

KONCEPCE DIAGNOSTIKY

ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ V PROJEKTU

ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ

V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY



Sešit vznikl jako výstup klíčové aktivity
EVALUAČNÍ NÁSTROJE PRO HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ
v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy.

Publikace je určena ke vzdělávacím účelům.

Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy
CZ.1.07/1.1.00/08.0061
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2012

**KONCEPCE DIAGNOSTIKY
ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ V PROJEKTU
ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ
V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY**

Metodický materiál vznikl jako výstup klíčové aktivity
EVALUAČNÍ NÁSTROJE PRO HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ
v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy.

Publikace je určena ke vzdělávacím účelům.

Odborné vedení klíčové aktivity:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.; doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

©Autorský kolektiv publikace:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.; doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. a kol.

Další členové klíčové aktivity:

**Mgr. Marie Bártová; PhDr. Ing. Zuzana Maňourová;
Mgr. Marie Švrčková, Ph.D.; Mgr. Věra Vykoukalová**

Posuzoval:

PhDr. Zdeněk Křivánek, CSc.

©PedF UK v Praze, 2012

Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy

CZ.1.07/1.1.00/08.0061

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2012

ISBN 978-80-7290-558-4



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OBSAH

1. ÚVOD	5
2. VÝCHODISKA PRO PRÁCI TÝMU	6
2.1 INDIVIDUÁLNÍ VARIABILITA ŽÁKŮ PŘI NÁSTUPU DO 1. TŘÍDY	6
2.2 PRŮBĚH ROZVOJE GRAMOTNOSTI A ROZDÍLY MEZI ŽÁKY	6
3. DIAGNOSTICKÉ MATERIÁLY VYTVOŘENÉ V PROJEKTU	7
3.1 ROZVÍJENÝ PŘÍSTUP K DIAGNOSTICE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	7
3.2 PRINCIPY DIAGNOSTIKY A EVALUAČNÍCH MATERIÁLŮ	8
3.3 KONKRETIZACE VYTVOŘENÝCH DIAGNOSTICKÝCH MATERIÁLŮ	9
3.3.1 Pracovní diagnostické materiály pro žáky	9
3.3.2 Dotazníky pro rodiče	10
3.3.3 Metodiky pro učitele	11
3.4 EVALUACE VYTVOŘENÝCH DIAGNOSTICKÝCH NÁSTROJŮ	12
4. ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A PRINCIPY DIAGNOSTIKY	12
4.1 ROVINA TECHNIKY ČTENÍ A PSANÍ	13
4.1.1 Specifika hodnocení úrovně v dané rovině v 1. ročníku	13
4.1.2 Diagnostika vývoje úrovně v rovině Technika čtení a psaní v 1. ročníku	13
4.1.3 Diagnostika vývoje úrovně v rovině Technika čtení a psaní ve 2. a 3. ročníku	13
4.2 ROVINA VZTAH KE ČTENÍ	14
4.2.1 Hlavní cíle dosahované v rámci roviny	14
4.2.2 Dílčí cíle v navrhovaných jednotlivých aktivitách	14
4.2.3 Diagnostické postupy v rovině Vztah ke čtení	14
4.2.4 Presentace vlastní četby	16

4.3 ROVINA DOSLOVNÉ POROZUMĚNÍ	17
4.3.1 Úrovně porozumění čtenému textu	17
4.3.2 Diagnostika porozumění textu	18
4.4 ROVINA METAKOGNICE	19
4.4.1 Kvalita úrovně metakognice	19
4.4.2 Diagnostika roviny metakognice	19
4.5 ROVINA APLIKACE	20
4.5.1 Klíčové dovednosti roviny Aplikace	21
4.5.2 Diagnostika roviny Aplikace	21
4.6 ROVINA VYSUZOVÁNÍ	22
4.6.1 Klíčové dovednosti roviny Vysuzování	22
4.6.2 Diagnostika roviny Vysuzování	23
4.7 ROVINA SDÍLENÍ	23
4.7.1 Klíčové dovednosti roviny Sdílení	23
4.7.2 Diagnostika roviny Sdílení	24
5. ZÁVĚR	24
6. DOPORUČENÁ LITERATURA K TÉMATU	25

1. ÚVOD

Projekt ESP (Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnosti) s názvem „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, který řešila v letech 2010-2012 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, byl zaměřen na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků ZŠ. Cílovou skupinou byli žáci a učitelé Středočeského, Plzeňského, Královohradeckého kraje, Pardubického a Jihomoravského kraje a také zástupci České školní inspekce.

Projekt byl pojat velmi komplexně, snažil se prostřednictvím 9 klíčových aktivit připravit, realizovat a vyhodnotit celou paletu podpůrných prvků pro rozvoj čtenářské gramotnosti našich žáků. Jednalo se jednak o přípravu metodických, didaktických materiálů a dalších publikačních výstupů k rozvoji čtenářské gramotnosti, tak o realizaci dalšího vzdělávání učitelů ZŠ a pracovníků ČŠI v oblasti čtenářské gramotnosti. Pozornost byla věnována i organizování mezinárodní konference (s odbornou, učitelskou a žakovskou sekcí), ve které byly diskutovány nejen dosažené výsledky projektu a příklady dobré praxe v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, ale také vědecké a teoretické aspekty a současné problémy rozvoje této oblasti. Byla připravena celá řada materiálů pro přímé užití v prostředí školy v materiálové i on-line podobě. Čtenář se může s cíli i výsledky projektu seznámit v publikaci vydané na PedF UK v Praze (Wildová, 2012a) a na samotném webu projektu¹.

Jedna z klíčových aktivit, konkrétně klíčová aktivita 3² byla zaměřena na přípravu diagnostických přístupů a materiálů pro hodnocení úrovně čtenářských kompetencí. Jejím záměrem bylo upozornit na význam diagnostiky a hodnocení dosažených výsledků žáků v rozvoji čtenářské gramotnosti i na širší odborného problému. Do rozvoje čtenářské gramotnosti se totiž promítá celá řada aspektů, a to jak na straně žáka (předpokladů pro rozvoji gramotnosti a osobnostních vlivů) a jeho rodiny (podpora ze strany rodiny), tak na straně učitele. Ten musí v rámci budování jednotlivých čtenářských dovedností věnovat pozornost poznávání žakových předpokladů pro čtení, musí umět sledovat jeho vzdělávací pokroky ve čtení, ale také identifikovat bariéry a problémy v rozvoji gramotnosti a hledat postupy, které by je minimalizovaly. Přitom rovněž sledovat samotnou motivaci ze strany žáků a pracovat s ní, zapojovat do případné korekce obtíží rodinu žáka. V neposlední řadě také spolupracovat s odborníky, kteří dávají podněty pro další postupy v případě obtíží v rozvoji gramotnosti závažnějšího charakteru u některých žáků.

Zadání projektu znělo vytvořit diagnostické a evaluační materiály pro učitele i zpětnovazební nástroje pro žáky, které najdou přímé uplatnění v našich školách. Přeložený text seznamuje s východisky práce týmu, s uplatňovanými postupy při přípravě diagnostických materiálů a také s konkrétními výstupy. Evaluační nástroje pro pracovníky ČŠI, což byl další úkol naší klíčové aktivity, jsou popsány a prezentovány v samotném materiálu, publikovaném v oddíle výstupů KA 3³. Zde jsou také k dispozici všechny vytvořené materiály pro učitele a žáky (a jejich rodiče).

