblasti. Mimo jiné zde najdeme také návaznost mezi vzdělávacím obsahem 1. stupně a 2. stupně základního vzdělávání. Na charakteristiku navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti, to vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí (RVP ZV, 2007).

3.3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Výuka prvního čtení se uskutečňuje ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je vymezena charakteristikou, cílovým zaměřením a vzdělávacím obsahem. Vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace vede žáky k tomu, aby chápali jazyk jako svébytný historický jev, ve kterém je odrážena historie a kultura národa; aby u nich byl rozvíjen pozitivního vztah k mateřskému jazyku; aby vnímali jazyk jako prostředek, který využíváme k získávání a předávání informací; aby ovládali jednoduchá pravidla vztahující se k mezilidské komunikaci; aby samostatně zvládli získat informace z různých zdrojů, jazykových, literárních pramenů a textů; aby dosáhli sebedůvěry během vystupování před veřejností; dále je vede ke sdílení čtenářských zážitků, ke kladnému vztahu k literatuře aj. (RVP ZV, 2007).

Obsah této vzdělávací oblasti je členěn do oborů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. My se budeme zabývat pouze oborem Český jazyk a literatura. I když se obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ve výuce prolíná, pro větší přehlednost je seřazen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Všechny se navzájem doplňují a tvoří tak souhrný celek (Toman, 2007).

Prostřednictvím komunikační a slohové výchovy se žáci učí praktickému čtení, což zahrnuje techniku čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu a věcnému čtení, do kterého spadá čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací a klíčová slova. Dále do učiva komunikační a slohové výchovy spadá naslouchání. Jde o naslouchání praktické (zdvořilé vyjádření kontaktu s partnerem), věcné (pozorné, soustředěné, aktivní-zaznamenat slyšené, reagovat otázkami). Žáci se učí základy techniky mluveného projevu-dýchání, tvoření hlasu, výslovnost atd. V rámci jazykové výchovy žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Díky literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické

znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život (RVP ZV, 2007).

Získané schopnosti a dovednosti oboru český jazyk a literatura jsou nepostradatelné nejen pro vzdělávání jazykové, ale také pro vědomosti, které žáci získávají v dalších vzdělávacích oblastech. Prostřednictvím mluvené i psané formy mateřského jazyka dokážou žáci porozumět společensko-kulturnímu vývoji lidské společnosti. V mezilidské komunikaci se žáci učí vyložit vlastní reakce a pocity tak, aby dovedli porozumět své roli v různých situacích. Obsah vzdělávacího oboru je na 1. stupni rozdělen do dvou období. Do prvního období spadá 1.-3. ročník, do druhého období 4. a 5. ročník. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku jako orientační a na konci 5. ročníku jako závazné. V 1. období je od žáků např. očekáváno, aby dokázali číst texty, které jsou pro ně přiměřeně náročné, plynule a čtenému rozuměli; aby zvládli seřadit ilustrace podle toho, jak šly dějově za sebou a vyprávět podle nich jednoduchý příběh. Dále je od žáků očekáváno přednášení vhodných literárních textů zpaměti a tvořivá práce s literárním textem podle učitelových pokynů a podle schopností žáků. Mezi výstupy, které jsou u žáků očekávány v 2. období, řadíme tiché i hlasité čtení a porozumění textům, které jsou pro žáky přiměřeně náročné; rozlišení důležitých a méně důležitých informací v textu; odpovídající intonaci, přízvuk a pauzy; reprodukci obsahu sdělení; čtení a přednášení textů zpaměti; vyjádření vlastních pocitů z textu; tvořivou práci s literárním textem podle učitelových pokynů a podle schopností žáků (RVP ZV 2007).

Švrčková (2011) uvádí, že samotný pojem čtenářská gramotnost se v kurikulu neobjevuje, chybí zde bližší vymezení a požadavky kladené na výuku. Vyzdvihuje kurikula jiných zemí, kde se podporuje hlavně funkční povaha čtení už od primárního stupně ZŠ a čtenářské gramotnosti je věnovaná jedna hodina navíc.

Očekávané výstupy nám říkají, jak užívat jazyková pravidla v komunikaci v návaznosti na předmětové učivo, ale už tady nenajdeme, jaké prostředky má učitel využít, aby došel k cíli a jak žák získané využije v běžném životě. Toto zůstává na samotných učitelích. Chybí jim metodická doporučení, didaktické materiály.

4 VÝSKYT ČTENÁŘŮ PŘED NÁSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Obsahem čtvrté kapitoly je výzkum zaměřený na žáky, kteří již umí číst před nástupem do základní školy. Během studia na vysoké škole jsme v rámci praxe na základní škole zjistili, že ne všichni učitelé 1. ročníku si jsou vědomi toho, že jejich třídu navštěvují žáci, kteří již umí číst, a proto jsme se rozhodli zabývat se touto problematikou podrobněji.

Čtvrtá kapitola je věnovaná cílům výzkumu, užité výzkumné metodě, stanoveným hypotézám, charakteristice výzkumného vzorku, jednotlivým položkám dotazníku a závěrečnému shrnutí výzkumného šetření.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit procentuální zastoupení žáků, kteří umí číst před nástupem do základní školy. Další cíl měl potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Dále nás zajímalo, z jaké iniciativy se žáci naučili číst, jestli se mezi našimi čtenáři vyskytuje více dívek nebo chlapců, co nejraději čtou, jestli navštěvují školu městskou či vesnickou a jestli jim rodiče předčítají.

4.2 Výzkumný problém

Na základě cíle výzkumného šetření byl stanoven výzkumný problém:
Jaké je procentuální zastoupení žáků, kteří umí číst před nástupem do základní školy?

4.3 Hypotézy výzkumného šetření

Na základě cílů výzkumného šetření byly stanoveny věcné hypotézy:

H_1: Před vstupem do základní školy neumí více žáků číst, než umí číst.
H_2: Před vstupem do základní školy umí číst více dívek než chlapců.
H_3: Žáci se naučili číst z vlastní iniciativy než z iniciativy jiných osob.
H_4: Před vstupem do základní školy umí číst více žáků z vesnice než z města.
H_5: Mezi dívkami, které umí číst, se objevuje více dívek z vesnice než z města.