¹ Dostupné na <http://www.cteme.eu/?link=22>

² Dostupné na <http://www.cteme.eu/?link=28>

³ Dostupné na <http://www.cteme.eu/?link=41>

2. VÝCHODISKA PRO PRÁCI TÝMU

Při hledání vhodných přístupů, které by mohl učitel ve své diagnostické činnosti využívat, jsme museli akceptovat celou řadu skutečností, ovlivňujících tvorbu diagnostických přístupů i materiálů. Zmiňme alespoň některé z nich:

2.1 INDIVIDUÁLNÍ VARIABILITA ŽÁKŮ PŘI NÁSTUPU DO 1. TŘÍDY

Postup v rozvoji čtenářských dovedností je jistě dán počáteční úrovní, se kterou žák vstupuje do formálního vzdělání. Žáci se liší ve vstupních vývojových předpokladech pro čtení a psaní (kognice, percepce, řeč a jazykové schopnosti a dovednosti), ale také v pracovní vyspělosti, „kapacitě“ pro učení. Odlišné jsou i osobnostní vlastnosti i motivace vzhledem ke čtení a psaní. Rozdíly mezi žáky mohou souviset s variabilitou, se kterými žák přichází z rodiny (rodinné čtenářské prostředí, odlišné strategie rodiny v podněcování dítěte, vztah ke čtení, podpora zájmu pro čtení).

Od počátku budování čtenářských dovedností by měl učitel s individualitou pracovat, měl by být schopen poznat žáka z hlediska uvedených faktorů, které mohou přinášet odlišnou úspěšnost při budování čtení a psaní. V odborné literatuře se individuální rozdíly mezi žáky zmiňují velmi často (Wildová, 2002; Wildová, 2005) a jejich poznání přispívá k individualizovanému a diferencovanému přístupu k žákovi v etapě budování základů čtenářské gramotnosti.

Při vytváření diagnostických postupů, a to jak v počáteční etapě, tak v etapě pokročilejšího čtenářství jsme se soustředili na poznání některých charakteristik žáků, ale také rodinných vlivů, jak je popsáno dále v textu a také v jednotlivých metodikách, které všechny diagnostické materiály doprovázejí.

2.2 PRŮBĚH ROZVOJE GRAMOTNOSTI A ROZDÍLY MEZI ŽÁKY

Rozvoj gramotnostních dovedností souvisí i s uplatňovanými metodami čtení a psaní. Nebylo cílem projektu je popisovat, např. sledovat rozdíly mezi analyticko-syntetickou a genetickou metodou, ty byly zkoumány v jiných výzkumech (např. Kucharská, Barešová, 2012). Naopak jsme rozdílům přizpůsobili přípravu diagnostických materiálů – v počáteční etapě, pro 1. ročník, byly vytvořeny pracovní listy zvláště pro každou z obou zmíněných metod.

V rámci našeho přístupu k diagnostice čtenářských dovedností upozorňujeme také na vliv odlišných přístupů jednotlivých učitelů. To, jak je čtenářská gramotnost u žáků budována souvisí mj. i s učitelovou zkušeností, jeho didaktickou zdatností, ale také s dovedností spolupracovat s rodiči. Považujeme za důležité, aby každý učitel sledoval vzdělávací postup každého žáka, aby se zamýšlel nad případnými limity žáků, kterým se nedaří tak dobře, jak jeho vrstevníkům. Rozvoj gramotnosti totiž probíhá u jednotlivých žáků různě, ne u všech žáků probíhá rozvoj čtenářských kompetencí bez obtíží a učitel musí přizpůsobovat své pedagogické působení mnoha okolnostem. Je potřeba řešit včas případné obtíže žáka v první řadě učitelem, dále ve spolupráci s rodiči a následně s odborníky. Základem pro individualizaci a diferenciaci v přístupech k žákům je jeho poznání žáka, ve všech oblastech ovlivňujících rozvoj čtenářské gramotnosti.

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

Při koncipování diagnostických přístupů, které učitel může používat pro sledování rozvíjející se gramotnosti i hledání vhodných přístupů k žákům, jsme si museli nejdříve klást otázky: Jaké jsou kompetence našich učitelů pro pedagogickou diagnostiku v oblasti čtenářské gramotnosti? Jaké diagnostické přístupy učitelé používají? Jak dovedou učitelé poznání žáka propojovat s potřebnými přístupy k němu? V čem můžeme učitelům v diagnostice pomoci? Od těchto otázek se následně odvíjely i vznikající diagnostické přístupy.

3. DIAGNOSTICKÉ MATERIÁLY VYTVOŘENÉ V PROJEKTU

3.1 ROZVÍJENÝ PŘÍSTUP K DIAGNOSTICE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

V první řadě je třeba zdůraznit, že jsme vytvářeli diagnostické nástroje pro učitele, nikoli pro odborníky – psychology, speciální pedagogy. Odborná diagnostika čtení je v České republice propracována díky potřebě hodnocení úrovně čtení u dětí vykazující problémy, zejména v souvislosti s diagnózou specifických poruch učení. Diagnostické nástroje pro hodnocení čtení (např. Zkouška čtení; Matějček a kol., 1997) vycházejí z normativního přístupu a srovnávají dosaženou úroveň v několika parametrech (rychlosti čtení, chybovosti ve čtení, technice čtení a porozumění čtenému) u žáka s problémem s příslušnou normou.

I když je třeba pro učitele zajímavé, aby byl s touto diagnostikou seznámen, jeho diagnostický přístup musí podle našeho názoru vycházet z odlišných přístupů. Nekladli jsme si proto za cíl vytvořit nástroje čtenářské gramotnosti, jejichž cílem by bylo posoudit úroveň žáka vzhledem k populační normě, vytvořené diagnostické materiály si tedy rozhodně nekladou za cíl porovnávat vzájemně úroveň čtenářských dovedností jednotlivých žáků. Jejich použití spíše umožňuje pracovat s individuální vztahovou normou. Navíc je v současné době možné pochybovat o tom, zda celoplošné normativní přístupy k diagnostice čtenářské gramotnosti mohou být vůbec uplatňovány – mezi jednotlivými žáky, třídami, školami jsou velké rozdíly zejména v počátečních obdobích rozvoje čtenářské gramotnosti, a to díky mnoha faktorům (školní vzdělávací program, školní populace žáků, složení třídy, rodinné prostředí žáků, metoda výuky čtení, vliv učitele, vrstevnické vlivy, aj.).

Neměli jsme dále ambici vytvořit nástroje vzhledem k očekávané čtenářské gramotnosti pro určitý stupeň vzdělávání (např. pro 5. roč., 9. roč.), nepracujeme tedy ani s ideálovou normou, od které by se odvíjelo učitelovo diagnostické počínání – posuzování, zda žák dosáhl stanovených klíčových dovedností v té které kvalitě čtenářských dovedností. Zde je potřeba upozornit, že se rozhodně distancujeme od využívání diagnostických úkolů pro klasifikaci žáka (průběžnou i závěrečnou), pro tuto potřebu musí učitel vycházet z vlastních klasifikačních přístupů.

V čem tedy mohou být vytvořené diagnostické materiály přínosné pro učitele?

V centru naší pozornosti bylo vytvořit evaluační nástroje pro přímé využití učitelem ve výuce. Ty by mu měly poskytnout informaci, na jaké vývojové (rozvojové) úrovni se žák v dané dovednosti nachází a současně, kam by měl být dále žáků směřován (= diagnostika jako základ dalšího postupu). Naším cílem bylo zprostředkovat učitelům zkušenost, jak

sledovat a hodnotit jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti (a následně jak pracovat s těmito rovinami) u žáka, jak hodnotit a podpořit jeho další posuny v rozvoji gramotnosti. Chtěli jsme také upozornit na další faktory, které mohou výrazně podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti (sebehodnocení žáka, čtenářské strategie, podpora ze strany rodiny, výběr vhodné literatury aj.) a inspirovat učitele, jak tyto vlivy mohou u žáků sledovat.

3.2 PRINCIPY DIAGNOSTIKY A EVALUAČNÍCH MATERIÁLŮ

Nebylo z našeho pohledu reálné, že by učitel měl pro poznání všech žáků pracovat ve větší míře s nástroji, postavenými na individuální diagnostice. Ta by obnášela nutnost pracovat se žákem po výuce. Proto jsme považovali za důležité připravit nástroje, které by se mohly stát součástí běžných hodin (čtení, český jazyk). Následné hodnocení probíhá sice mimo výuku, to však již není tak časově náročné, neboť učitel vychází z připravených indikátorů rovin čtenářské gramotnosti. V případě potřeby mohou být materiály samozřejmě využity i formou individuální diagnostiky, realizované mimo hodinu, např. u žáka s problémy v rozvoji čtenářské gramotnosti.

Využití našich diagnostických nástrojů je poměrně široké, a to jak ve vztahu k úrovni konkrétních žáků a sledování jejich pokroků v budování jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti, tak ve vztahu ke třídě, ale také ve vztahu k žákům s dílčími problémy v rozvoji gramotnosti a v neposlední řadě u žáků s problémy výraznějšími.

Při vytváření diagnostických materiálů jsme vycházeli z tzv. rovin čtenářské gramotnosti. Navázali jsme na výsledky odborného přístupu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, který v roce 2010 publikoval strukturaci čtenářské gramotnosti do jednotlivých rovin⁴ (technika čtení, vztah ke čtení, porozumění textu, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace). Diagnostické úkoly pokrývají tyto roviny (různě v jednotlivých ročnících) a mohou kromě diagnostického posouzení také sloužit jako inspirace pro další práci učitele při rozvoji gramotnosti u sledovaného žáka (žáků).

Pro každou z rovin bylo vybráno několik úkolů, jejichž řešení učitel sleduje pomocí zpracovaných posuzovacích škál. Jsme si vědomi toho, že jednotlivé úkoly mohou zahrnovat více rovin čtenářské gramotnosti. V každém z definovaných úkolů se však zaměřujeme pouze na jednu z rovin. Je samozřejmě možné, že si může učitel materiál doplňovat o další kritéria hodnocení v parametrech, které nejsou námi sledovány, a to podle svých postřehů a dalších námětů. Rozdělení rovin čtenářské gramotnosti je akademické, v praxi se samozřejmě doplňují a ovlivňují.

Učitel může pracovat s celým materiálem pro daný ročník, může se však zaměřit i na jen jeden aspekt rozvoje čtenářské gramotnosti. Soustředěnější pozornost na dílčí aspekt čtenářské gramotnosti mu může dát podklad pro následnou práci se žákem i celou třídou.

Zpracované diagnostické úkoly respektují hledisko věku, respektive posloupnost vzdělávacích postupů při rozvoji čtenářské gramotnosti a jsou zpracovány pro jednotlivé ročníky (1. - 5. ročník), v několika sledovacích obdobích. Vzhledem k dynamice pokroků žáků

⁴ Vymezení pojmu ČG vychází z dokumentu Studie Čtenářská gramotnost v RVP ZV a možnosti jejího rozvíjení. Dokument byl zpracován odborným panelem pro čtenářskou gramotnost zřízeným Výzkumným ústavem pedagogickým v rámci úkolu „Podpora gramotnosti žáků“ v r. 2010. Dostupné na: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=423&t=4479&sid=43ac794ca36774203ee33043087e5fe0>

při budování čtenářských dovedností bylo v první třídě stanoveno pět sledovacích období, pro které byly nástroje připraveny, ve druhé třídě tři období, od třetí třídy pak dvě období. Každé období, ve kterém by měla diagnostika probíhat, má vlastní diagnostický materiál, doporučené období je v něm jasně vyznačeno. V odůvodněných případech je použití možné i mimo tyto stanovené rámce.

Jak již bylo zmíněno výše, hodnocení diagnostických úkolů není normativní (kvantitativní). Učitele by tak neměl zajímat samotný výkon, úspěšnost plnění úkolů či počet chyb při zpracování úkolu, nýbrž by se měl zabírat postižením charakteristických znaků dle definovaných indikátorů rovin čtenářské gramotnosti u každého žáka.

Ve sledovaných ukazatelích z hlediska rovin čtenářské gramotnosti byly vytvořeny, nejčastěji 5ti stupňové škály, které vycházejí z principu posloupnosti rozvojových ukazatelů v té které rovině. Hodnocení dle stanovených škál provádí učitel, významné je však i zapojení žáka do procesu hodnocení. V autoevaluačních úkolech dáváme učitelům podněty z hlediska percepce obtížnosti úkolu ze strany žáka, jeho percipovanému vztahu ke čtení i vlastního rozvoje čtenářství.

Ve vytvořených diagnostických materiálech nezapomínáme ani na zapojení rodičů do hodnocení průběhu rozvoje čtenářské gramotnosti. Vytvořené dotazníky pro rodiče žáků 1. - 3. ročníků ZŠ mohou však vzhledem k charakteru otázek i edukativní dopad (tj. inspirovat rodiče v přístupech, které mohou u žáků vzbudit zájem o čtení či je motivovat pro překonávání překážek).

3.3 KONKRETIZACE VYTVOŘENÝCH DIAGNOSTICKÝCH MATERIÁLŮ

Pro snazší orientování se ve vytvořených diagnostických materiálech podáváme jejich třídění⁵:

3.3.1 Pracovní diagnostické materiály pro žáky

Jak již bylo uvedeno, těžištěm klíčové aktivity 3 byla příprava diagnostických materiálů pro žáky.