4.4 Výzkumná metoda

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník. Dotazník jsme předem sestavili a promysleli tak, aby byl co nejsrozumitelnější. Obsahuje 7 položek (viz. příloha). První položky dotazníku zjišťují, kde se škola nachází, kolik nastoupilo do první třídy žáků, kolik dívek a kolik chlapců z nich umělo číst. Další otázky, kromě poslední, se zaměřují už jen na žáky, kteří číst uměli a zjišťujeme u nich, z jaké iniciativy se naučili číst a co nejraději čtou. Poslední otázka zjišťuje, jestli rodiče žákům předčítají. Některé otázky jsou otevřené, některé uzavřené a některé polo uzavřené, u nich je možné vybrat i více odpovědí. Během října byly elektronicky odeslány dotazníky do základních škol, celkem jsme měli k dispozici 48 dotazníků. V 10 prvních třídách se čtenáři nevyskytovali. V položkách, které se týkaly pouze čtenářů, jsme tedy pracovali s 38 dotazníky, konkrétně se jedná o položku č. 3, 5 a 6.

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byli učitelé 1. ročníků základních škol. Prostřednictvím emailu byli požádáni o vyplnění dotazníku, který se vztahoval k žákům, jež nastoupili v září 2013 do 1. ročníku. Toto šetření probíhalo v říjnu 2013. Elektronická návratnost nebyla dostačující, proto bylo nutné zajít do základních škol osobně. K dispozici jsme měli celkem 48 dotazníků.

4.6 Analýza získaných dat

Výsledky, které jsme získali z dotazníkového šetření, byly vyhodnocovány a zpracovávány pomocí programu Microsoft Excel. Na základě získaných výsledků byl proveden test dobré shody chí-kvadrát.

Po zformulování nulových hypotéz H_0 a alternativních hypotéz H_A bylo vypočteno testové kritérium x^2, jež nám potvrdilo nebo vyvrátilo zvolené hypotézy. Test významnosti byl proveden na hladině významnosti 0,05. Výsledná hodnota, která je ukazatel rozdílu mezi pozorovanou četností P a očekávanou četností O, byla porovnána s hodnotou ve statistických tabulkách a na tomto základě byl vyvozen závěr. Pro lepší přehlednost jsme využili tabulky a grafy.

4.6.1 Důkazy hypotéz

Abychom mohli ověřit či vyvrátit zvolené hypotézy, museli jsme detailně analyzovat výsledky dotazníkového šetření. Využili jsme test dobré shody chí-kvadrát, u této kategorie testů významnosti se ověřuje, jestli četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se liší od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze (Chráska, 2007).

H_1: Před vstupem do školy neumí více žáků číst, než umí číst.

H_0: Četnosti žáků, kteří umí číst a neumí číst před vstupem do základní školy, jsou stejné.

H_A: Četnosti žáků, kteří umí číst a neumí číst před vstupem do základní školy, jsou různé.

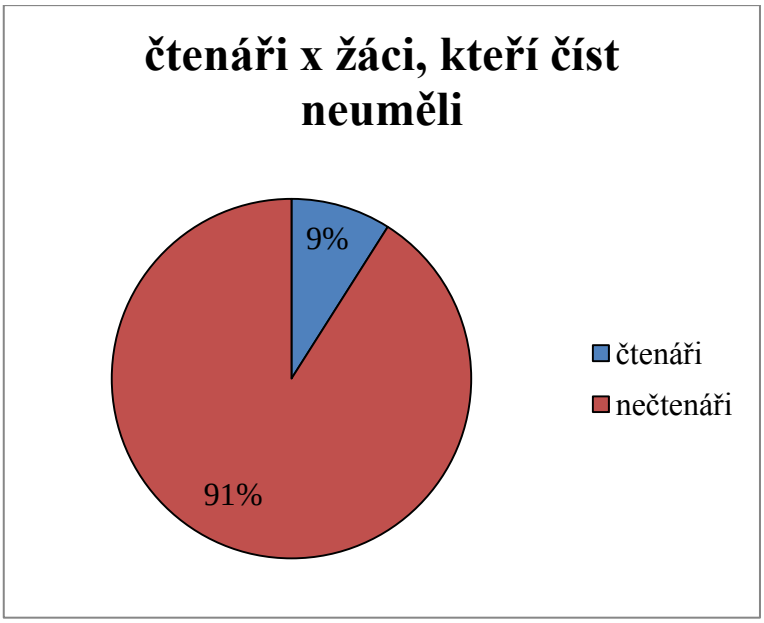
	P	**O**	**P-O**	**$(P-O)^2$**	$\frac{(P-O)^2}{O}$
čtenáři	70	403,5	-333,5	111222	275,644
nečtenáři	737	403,5	333,5	111222	275,644
	807	807		∑	551,288

Tabulka 1 Důkaz hypotézy 1

První hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda více žáků před vstupem do školy neumí číst, než umí číst. Pro ověření první hypotézy jsme využili test dobré shody chí-kvadrát. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát bylo prokázáno, že výsledná hodnota x^2=551,2877.

Abychom zjistili počet stupňů volnosti, využili jsme vzorec f=(r-1).(s-1), kde r odpovídá počtu řádků a s počtu sloupců. Ve všech našich případech se jedná o počet stupňů volnosti f=1.

Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 5% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát x^2 0,05 (1)=3,841. Jelikož je vypočítaná hodnota x^2 větší než hodnota kritická, zamítáme tak nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.



Graf 1 Důkaz hypotézy 1

Na základě statistického výpočtu dle testu dobré shody chí-kvadrát je zřejmé, že mezi čtenáři a žáky, kteří neuměli číst, je statisticky významný rozdíl. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že z celkového počtu 807 žáků neumělo číst před nástupem do základní školy 737 žáků, tedy 91%. Žáků, kteří uměli číst před nástupem do základní školy, bylo 70, což odpovídá 9%.

H_2: Před vstupem do školy umí číst více dívek než chlapců.

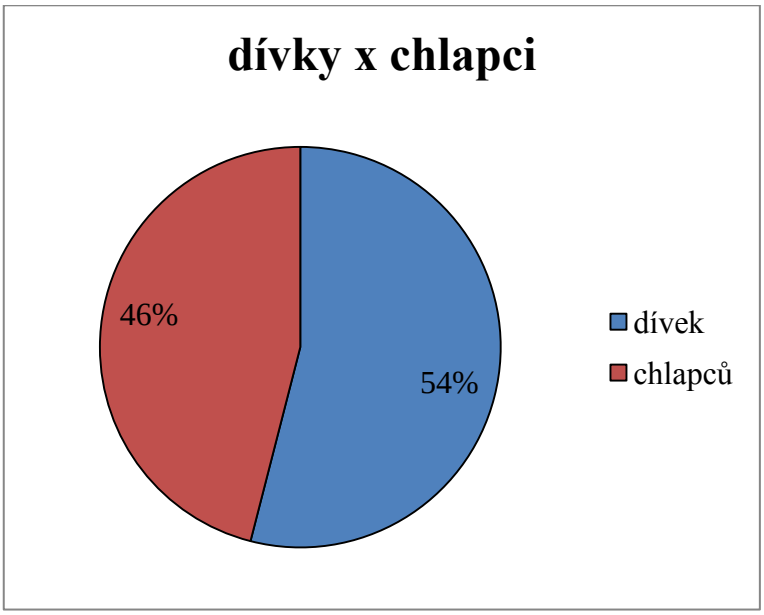
H_0: Četnosti dívek a chlapců, kteří umí číst před vstupem do základní školy, jsou stejné.