V první ročníku mají podobu **portfolia pracovních listů** a jsou zařazeny do pěti sledovacích období školního roku, ve dvouměsíčních odstupech. V počáteční etapě má velký význam sledování předpokladů pro čtení a pregramotnostních dovedností. Diagnostické materiály postupně poskytují možnost sledování pokroků z hlediska rozvíjející se techniky čtení (v počáteční etapě, kdy žák ještě nemůže číst pracovní pokyny z hlediska dosaženého stupně čtení, se pracuje s náslechem úkolů). Pracovní listy zahrnují podněty pro hodnocení dalších rovin čtenářské gramotnosti, s výjimkou metakognice a sdílení, samozřejmě s jinými obsahy než třeba materiály pro 5. ročník ZŠ. Portfolio pracovních listů respektuje odlišné postupy v rozvoji čtenářských dovedností z hlediska výukových metod, proto existují dvě varianty portfolia: pro žáky analyticko-syntetické metody a pro žáky genetické metody (zde jsou některé počáteční etapy zpracovány hůlkovým písmem).

Diagnostické materiály **pro žáky druhých ročníků – diagnostické pracovní sešity** – jsou členěny do tří období, nyní již bez formálních odlišností mezi žáky analyticko-syntetické a genetické metody. Zařazeny jsou diagnostické úlohy ve všech rovinách čtenářské

⁵ Všechny vytvořené diagnostické materiály jsou dostupné na <http://www.cteme.eu/?link=41>

gramotnosti. První období je obdobím vstupní diagnostiky (září/říjen), kromě podnětových diagnostických úkolů k pozorování čtenářského výkonu žáka a evaluačního sešitu se dvěma částmi (část A – diagnostika založená na naslouchání, část B – diagnostika založená na vlastním čtení žáka) zahrnuje diagnostický materiál také Dotazník pro žáka a Dotazník pro rodiče. Podobné diagnostické přístupy jsou i ve druhé a třetí etapě (prosinec/leden – květen/červen), kde se již nevyužívá diagnostiky založené na naslouchání. Pracovní sešity se člení podle povahy čtenářských textů: část A (text poetický), část B (text narativní) a část C (text deskriptivní).

Pro třetí až pátý ročník jsou zpracované **diagnostické pracovní sešity** členěny do dvou sledovacích období (podzimní období, jarní období). Zahrnují diagnostické úkoly ve všech rovinách čtenářské gramotnosti. Podobně jako v jiných ročnících jsou doplněny autoevaluačními aktivitami žáků, dále záznamovými listy (List čtenáře) sloužícími k rozvoji čtenářských kompetencí žáka, konkrétně „čtenářství“ a ke zjištění, zda si žák čte ve volném čase a v jaké míře (viz rovina vztah ke čtení). Při práci těmito listy lze také rozvíjet komunikační dovednosti žáka, bude-li žák ostatním žákům prezentovat, co přečetl.

Diagnostická portfolia a pracovní sešity jsou doplněny grafickými značkami sloužícími pro **autoevaluaci žáků** (smajlíky), pomocí kterých hodnotí, jak byl úkol snadný, případně si mohou dělat další poznámky z hlediska svého hodnocení.

Všechny materiály pro žáky jsou zpracovány v černobílé podobě a mohou být využity pro následnou práci s nimi – např. motivační vybarvování, dokreslování. Jsou vždy tisknuty jen na pravé straně sešitu, což umožňuje podle potřeby konkrétního žáka psát si poznámky, připomínky či zpracovávat vlastní postup plnění úkolu na levé stránce. Učitel by si kromě samotného hodnocení všimnout i poznámkového aparátu žáka.

3.3.2 Dotazníky pro rodiče

Formy spolupráce mezi učiteli a rodinou v oblasti vzdělávacích postupů mohou mít pestré palety (konzultace, třídní schůzky, dotazníky, besedy, společné aktivity třídy a rodičů aj.). V našem diagnostickém úkolu z hlediska hodnocení čtenářské gramotnosti žáků jsme se zaměřili na otázku informovanosti učitele z hlediska historie podpory čtenářství ze strany rodiny a také na aktuální přístupy rodičů v rozvoji čtenářských dovedností.

Otázka podnětů ze strany rodiny je důležitá zejména v počátku budování čtenářské gramotnosti a vztahu ke čtení. Proto je součástí diagnostických pracovních sešitů a pracovních listů také dotazník pro rodiče.

Z hlediska sledovaných oblastí bylo zařazeno:

- hodnocení dosaženého stupně z hlediska rovin čtenářské gramotnosti (zejména v rovině techniky a porozumění čtenému),
- rodičovské strategie v aktivní podpoře rozvoje čtení v domácím prostředí,
- rodičovská percepce preference literárních žánrů ze strany dítěte,
- trávení volného času a úloha čtení v něm,
- strategie rodiny v oblasti další podpory čtenářství (předčítání, návštěva knihovny, požízování knih, aj.)

- percepce rodiče učitelových aktivit v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, hodnocení spolupráce mezi rodinou a školou.

Vytvořený dotazník by měl být pro učitele inspirací, které faktory v rozvoji čtenářství hrají roli. Samozřejmě jej nemusí učitel využívat vždy, prezentované otázky pro rodiče mohou být i námětem pro rozhovor s nimi. Pro samotné rodiče může také přinášet konkrétní náměty, co by mohli sami v této oblasti pro dítě vykonat, může mít tedy pro ně, jak již bylo uvedeno, edukativní účinek.

3.3.3 Metodiky pro učitele

Každý diagnostický materiál pro žáky konkrétního ročníku je doplněn podrobnou metodikou pro učitele. Pro komplexnost přístupu jsme zvolili postup, že i když jsou diagnostické materiály pro žáky publikovány v podobě na sobě nezávislých pracovních sešitů pro daná období (celkově se jedná o 11 diagnostických materiálů pro žáky 1. - 5. ročníků ZŠ), metodika zahrnuje souhrnné informace o zpracovaných diagnostických materiálech pro daný ročník.

V metodikách je zpracován přehled všech vytvořených diagnostických materiálů pro daný ročník, aby učitel žádný z nich neopomněl, s označením úlohy jednotlivých aktérů (učitel – žák – rodič). Metodiky dále obsahují teoretická a metodologická východiska pro diagnostiku rovin čtenářské gramotnosti, podněty pro administraci jednotlivých úkolů, včetně jejich konkrétních zadání, pokyny pro průběžné hodnocení dílčích úkolů i závěrečného zhodnocení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti.

Velmi důležité je, aby učitel pochopil podstatu jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti (jsou uvedeny ve formě cílů či očekávaných výstupů v jednotlivých rovinách), ale také principy hodnotících škál. Ve většině případů mají podobu 5ti stupňových škál (A-E). Každá úroveň A-E je popsána indikátory kvality, které se vztahují k výsledku žáka dané úlohy. Úroveň označená jako „A“ znamená, že žák dosáhl při plnění úkolu maximum správnosti řešení. Úroveň označená písmenem „E“ signalizuje, že žák v rámci požadovaného úkolu dosáhl minimum nebo, že úlohu nesplnil. Všechny stupně jsou kvalitativně popsány, v menším poměru se vyskytují i úlohy dichotomické povahy (ano – ne), případně úkoly se 3 či 4 stupni (podle různorodosti variability možných řešení).

Učitel se řídí při výběru příslušné úrovně správnosti řešení, kterou žák při plnění daného úkolu dosáhl, popisem kvality úrovně, která se nejvíce přibližuje dosaženému výsledku žáka. Výsledek porovnává se správným řešením úkolu. Jak již bylo zmíněno, smysl postižené kvality by měl být hledán hlavně ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, jako nástroj přemýšlení o něm samotném v dané rovině čtenářské gramotnosti i hledání vhodných přístupů k němu.

Je třeba také podotknout, že každý diagnostický materiál vznik pod odborným vedením dvou garantek a měl svou hlavní autorku (je uvedena jako první v pořadí v daném diagnostickém materiálu i metodice). Další autorky se k němu vyjadřovaly, dávaly podněty na další doplnění či rozpracování. Proto se jednotlivé metodické materiály, podobně jako samotné diagnostické pracovní sešity a portfolia pracovních listů, mohou drobně lišit po formální stránce. Nelíší se však v základním vymezení obsahu diagnostiky, kdy se postupuje skrze hodnocení rovin čtenářské gramotnosti a v metodě hodnocení dosažených výsledků (škály k hodnocení konkrétních úkolů i souhrnné tabulky rovin čtenářské gramotnosti).

3.4 EVALUACE VYTVOŘENÝCH DIAGNOSTICKÝCH NÁSTROJŮ

Po vytvoření diagnostických nástrojů jsme přistoupili k jejich ověřování v praxi. Navázali jsme spoluprací se sedmi učitelkami základních škol, pro jejichž třídy byly diagnostické materiály namnoženy a předány k pilotáži.

Ověřování pracovních diagnostických materiálů probíhalo přímo v hodinách, zapojeni do spolupráce byli také rodiče žáků. Pilotáž probíhala v podzimních měsících roku 2011 (říjen – prosinec), a kladla si za cíl zhodnotit samotný princip diagnostiky i konkrétní úkoly.

V prvních a druhých ročnících byly materiály ověřovány ve třídách analyticko-syntetické i genetické metody, od 3. ročníku pak pouze ve třídách analyticko-syntetické metody čtení. Celkově prošlo pilotním šetřením diagnostických materiálů na 170 žáků.

Na základě hodnocení ze strany pilotujících učitelek byla provedena korekce dílčích úkolů, zpřesněna instrukce jejich zadání i hodnocení.

Průběh pilotáže ze strany učitelek je možné shlédnout na instruktážním DVD projektu (*Metodický videozáznam evaluačního skupinového rozhovoru s učitelkami pilotujícími vytvořené diagnostické materiály pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti, Praha, PedF UK v Praze, 9. 3. 2012*)⁶. Je zde také zveřejněno DVD prezentující záměry projektu, klíčové aktivity i přístupy k diagnostice v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti (*Metodický videozáznam pro hodnocení rovin čtenářské gramotnosti*).

A nyní alespoň nejdůležitější informace k diagnostickým přístupům v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti. Podobné informace jsou k dispozici ve zveřejněných metodikách, navazujících na diagnostická portfolia a pracovní sešity, opět na webových stránkách projektu.

4. ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A PRINCIPY DIAGNOSTIKY

4.1 ROVINA TECHNIKA ČTENÍ A PSANÍ

Ovládání techniky čtení a psaní je považováno jako základní předpoklad pro zvládnutí dalších (vyšších) úrovní čtenářských a psacích dovedností (tyto dovednosti jsou definovány a jejich obsahy rozpracovány v dalších hodnocených rovinách). Sledování vývoje úrovně techniky čtení a psaní se stává předmětem evaluace a diagnostiky pro celé 1. vzdělávací období (zahrnuje tedy 1., 2. a 3. ročník).

V 1. ročníku je hodnocení prováděno kontinuálně a je rozloženo do celého školního roku (do pěti hodnotících období). Diagnostické listy pro 1. ročník byly vytvořeny ve dvou variantách tak, aby svými obsahem korespondovaly s didaktickými postupy analyticko-syntetické a genetické metody.

Ve 2. a 3. ročníku probíhá hodnocení ve 3 etapách: na začátku, na konci 1. pololetí a na konci školního roku, kdy učitel sleduje a zaznamenává kvalitu čtenářského výkonu žáka. V II. a ve III. etapě 2. ročníku a ve 3. ročníku se tohoto diagnostického hodnocení zúčastňují pouze ti žáci, kteří se potýkají se čtením ve smyslu vykazování technických nedostatků.

⁶ Dostupné na <http://www.cteme.eu/?link=41>

4.1.1 Specifika hodnocení úrovně v dané rovině v 1. ročníku

Cílem zaměření v tomto období je mapovat žákovy dovednosti v oblasti nabývání znalosti jednotlivých písmen ve smyslu grafických znaků, rozvíjení schopnosti fonematické a vizuální analýzy a syntézy, schopnosti přiřadit ke hlásce odpovídající písmeno, nabývání ortografických dovedností.

V praxi to tedy znamená, že učitel získává přehled o tom, jak rychle se žák učí rozeznávat tvary jednotlivých písmen, přiřazovat k nim odpovídající hlásku a skládat je do větších celků (slabiky, slova) a tyto celky přečíst. Dále na jaké úrovni ovládá schopnost rozložit sluchově slova na menší fonologické jednotky (slabiky a hlásky) a přiřadit k nim odpovídající grafický ekvivalent a slovo zapsat (převést jej do grafické podoby). Spíše okrajově diagnostické listy také ukazují, jak žák, nabývající zkušenosti se psanými texty, proniká přirozenou cestou také do gramatického systému jazyka.

Prostřednictvím práce na pracovních listech může učitel získat vhled do individuálních čtenářských strategií, které jednotliví žáci preferují pro dekodování a tyto poznatky následně využít při práci se žáky. Diagnostické listy pomáhají učiteli získat ucelený obraz o dítěti z hlediska nabývání jeho dovednosti dekodovat text a identifikovat základní informaci a dále zapsat text, tzn. mapovat rozvoj dovedností dítě v jejich kontinuálním vývoji.

4.1.2 Diagnostika vývoje úrovně v rovině Technika čtení a psaní v 1. ročníku

Pracovní list pro žáky 1. ročníku zahrnuje jednak tzv. běžné úkoly, které by měly korespondovat s obsahem učiva v daném období; dále zahrnují také (z hlediska schopnosti ovládat techniku čtení a psaní) tzv. „nadstavbové“ úkoly, které překračují rámec doposud probraného učiva. Záměrem takto koncipované skladby je poskytnout učiteli přehled a představu o tom, jak žáci nabývají tyto dovednosti také mimo prostředí školní třídy, tedy poskytnout učiteli určitý exkurz do skutečných znalostí a dovedností žáka. Tyto informace jsou považovány z pohledu učitele za důležité především pro plánování výuky a možnost zefektivnění individuálního přístupu ve smyslu výběru a zadávání úkolů k této skupině žáků.