H_A: Četnosti dívek a chlapců, kteří umí číst před vstupem do základní školy, jsou různé.

	P	**O**	**P-O**	**$(P-O)^2$**	$\frac{(P-O)^2}{O}$
dívek	38	35	3	9	0,25714
chlapců	32	35	-3	9	0,25714
	70	70		∑	0,51428

Tabulka 2 Důkaz hypotézy 2

Druhá hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda umí číst více dívek než chlapců. Dívky jsme zvolili proto, že se domníváme, že jsou svědomitější. Pro ověření druhé hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát bylo prokázáno, že výsledná hodnota x^2=0,51428. Podle již výše zmiňovaného vzorce jsme vypočítali, že se jedná taktéž o 1. stupeň volnosti. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 5% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát x^2 0,05 (1)=3,841. Jelikož je vypočítaná hodnota x^2 menší než hodnota kritická, přijímáme tak nulovou hypotézu.



Graf 2 Důkaz hypotézy 2

Z dostupných dotazníků jsme zjistili, že dívek, které uměly číst před nástupem do základní školy, bylo 38, což odpovídá 54%. Chlapců umělo číst 32, což odpovídá 38%. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl.

H_3: Žáci se naučili číst z vlastní iniciativy než z iniciativy jiných osob.

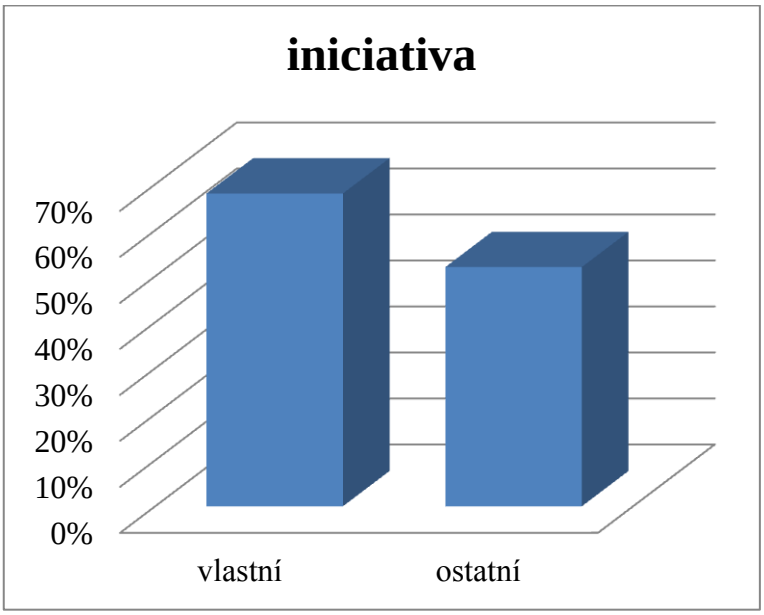
$H_{0:}$ Četnosti vlastní iniciativy a četnosti iniciativy jiných osob žáků ke čtení, jsou stejné.

$H_{A:}$ Četnosti vlastní iniciativy a četnosti iniciativy jiných osob žáků ke čtení, jsou různé

	P	O	(P-O)	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
vlastní	26	23	3	9	0,3913
jiné osoby	20	23	-3	9	0,3913
	46	46		∑	0,7826

Tabulka 3 Důkaz hypotézy 3

Třetí hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda se žáci naučili číst z vlastní iniciativy než z iniciativy jiných osob. Pro ověření třetí hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát bylo prokázáno, že výsledná hodnota x^2=0,7826. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 5% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát x^2 0,05 (1)=3,841. Jelikož je vypočítaná hodnota x^2 menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu.



Graf 3 Důkaz hypotézy 3

Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že z vlastní iniciativy se naučilo číst 68% žáků, z iniciativy jiných osob se naučilo číst 52% žáků. U této položky dotazníku mohli respondenti vybrat více možných odpovědí, proto celkový počet nedává 100%. Díky testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl.

H_4: Před vstupem do základní školy umí číst více žáků z vesnice než z města.

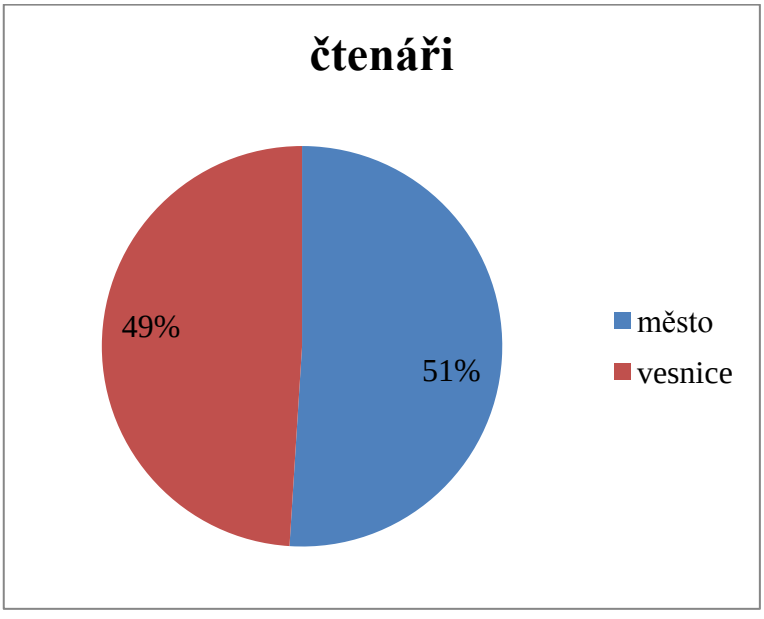
$H_{0:}$ Četnosti čtenářů z vesnice a z města před vstupem do základní školy, jsou stejné.

$H_{A:}$ Četnosti čtenářů z vesnice a z města před vstupem do základní školy, jsou různé.

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
vesnice	34	35	-1	1	0,0285
město	36	35	1	1	0,0285
	70	70		∑	0,057

Tabulka 4 Důkaz hypotézy 4

Čtvrtá hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda umí číst více žáků z vesnice než z města. Vesnici jsme zvolili proto, že se domníváme, že žáci na vesnici mají více volného času, který můžou využít ke čtení. Pro ověření čtvrté hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát bylo prokázáno, že výsledná hodnota x^2=0,057. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 5% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát x^2 0,05 (1)=3,841. Protože je vypočítaná hodnota x^2 menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu.