4.1.3 Diagnostika vývoje úrovně v rovině Technika čtení a psaní ve 2. a 3. ročníku

Ve 2. a ve 3. ročníku probíhá diagnostika prostřednictvím záznamů čtenářského výkonu žáka na vybraných textech (volí si učitel). Výkony žáka při čtení jsou zaznamenávány do tabulky, která zahrnuje kritéria pro hodnocení a učitel tedy žákův výkon vztahuje k těmto kritériím. Zjišťování úrovně techniky čtení a psaní se v I. etapě 2. ročníku zúčastní všichni žáci; v dalších 2 etapách pouze žáci, kteří vykazují problémy v této oblasti. Ve 3. ročníku pokračuje sledování vývoje úrovně čtenářského výkonu u žáků s potížemi v této oblasti (např. žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení).

Smyslem diagnostických materiálů sledující vývoj úrovně v rovině Technika čtení a psaní není porovnávat mezi sebou úroveň dovedností jednotlivých žáků v daném období, ale sledovat (mapovat) vývoj žáka, popř. včas zachytit a upozornit na některé vývojové problémy např. v oblasti percepce.

4.2 ROVINA VZTAH KE ČTENÍ

Jedním ze stěžejních předpokladů pro budování základů čtenářské gramotnosti a další rozvíjení čtenářských dovedností žáka je utváření jeho kladného vztahu ke čtení. Žák by měl mít především potřebu číst a zažívat potěšení a uspokojení z četby.

4.2.1 Hlavní cíle dosahované v rámci roviny

- podporovat rozvíjení čtenářských kompetencí (podpora čtení a čtenářství), okrajově rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí žáka;
- mapovat individuální rozvoj čtenářských kompetencí žáka ve smyslu budování a rozvíjení vztahu ke čtení, ke čtenářství, mapování žákových čtenářských postojů a čtenářských preferencí (výběr žánrů, témat, čas věnovaný četbě, pravidelnost atd.).

4.2.2 Dílčí cíle v navrhovaných jednotlivých aktivitách

- zmapovat individuálního vývoje čtenářství žáka ve smyslu nabývání a rozvíjení jeho vztahu k četbě a literatuře, tzn. poskytnout učitelům také dostatek různých informací o úrovni čtenářství žáků, zjistit jeho zájem o knihy, o jednotlivé žánry, vytvořit si představu, kolik času čtení věnuje atd.
- nabídnout učitelům dostatek dalších podnětů k přirozenému začleňování práce s texty do školních aktivit, nabídnout jim také nové podněty k dalším aktivitám, které obecně podpoří zájem dětí o četbu a o literaturu. Pomoci učitelům vytvořit ve třídě tzv. literárně podnětné prostředí (podpořit přístup k různým druhům knih, realizace čtenářských diskuzí nad knihami, začlenění čtenářských chvil apod.).
- motivovat žáka k denní četbě mimo prostředí školy, podporovat jej k vedení pravidelných záznamů o své četbě, podporovat jej k tomu, aby se o literaturu zajímal a četbě se vážněji věnoval.

Všechny tyto základní cíle jsou ve svých obsazích vzájemně propojeny, vzájemně se ovlivňují a podporují.

V hodnocení dosahované úrovně v rovině Vztah ke čtení vycházíme z dotazníků vytvořených pro žáky a rodiče, dále z úkolů, které mapují úroveň žákovy orientace v literární tematice a poukazují také rozvoj slovní zásoby, čímž nepřímo odkazují na žákův zájem o četbu a jeho vztah ke čtenářství. Součástí evaluace je také evidování Záznamů o četbě žáka (List čtenáře).

4.2.3 Diagnostické postupy v rovině Vztah ke čtení

Diagnostika úrovně této roviny probíhá těmito způsoby:

- a) Dotazníky pro rodiče a žáky
- b) Vedení Záznamů o četbě (součástí žákovského portfolia)
- c) Vedení si záznamů o prezentaci vlastní četby před spolužáky
- d) Hodnocení této roviny prostřednictvím úkolů v pracovních listech (zaměřeno na diagnostikování stávající úrovně a dalšího rozvoje žákových jazykových kompetencí a čtenářských zkušeností)

Ad a) Žáci a rodiče vyplňují v průběhu školního roku dotazníky, které jsou cílené na zjišťování zájmu o četbu v rodině a sledují také vývoj čtenářského chování žáka. Pro rodiče mohou být tyto dotazníky určitou informací, na které oblasti se v rozvoji čtenářství dítěte zaměřit a dále také mohou působit motivačně. Z dotazníků získává učitel cenné informace, které mohou výrazně doplnit jeho „obraz žáka – čtenáře“. Učitel, díky těmto informacím, může svoji podporu žáka i rodiny vést cíleněji a konkrétněji.

Ad b) Žáci jsou vedeni k tomu, aby si pravidelně zaznamenávali svoji četbu do Záznamových listů. Záznamové listy se tak stávají součástí žákova portfolia a poskytují učiteli informace důležité k vytvoření určité představy o úrovni čtenářství (jak často se žák věnuje četbě, kolik knih přečetl, čte-li sám, nebo s rodiči atd., ale také o preferencích žáka (témata, žánry). Na žáky tento způsob evidování vlastní četby působí motivačně – získávají přehled o tom, kolik knih přečetli, k záznamům se vrací, jsou na ně odkazováni v literárních diskuzích atd.

Ad c) Žáci mají možnost prezentovat svoji četbu před ostatními. Učitel, na základě věku žáka, stanoví požadavky (nejlépe formou návrhu osnovy, která se stává pro žáky určitým opěrným bodem) na způsob prezentace knihy. Tato aktivita má jednak diagnostický charakter a dotváří určitým způsobem „obraz žáka – čtenáře“, dále má také především charakter motivační a stimulační jak pro žáka, který prezentuje, tak pro ostatní žáky, kteří se tak mohou dozvědět o dalších knihách a sledovat rozvoj čtenářských zkušeností spolužáků. Na prezentaci navazují diskuze, kdy žáci kladou otázky, sdílejí vlastní čtenářské zkušenosti ve vztahu k prezentaci atd. Ve společných diskuzích rozvíjejí také kompetence komunikační a sociální.

Ad d) Naplňování obsahu v rovině Vztah ke čtení může být sledován také kritériem, které zahrnuje rozvíjení jazykových kompetencí (úroveň slovní zásoby, schopnost vyjádřit se, rozumět významu slov a pracovat s jazykem na úrovni sémantické); dále kritériem, které mapuje žákovy čtenářské zkušenosti. Otázky v pracovních listech zjišťují, zda se žák pohybuje v literárně podnětném prostředí, orientuje se v literatuře pro děti a mládež atd. Na tuto oblast se konkrétně zaměřují pracovní listy určené pro 1. ročník.

Hlubším obsahem a naplní definovaných cílů je budovat představu a vnímání čtení z pozice žáka jako zdroje vnitřních zážitků, zdroji pro život důležitých a nezbytných informací, podporovat různými způsoby a strategiemi jeho kladný vztah ke čtení. Žák je podněcován k denní četbě ve svém volném čase dle okruhu svých zájmů a oblíbených žánrů, je podporován k tomu, aby si vedl pravidelné záznamy o své četbě. Možnost pravidelně představit „svoji knihu“ ostatním spolužákům formou prezentace, působí také jako individuální motivační prostředek podporující zájem o čtení a čtenářství, vytváří a podporuje diskuze o knihách a napomáhá tak budovat literárně podnětné prostředí ve třídě. Osobní prezentace vlastní četby se stávají přirozenou součástí hodin českého jazyka a literatury (čtenářské křeslo, pravidelná literární okénka, čtenářské dílny atd.). Forma a způsob prezentace vlastní četby závisí na věkové skupině žáka; učitel může pomoci žákům lépe připravit prezentaci vlastní knihy tak, že dopředu pro žáky připraví osnovu se záchytnými body (klíčové body), podle kterých se žáci mohou při prezentaci orientovat. Vhodné je, když učitel připraví 2 – 3 varianty prezentací (týká se spíše žáků vyšších ročníků – 2. vzdělávací období) a žák má možnost vybrat si způsob, který mu vyhovuje a který odpovídá také jeho schopnostem, dovednostem a učebnímu stylu. Diskuze o četbě, sdílení nových zážitků z četby s ostatními dětmi, ukázky ze zajímavých knih, využívání publikací z naučné literatury by se mělo stát přirozenou součástí výuky.

Jak již bylo uvedeno, čtení a čtenářství je podporováno také literárně podnětným prostředím třídy. Ve třídě by měla být třídní knihovna s literaturou naučnou i žánrově rozličnou literaturou uměleckou, přiměřenou věku dětí. Ve třídě by mělo být vyhrazeno místo, kam si děti mohou ukládat také vlastní knihy a měly tak knihy kdykoliv k dispozici. Děti mají možnost setkávat se s literární tematikou také mimo prostředí třídy – společná návštěva místní knihovny, návštěvy výukových a kulturních programů zaměřených na literaturu a čtenářství, besedy.

Do roviny Vztah ke čtení je zahrnut také souhrn jazykových dovedností, kterých žák při čtení, přirozeným způsobem nabývá a které rozvíjí. Žák si rozšiřuje slovní zásobu, rozvíjí si komunikační schopnosti (také při prezentaci vlastní četby), seznamuje se s literárním jazykem, s literárními styly a žánry. Z uvedeného je zřejmé, že nabývání čtenářských dovedností umožňuje žákovi také hlubší exkurz do jazyka, zlepšuje žákovu verbální obratnost a rozvíjí žákovu funkční gramotnost ve smyslu ovládnutí jazyka v jeho verbální i písemné podobě. Čtení, seznamování se s literaturou, získávání pozitivního vztahu ke čtení podporuje také pokusy o vlastní literární tvorbu. Rozvíjeny a posilovány jsou dále sociální kompetence žáků a to např. při diskuzi nad knihami v rámci prezentace, při využívání čtenářských zkušeností žáků v průběhu vyučovacích hodiny, při společné práci nad projekty s literární tematikou atd.

4.2.4 Prezentace vlastní četby

▪ **Návrh kritérií pro prezentaci vlastní četby (1. vzdělávací období)**

1. Ukáže knihu, obal knihy, jméno autora, název knihy (drží knihu před sebou, knihu otevře, listuje, ukáže vybrané ilustrace).
2. Vysvětlí, proč si knihu vybral, kdo mu s výběrem pomohl, jestli je to jeho vlastní kniha, či si ji vypůjčil.
3. Sdělí ostatním, co se mu na knize líbilo (příhoda, děj, postava atd.), čím ho zaujala, může přečíst krátkou ukázkou z textu nebo vybrat některé (z pohledu dítěte důležité ilustrace) a ukázat je ostatním.
4. Krátce zhodnotí text (jak se mu četl, s čím se při čtení potýkal, kdo mu popř. pomohl atd.) a doporučí knihu ostatním.

▪ **Návrh kritérií pro prezentaci vlastní četby (2. vzdělávací období):**

1. Ukáže knihu, obal knihy, jméno autora, název knihy (drží knihu před sebou, knihu otevře, ukáže vybrané ilustrace).
2. Vysvětlí, proč si knihu vybral.
3. Pokusí se shrnout, o co v knize jde (nevypráví celý děj knihy, ale snaží se o shrnutí děje do základní informace – myšlenky).
4. Přiblíží děj ostatním (vybere jednu z možností):
 - a) Přečte ukázkou z knihy, klíčové místo (osobně důležité pro žáka; důležité pro motivaci ostatních, aby si knihu přečetli) a vysvětlí, proč vybral tuto ukázkou.
 - b) Převede oblíbenou situaci (příhodu z knihy).
 - c) Vypráví o postavě, která ho zaujala a vysvětlí, proč si ji vybral.

5. Zhodnotí text (jak se mu četl, popř. s čím se potýkal, čemu nerozuměl, jak situaci vyřešil atd.)
6. Doporučí ostatním (pro koho by byla kniha vhodná, koho by mohla zaujmout)

Návrh bodů osnovy lze variovat a dále rozšiřovat, uzpůsobovat tak individuálním schopnostem a potřebám žáků. Představit vlastní knihu pod vedením učitele zvládnou již žáci 1. ročníku. Sledování toho, jak žák knihu prezentuje, patří také mezi aspekty hodnocení vztahu ke čtení.

4.3 ROVINA DOSLOVNÉ POROZUMĚNÍ

Kvalita roviny porozumění je odrazem nejen vyspělosti „čtenáře“, ale zároveň jeho intelektových schopností a jeho zkušeností.

V prvních etapách školní docházky je porozumění textu také přímo úměrně závislé na zautomatizování techniky čtení, neboť proces základního dekódování textu při zpracování grafické informace neprobíhá izolovaně od porozumění obsahu. Oba procesy však tvoří jednotu.

Porozumění obsahu čtenému textu tvoří procesy neautomatizované, tj. procesy vyžadující značné psychické předpoklady žáka (např. plnou pozornost, uvědomělé úsilí, maximální kapacitu krátkodobé paměti aj.). Je to celá řada intelektových schopností a dovedností čtenáře úzce související s vědomostmi žáka. Jde o psychickou činnost, při které dochází ke spojení mezi:

- a) jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují;
- b) jednotlivými prvky textu (slovy, větami a větnými celky);
- c) prvky textu a prvky žákovy vědomostní struktury.

4.3.1 Úrovně porozumění čtenému textu

Vzhledem ke čtenářským zkušenostem žáka můžeme kvalitu roviny porozumění rozdělit do dvou pomyslných úrovní. Jedná se o:

1. První úroveň, tzv. základní porozumění čtenému textu.

Porozumění čtenému textu na této úrovni bývá osvojováno v počátcích školní výuky 1. ročníku základní školy, kdy si žák osvojuje abecedu, tj. k jednotlivým hláskám (fonémům) přiřazuje grafickou podobu písmene (grafém). Proto je úzce provázáno s technikou čtení. Porozumění čtenému v této etapě chápeme jako „dekódování významu“ psaného textu, jež odráží dovednost žáka identifikovat informaci z psaného textu.

Kvalitu této úrovně porozumění žák prokazuje:

- identifikováním informace z textu, základním dekódováním textu (např. přiřazením obrázku ke slovu, rozhodování o správnosti tvrzení aj.);
- stručným převyprávěním textu;
- vyhledáním explicitní informace v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.).