Graf 4 Důkaz hypotézy 4

Z dostupných dotazníků jsme zjistili, že ve městech umělo číst celkem 36 žáků, což odpovídá 51%. Na vesnicích umělo číst 34 žáků, což je 49%. Jak je z grafu patrné, mezi čtenáři z vesnice a čtenáři z města není statisticky významný rozdíl.

H_5: Mezi dívkami, které umí číst před nástupem do základní školy, se objevuje více dívek z vesnice než z města.

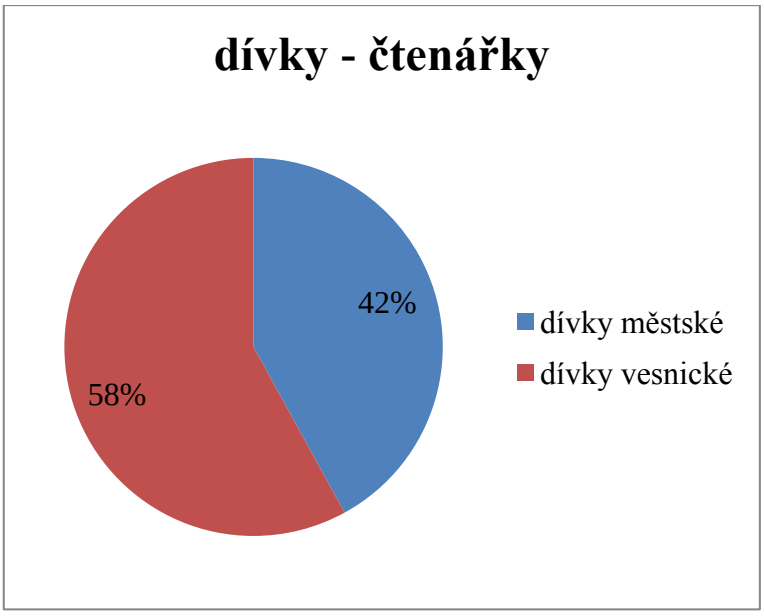
H_0: Četnosti dívek, které umí číst před nástupem do základní školy, jsou na vesnici a ve městě stejné.

H_A: Četnosti dívek, které umí číst před nástupem do základní školy, jsou na vesnici a ve městě různé.

čtenářky	**P**	**O**	**P-O**	**$(P-O)^2$**	$\frac{(P-O)^2}{O}$
město	16	19	-3	9	0,3913
vesnice	22	19	3	9	0,3913
	38	38		∑	0,7826

Tabulka 5 Důkaz hypotézy 5

Pátá hypotéza, kterou jsme ve výzkumu ověřovali, byla, zda umí číst více dívek z města než z vesnice. Pro ověření páté hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát bylo prokázáno, že výsledná hodnota x^2=0,7826. Kritické hodnotě pro 1. stupeň volnosti na hladině významnosti 5% odpovídá dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát x^2 0,05 (1)=3,841. Protože je vypočítaná hodnota x^2 menší než hodnota kritická, přijímáme tak nulovou hypotézu.



Graf 5 Důkaz hypotézy 5

Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že z celkového počtu 38 čtenářek, umělo číst 22 dívek z vesnice, což odpovídá 58% a 16 dívek z města, což odpovídá 42%. Díky testu dobré shody chí-kvadrát bylo zjištěno, že mezi dívkami z města a dívkami z vesnice není statisticky významný rozdíl.

4.6.2 Vyhodnocení položek z dotazníku

Položka č. 1

Kolik prvňáků nastoupilo do vaší třídy v září 2013?

	četnost
tříd celkem	48
žáků celkem	807

Tabulka 6 Odpovědi na položku č. 1 dotazníku

První položka dotazníku byla otevřená, respondenti měli vypsat počet žáků, který nastoupil v září 2013 do první třídy. Celkem jsme měli k dispozici 48 dotazníků, z kterých jsme zjistili, že do prvních tříd v září 2013 nastoupilo celkem 807 žáků.

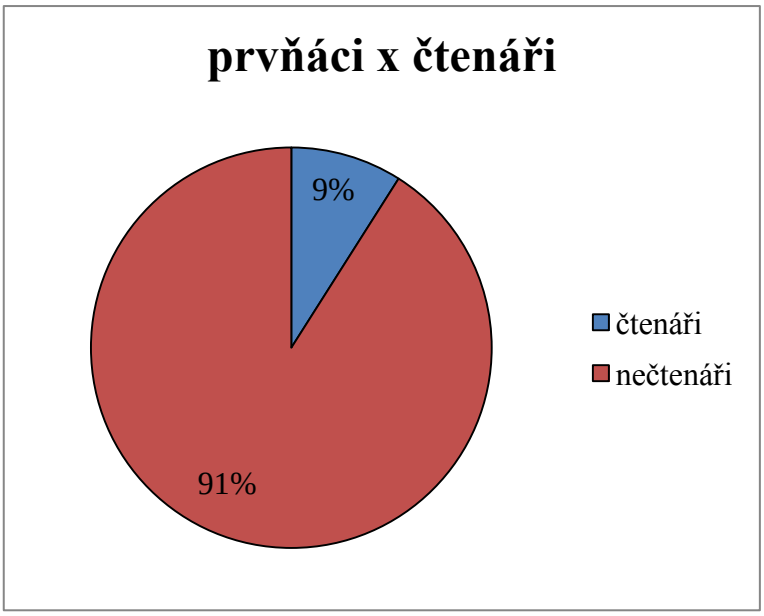
Položka č. 2

Kolik jich umělo číst při nástupu do školy?

	četnost	**%**
prvňáci	807	100%
čtenáři	70	9%

Tabulka 7 Odpovědi na položku č. 2 dotazníku

Druhá položka byla taktéž otevřená. Respondenti měli vepsat počet žáků, kteří již uměli číst. Po sečtení všech žáků, kteří uměli číst, jsme se dostali na počet 70. Z celkového počtu 807 žáků tedy neumělo číst 737 žáků, což odpovídá 91% a umělo číst 70 žáků, tedy 9%. Pokud se ve třídě čtenáři neobjevili, respondenti následující položky nevyplňovali, vyplňovali až poslední položku. Čtenáři se neobjevili v 10 prvních třídách, v následujících položkách, kromě poslední, budeme tedy pracovat s 38 respondenty.



Graf 6 Odpovědi na položku č. 2 dotazníku

Položka č. 3

Kolik je z těchto čtenářů dívek a kolik chlapců?

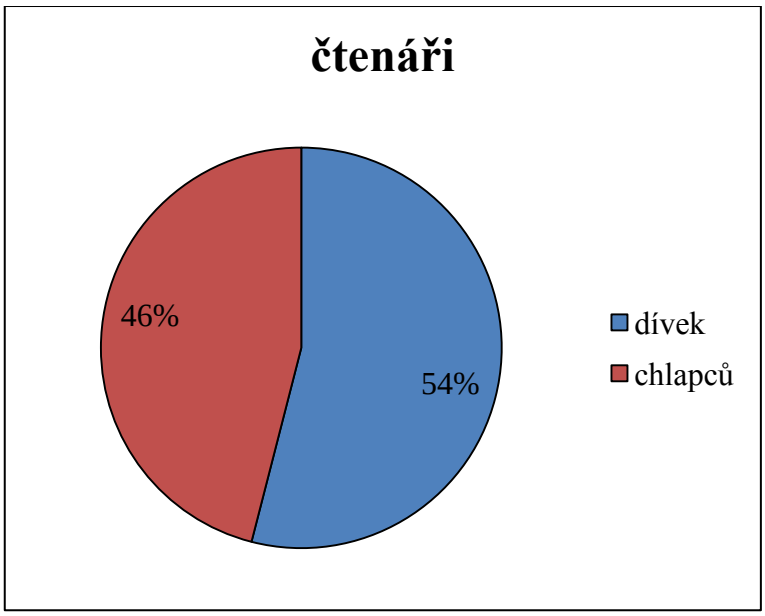
dívek-

chlapců-

čtenáři	četnost	%
dívek	38	54%
chlapců	32	46%

Tabulka 8 Odpovědi na položku č. 3 dotazníku

Třetí položka dotazníku byla taktéž otevřená, respondenti vepisovali počet dívek a chlapců, kteří již uměli číst. Jelikož se v 10 prvních třídách čtenáři nevyskytovali, pracovali jsme s 38 dotazníky. Jak je z tabulky a grafu patrné, dívek, které uměly číst, je 38 a zaujímají tak 54%, chlapců, kteří již uměli číst, je 32, což odpovídá 46%.



Graf 7 Odpovědi na položku č. 3dotazníku

Položka č. 4

Kde se vaše škola nachází?

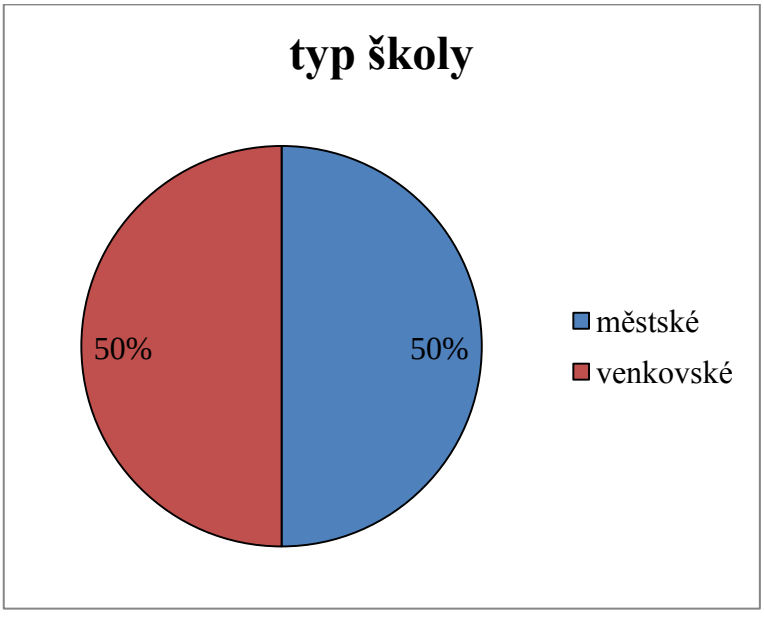
ve městě

na vesnici

	četnost	%
městské	24	50%
venkovské	24	50%

Tabulka 9 Odpovědi na položku č. 4 dotazníku

V položce č. 4 vybírali respondenti ze dvou možných variant. A to buď město, pokud se jejich škola nachází ve městě nebo vesnice, jestliže se jejich škola nachází na vesnici. Celkem se sešlo 24 dotazníků ze škol městských a 24 dotazníků ze škol vesnických.



Graf 8 Odpovědi na položku č. 4 dotazníku

Položka č. 5

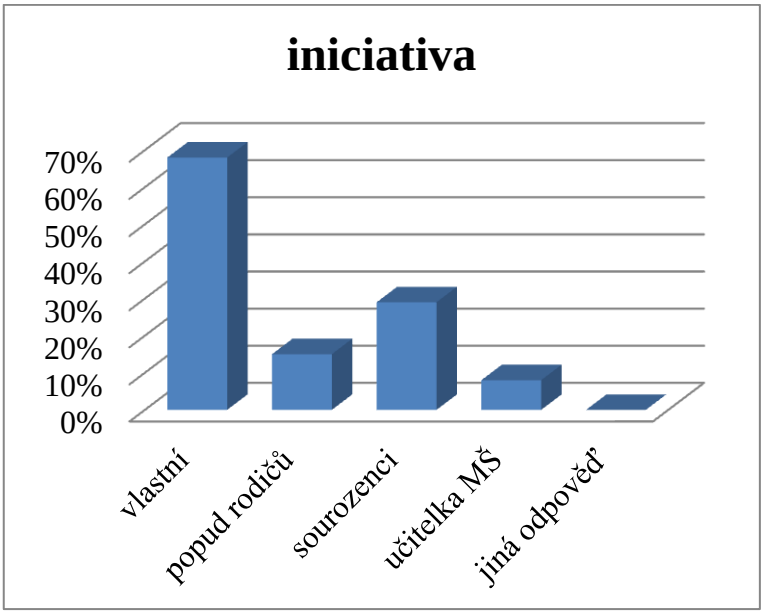
Z jaké iniciativy se žáci naučili číst?

a) z vlastní
b) na popud rodičů
c) od sourozence
d) z iniciativy učitelky MŠ
e) jiný důvod

	četnost	**%**
vlastní	26	68%
popud rodičů	6	15%
sourozenci	11	29%
učitelka MŠ	3	8%
jiná odpověď	0	0%

Tabulka 10 Odpovědi na položku č. 5 dotazníku

V položce č. 5 respondenti vybírali z uvedených odpovědí, mohli zvolit i více variant nebo vepsat jinou variantu. Jak je z tabulky a grafu patrné, u žáků převládá vlastní iniciativa ke čtení.



Graf 9 Odpovědi na položku č. 5 dotazníku

Položka č. 6

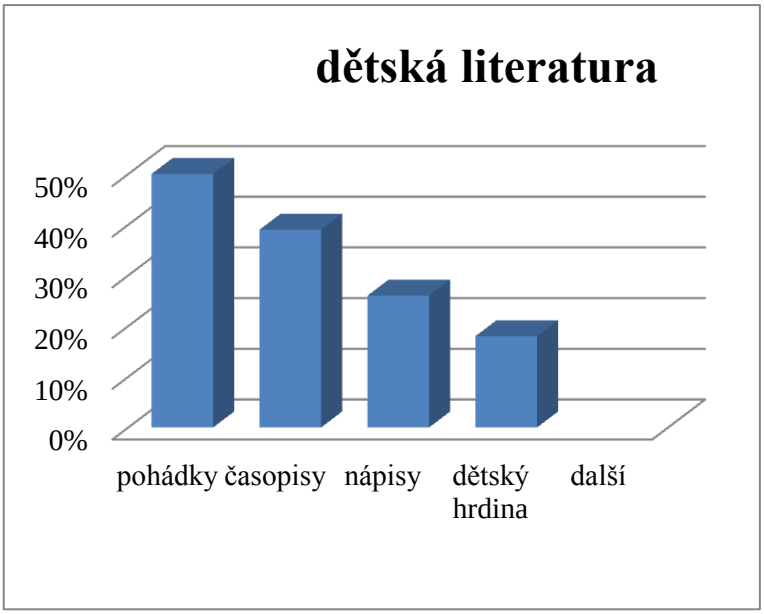
Co žáci nejčastěji čtou?

a) pohádky
b) časopisy
c) nápisy
d) knížky s dětským hrdinou
e) další

	četnost	%
pohádky	19	50%
časopisy	15	39%
nápisy	10	26%
dětský hrdina	7	18%
další	0	0%

Tabulka 11 Odpovědi na položku č. 6 dotazníku

Položka č. 6 nabízela odpovědi, ze kterých mohli respondenti zatrhnout i více odpovědí. Pokud si nevybrali žádnou z odpovědí, mohli napsat svoji vlastní. Z výzkumu vyplývá, že žáci nejčastěji čtou pohádky, dále pak časopisy a různé nápisy. Oblíbené jsou také knihy s dětským hrdinou.



Graf 10 Odpovědi na položku č. 6 dotazníku

Položka č. 7

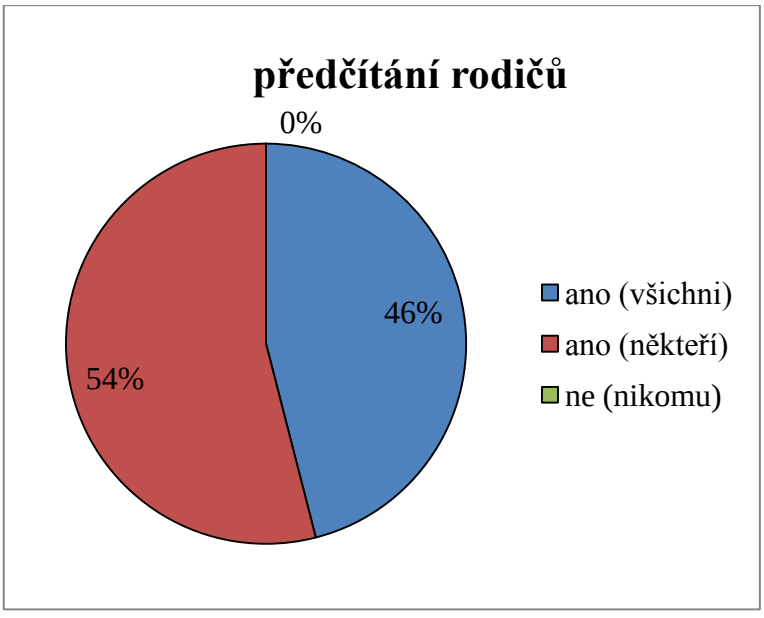
Předčítají rodiče svým dětem?

a) ano, všichni
b) ano, někteří
c) ne, nikomu

	četnost	%
ano (všichni)	22	46%
ano (někteří)	26	54%
ne (nikomu)	0	0%

Tabulka 12 Odpovědi na položku č. 7 dotazníku

Poslední položka dotazníku byla určena všem respondentům a byla zaměřena na předčítání rodičů svým dětem. Respondenti vybírali z nabízených odpovědí. Z tabulky a grafu můžeme vidět, že většině dětí rodiče předčítají.



Graf 11 Odpovědi na položku č. 7 dotazníku

4.7 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky, kteří umí číst před vstupem do základní školy. Toto šetření probíhalo v říjnu 2013. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník, který obsahoval sedm položek. Prostřednictvím emailu byli respondenti-učitelé prvních tříd, požádáni o vyplnění dotazníku, který se vztahoval k žákům prvního ročníku. Díky výzkumnému šetření a dostupných dotazníků jsme zjistili, že žáků, kteří uměli číst před vstupem do základní školy, bylo 9%.

Výsledky, které jsme získali z dotazníkového šetření, jsme zpracovali pomocí programu Microsoft Excel a vepisovali do tabulky. Na ověření zvolených hypotéz byl využit test dobré shody chí-kvadrát. Z analýzy výsledků týkajících se stanovených hypotéz vyplynuly následující závěry.

V rámci první hypotézy jsme se zajímali o to, zda před vstupem do základní školy neumí více žáků číst, než umí číst. Z dotazníků, které jsme měli k dispozici, jsme zjistili, že 737 žáků neumělo číst před vstupem do základní školy a 70 žáků číst umělo před vstupem do základní školy. Tímto se potvrdila první hypotéza. U druhé hypotézy jsme předpokládali, že umí číst více dívek než chlapců. Zjistili jsme, že dívek umělo číst celkem 38 a chlapců 32. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl a přijaly jsme tak nulovou hypotézu. Třetí hypotéza sledovala iniciativu, díky které se žáci naučili číst. Z dotazníkového šetření, kde mohli respondenti u této položky zatrhnout více možných odpovědí, jsme se dozvěděli, že z vlastní iniciativy se naučilo číst 68% žáků a z iniciativy jiných osob 52% žáků. Jelikož respondenti mohli vybrat více možných odpovědí, není součet odpovědí 100%. Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát bylo dokázáno, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl a byla přijata nulová hypotéza. Čtvrtá hypotéza předpokládala, že umí číst více žáků z vesnice než z města. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že umělo číst 34 žáků z vesnice a 36 žáků z města. Aplikací testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl a byla přijata nulová hypotéza. Poslední hypotéza předpokládala, že umí číst více dívek z vesnice než z města. Zjistili jsme, že umělo číst 16 dívek z města a 22 dívek z vesnice. Díky testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili, že mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl a byla přijata nulová hypotéza.

Z námi stanovených hypotéz byla přijata pouze první hypotéza. V ostatních hypotézách nebyl mezi proměnnými statisticky významný rozdíl a byly přijaty nulové hypotézy.

Dále jsme se v našem dotazníkovém šetření zajímali o to, co žáci nejčastěji čtou. V této položce dotazníku mohli respondenti zvolit více možných odpovědí nebo vepsat svoji vlastní odpověď. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci nejčastěji čtou pohádky, poté časopisy, různé nápisy a knihy s dětským hrdinou. Zajímali jsme se také o to, zda rodiče svým dětem předčítají. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že většině dětí rodiče předčítají.

ZÁVĚR

Diplomová práce, která se zabývá čtenáři před nástupem do základní školy, obsahuje celkem čtyři kapitoly a je rozdělena na dvě části. První kapitola teoretické části se zabývá problematikou předškolního období věku dítěte, kterou doprovází mnoho změn fyzických i psychických. Také jsme se zabývali důležitým obdobím v životě dítěte, a to vstupem dítěte do školy. Druhá kapitola diplomové práce odráží komplexní pohled na elementární čtení. Zmiňujeme období před výukou elementárního čtení, výuku elementárního čtení ve škole, metody ve výuce elementárního čtení, etapy ve výuce elementárního čtení, žánry dětské literatury. Věnujeme se i problematice čtenářské gramotnosti, faktorům, které ji ovlivňují apod. Ve třetí kapitole jsme zmínili kurikulární dokumenty vztahujícím se k této oblasti.

Výzkumná část se zabývá samotným výskytem čtenářů před nástupem do základní školy. Toto výzkumné šetření probíhalo v říjnu 2013. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník, který obsahoval sedm položek. Prostřednictvím emailu byli respondenti-učitelé prvních tříd, požádáni o vyplnění dotazníku, který se vztahoval k žákům prvního ročníku. Výsledky, které jsme získali z dotazníkového šetření, jsme zpracovali pomocí programu Microsoft Excel a vepisovali jsme je do tabulky. Na ověření zvolených hypotéz jsme využili test dobré shody chí-kvadrát. Z námi stanovených hypotéz byla přijata pouze první hypotéza, v ostatních hypotézách nebyl mezi proměnnými statisticky významný rozdíl a byly přijaty nulové hypotézy. Díky výzkumnému šetření a dostupných dotazníků jsme zjistili, že žáků, kteří uměli číst před vstupem do základní školy, bylo 9% a převládala u nich vlastní iniciativa ke čtení.

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že žáci nejčastěji čtou pohádky, poté časopisy, různé nápisy a knihy s dětským hrdinou. Zajímali jsme se také o to, zda rodiče svým dětem předčítají. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že většině dětí rodiče předčítají

Je nutné podotknout, že pro výzkumné šetření byly zvoleny náhodně vybrané první třídy základních škol. Cíle diplomové práce, které jsme si stanovili, byly naplněny a výsledky výzkumného šetření byly sděleny.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BLATNÝ, Ladislav a FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Vyd. 1. Brno, 1981.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 81 s. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. Skripta. ISBN 978-80-244-3143-7.

GEJGUŠOVÁ, Ivana a KUBECZKOVÁ, Olga. *Nové pohledy na českou literaturu a její vyučování: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. 59 s. ISBN 80-7368-015-7.

HELŠUSOVÁ, Lenka a kol. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2012. 117 s. ISBN 978-80-7372-936-3.

HOLEJŠOVSKÁ-GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež ve srovnávacím žánrovém pohledu: celost. vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 245 s., [5] s. tb. Učebnice pro vys. školy.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KATZOVÁ, Pavla. *Školský zákon: komentář*. Praha: ASPI, 2008. xix, 772 s. Komentáře nakladatelství ASPI. ISBN 978-80-7357-412-3.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Oldřich. In KOŠŤÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

KOTÁSEK, Jiří, ed. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

KRAMPLOVÁ, Iveta a POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1351-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů: jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. 2. vyd. Praha: Galén, 2004. 159 s. Trápí vás--; sv. 9. ISBN 80-7262-267-6.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav et al. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Vyd. 3., ve Fortuně 2., přeprac. Praha: Fortuna, 2001. 93 s. ISBN 80-7168-789-8.

Metodický portál www.rvp.cz: výběr příspěvků, čtenářská gramotnost. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ©2008. 96 s. ISBN 978-80-87000-18-2.

Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti [online]. 2010 [cit. 11.1.2014]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, ©2011. 160 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.

NOVOTNÁ, Lenka. *Předškolní období.* In: HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana a NOVOTNÁ, Lenka. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. 82 s. ISBN 80-7082-626-6.

PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 57 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1412-0.

PLEVOVÁ, Irena a PETROVÁ, Alena. *Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky.* In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., *Přehled vývojové psychologie*, Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 73-78. ISBN 978-80-244-2141-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. 1, Vývoj člověka do 15 let*. 2. vyd. Praha: SPN, 1967. 461 s. Učebnice vys. škol.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 124 s. [cit. 2.2.2014]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole: (1774-1948)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 120 s. ISBN 80-244-0044-8.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIKULOVÁ, Renata a RYTÍŘOVÁ, Vlasta. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 153 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 242, [55] s. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998. 106 s. Skripta. ISBN 80-7044-207-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-718-4487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Bibliopedagogika: Vysokoškol. učeb. pro stud. filoz. fak*. 1. vyd. Praha, 1986.

Výsledky mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011 [online]. 2012 [cit.11.1.2014]. Dostupné z: http://www.zsmladi.cz/uploads/Tisk_zprava%20TIMSS%20a%20PIRLS-1.pdf

WEDLICHOVÁ, Iva a HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008. 143 s. Skripta. ISBN 978-80-7414-044-0.

WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Důkaz hypotézy 1

Graf 2 Důkaz hypotézy 2

Graf 3 Důkaz hypotézy 3

Graf 4 Důkaz hypotézy 4

Graf 5 Důkaz hypotézy 5

Graf 6 Odpovědi na položku č. 2 dotazníku

Graf 7 Odpovědi na položku č. 3 dotazníku

Graf 8 Odpovědi na položku č. 4 dotazníku

Graf 9 Odpovědi na položku č. 5 dotazníku

Graf 10 Odpovědi na položku č. 6 dotazníku

Graf 11 Odpovědi na položku č. 7 dotazníku

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Důkaz hypotézy 1

Tabulka 2 Důkaz hypotézy 2

Tabulka 3 Důkaz hypotézy 3

Tabulka 4 Důkaz hypotézy 4

Tabulka 5 Důkaz hypotézy 5

Tabulka 6 Odpovědi na položku č. 1 dotazníku

Tabulka 7 Odpovědi na položku č. 2 dotazníku

Tabulka 8 Odpovědi na položku č. 3 dotazníku

Tabulka 9 Odpovědi na položku č. 4 dotazníku

Tabulka 10 Odpovědi na položku č. 5 dotazníku

Tabulka 11 Odpovědi na položku č. 6 dotazníku

Tabulka 12 Odpovědi na položku č. 7 dotazníku

Tabulka 13 Systém kurikulárních dokumentů

SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
cca	přibližně
cm	centimetr
č.	číslo
DS	domovské skupiny
ES	expertní skupina
EU	Evropská unie
IEA	The International Association for the Educational Achievement (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
Kč	korun českých
kg	kilogram
např.	například
NPV	Národní program vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti)
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)
resp.	respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking (vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení)
SIALS	Second International Adult Literacy Survay (Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých)
s.	strana

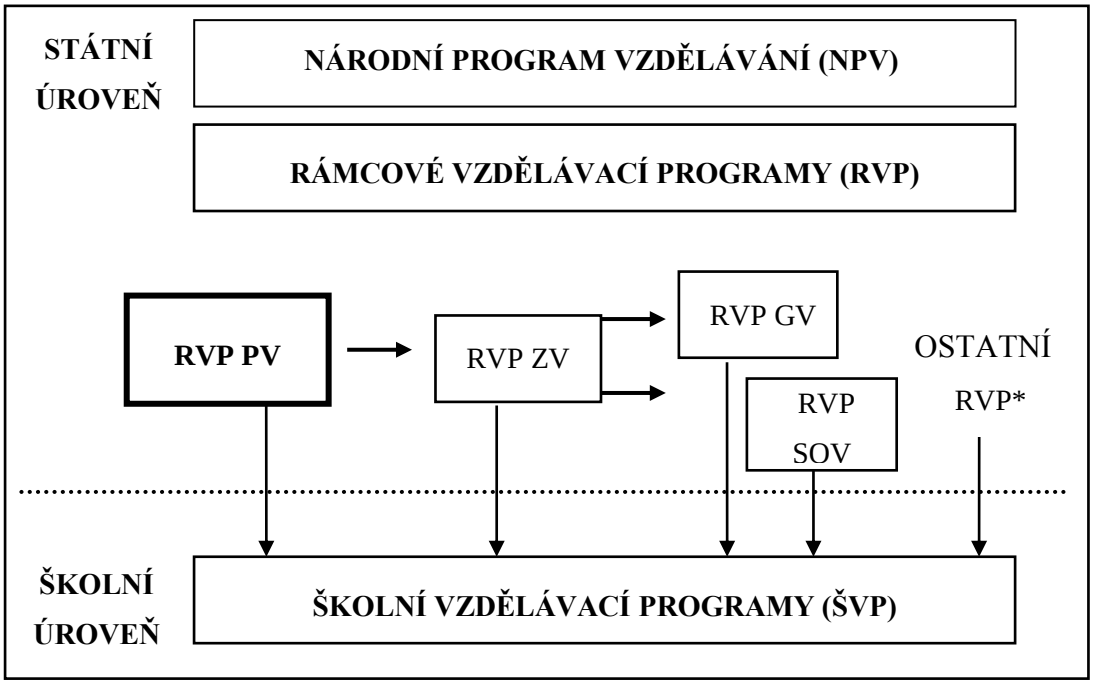
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠVP ZV	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
viz	odkaz k vidění
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Systém kurikulárních dokumentů

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele 1. ročníku základní školy

Příloha č. 1



Tabulka 13 Systém kuriklárních dokumentů

Legenda: RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.* Ostatní RVP rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové (Smolíková, 2004, s. 3)

Příloha č. 2

Dobrý den,
jmenuji se Zuzana Tefferová a jsem studentkou 5. ročníku PdF UP v Olomouci. Tento dotazník je určen Vám, učitelkám 1. třídy základní školy. Ve své diplomové práci zkoumám žáky, kteří umí číst před nástupem do základní školy. Proto Vás prosím o vyplnění tohoto krátkého dotazníku. Výsledky budou použity jako podklad pro moji diplomovou práci. Předem děkuji za Váš vynaložený čas.
První tři odpovědi jsou otevřené, odpovídejte, prosím, na volné místo pod otázku. U čtvrté otázky vyberte, kde se vaše škola nachází. Otázky 5 a 6 jsou zaměřené na čtenáře, vyberte, prosím, odpovídající odpověď. Můžete vybrat i několik odpovědí nebo vepsat svou vlastní. Pokud ve vaší třídě neumí číst žádný žák, na otázku 5 a 6 odpovídat nebudete. V poslední otázce vybíráte taktéž z nabízených odpovědí.

1. Kolik prvňáků nastoupilo do vaší třídy v září 2013?

2. Kolik jich umělo číst při nástupu do školy?

3. Kolik je z těchto čtenářů dívek a kolik chlapců?
dívek-
chlapců-

4. Kde se vaše škola nachází?

ve městě
na vesnici

5. Z jaké iniciativy se žáci naučili číst?

a) z vlastní -
b) na popud rodičů -
c) od sourozence –
d) z iniciativy učitelky MŠ -
e) jiný důvod –

6. Co žáci nejčastěji čtou?
    a) pohádky
    b) časopisy
    c) nápisy, cedule
    d) dětské knížky
    e) další-

7. Předčítali rodiče svým dětem?
    a) ano, všichni
    b) ano, někteří
    c) ne, nikomu

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Tefferová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Žáci-čtenáři před nástupem do základní školy
Název v angličtině:	Pupils who can read before entering primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá čtenáři před nástupem do základní školy. Tato práce je rozdělena na dvě části-teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se věnuje období předškolního věku dítěte. Druhá kapitola je věnovaná komplexnímu pohledu na elementární čtení, čtenářské gramotnosti a žánrům v dětské literatuře. Třetí kapitola zmiňuje kurikulární dokumenty. Praktická část diplomové práce se soustřeďuje na výskyt čtenářů před nástupem do základní školy.
Klíčová slova:	předškolní období, čtenář, elementární čtení, čtenářská gramotnost, kurikulární dokumenty
Anotace v angličtině:	The Diploma thesis deals with pupils who can read before entering primary school. This thesis is devided into two parts-theoretical and practical. The first chapter of the theoretical part is focused on preschool period. The second chapter is focused on global view of elementary reading, literacy and genres of children´s literature. The third chapter mentions curricular documents. The practical part of the diploma thesis concentrates on the occurrence of pupils who can read before entering primary school.

Klíčová slova v angličtině:	the preschool period, reader, elementary reading, literacy, curricular documents
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Systém kurikulárních dokumentů Příloha č. 2 Dotazník pro učitele 1. ročníku základní školy
Rozsah práce:	75 stran + 3 strany příloh
Jazyk práce:	český