2. Druhou úroveň, tzv. pokročilejší porozumění čtenému textu.

Na této úrovni dochází k co nejuplněnějšímu porozumění obsahu čteného textu a zároveň dochází k pochopení tzv. vztahu mezi informacemi a kontextu celého textu.

Tuto úroveň tvoří řada intelektových schopností a dovedností čtenáře, tzv. textových operací (procesů), kterými jsou např. vyhledávání informace v textu (nejen přímo, ale také nepřímo uvedené), rozlišování podstatné a okrajové informace, rozpoznání základní myšlenky, rozpoznání tónu textu aj. Z pozice učitelů je našim záměrem rozvíjet a podporovat porozumění čtenému textu na této úrovni.

Kvalitu této úrovně porozumění žák prokazuje:

- vyhledáním explicitní informace v textu (např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.);
- určením správnosti tvrzení na základě pochopení myšlenkového obsahu textu;
- rozlišením podstatné a okrajové informace v textu (samostatně nebo za pomoci učitele) zvládnutí jejich záznamu jednoduchou písemnou formou;
- rozpoznáním základní myšlenky a poselstvím textu;
- rozpoznáním tónu a nálady čteného textu.

4.3.2 Diagnostika roviny Doslovné porozumění

V předkládaných evaluačních materiálech diagnostika kvality roviny porozumění probíhá následovně:

V pracovních sešitech pro každý ročník (1. – 5. třídu ZŠ) byl vytvořen systém úloh či dílčích úkolů, které jsou zaměřeny vždy na úspěšné zvládnutí určité dílčí klíčové dovednosti, výstupu, viz popis výše. Každá úloha či úkol v pracovních sešitech pro žáky má svůj specifický význam, jež je součástí celku kvality roviny. Nelze úlohy vynechávat či zcela opomíjet.

V metodikách pro učitele jsou konkrétně popsány evaluační záměry jednotlivých úloh roviny porozumění, tj. jaký myšlenkový proces danou úlohou zjišťujeme. V obecných škálách označených písmeny A-E popisujeme již konkrétní míru zvládnutí dané úlohy v této rovině, tj. popis úspěšnosti žáka v dané úloze. Celková úspěšnost žáka v rovině porozumění jsme shrnuli do souhrnné tabulky roviny porozumění, v níž kvalitu dané úrovně A-E tvoří počet vyřešených úloh a popis konkrétních očekávaných výstupů.

Ve všech předkládaných materiálech pro jednotlivé ročníky byl respektován zřetel k věkovým zvláštnostem a specifikám, zejména vývoje kognitivních procesů. Proto v evaluačních materiálech vytvořených pro 1. ročník ZŠ je zjišťována především první (základní) úroveň porozumění žáka, kterou žák prokazuje v úlohách zaměřených např. na identifikování informace z textu - přiřazením obrázku ke slovu, rozhodování o správnosti tvrzení, stručným převyprávěním textu nebo vyhledáním konkrétní informace v textu, zatímco v evaluačních materiálech vytvořených pro 2. – 5. ročník jsou úlohy zaměřeny především na zjištění pokročilejší úrovně porozumění čtenému textu, popis očekávaných výstupů viz výše.

V jednotlivých diagnostických etapách byly vytvořeny vždy 3-4 úlohy, jimiž sledujeme kvalitu této roviny. Koncepce jednotlivých úloh je zaměřena na zjištění daného myšlenkového procesu při práci s různými druhy textů. V pracovních sešitech jsou

předkládány ukázky textů narativních (dějový a poetický), deskriptivních (popisných) či výkladových, neboť si uvědomujeme, že kvalita procesů porozumění může souviset také s typem textů. Odlišné typy textů vyžadují odlišné čtenářské strategie žáka, jejichž zvládnutí může ovlivnit míru porozumění sdělovaného myšlenkového obsahu textu.

4.4 ROVINA METAKOGNICE

Rovinu metakognice považujeme za zcela specifickou kvalitu čtenářské gramotnosti žáka. Její význam spočívá především ve vývoji „učení“ žáka, jež je nepostradatelné pro rozvoj čtenářské kompetence. Metakognice je v obecném povědomí poznáním toho, tak jedinec poznává.

Procesy metakognice jsou vědomou psychickou činností žáka zahrnující dovednosti reflexe, srovnání, nápravu chyb, vedoucí k nalezení cesty od neporozumění k porozumění. Tato kategorie souvisí jak se schopností žáka pracovat s významovým kontextem čteného textu, tak s dovedností zhodnotit výsledek vlastní práce a dále pak s vyhodnocením úspěšnosti postupu, který dovedl žáka k výsledku.

V kvalitě této roviny se odráží celá řada faktorů žákovy osobnosti, jako např. jeho jistota, sebevědomí, sebedůvěra, motivace, aspirace aj. Metakognitivní procesy podporující porozumění čtenému textu. Jejich prostřednictvím se žák učí uvědomovat si rozdílnost jednotlivých textů a zároveň hledá vlastní strategie, nové možnosti, v dekódování konkrétního textu, což je významné pro utváření si čtenářských strategií.

Metakognice je zároveň velmi úzce provázána s procesy autoregulace, které jsou významné pro uvědomění si vlastní identity, sebepojetí žáka jako čtenáře. Sebehodnocení žáka a vnímání sebe sama jako čtenáře je velice důležité pro utváření žákovy aspirační úrovně, tj. pro vnitřní motivaci žáka k dosažení úspěchu. Objektívni sebehodnocení žáka impulzem podat lepší čtenářský výkon. Tímto metakognici považujeme za nevyšší kategorii kognitivních procesů, než je vlastní porozumění čtenému textu.

4.4.1 Kvalita úrovně metakognice

Kvalitu úrovně metakognice žák prokazuje konkrétními očekávanými výstupy, za něž považujeme dovednost žáka:

- pracovat s významovým kontextem, který mu pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu;
- uvědoměle volit přístup v dekódování textu nejlépe vyhovujícím jeho individuálním schopnostem a dané čtenářské situaci;
- uvědomit si významový obsah slov vedoucí k pochopení textu (prokazování rozsahu a kvality slovní zásoby);
- zhodnotit výsledek své vlastní práce a vyhodnotit úspěšnost postupu, který jej k výsledku dovedl (rovina sebehodnocení, autoevaluce výsledků);

4.4.2 Diagnostika roviny Metakognice

V předkládaných evaluačních materiálech diagnostika kvality roviny metakognice probíhá dvěma způsoby:

1. Na základě plnění jednotlivých úloh pracovních sešitů vázících se k různým typům textů. S ohledem na specifika myšlení a kognitivních procesů žáka na počátku školní docházky, jež je blízké myšlení dítěte předškolního věku, nebyl tento způsob zjišťování úrovně metakognice zařazen do pracovních sešitů pro 1. ročník ZŠ.

Komplex jednotlivých úloh pro zjištění kvality roviny metakognice byl zařazen až do pracovních sešitů od 2. ročníku ZŠ. V pracovních sešitech pro každý ročník (2. – 5. třídu ZŠ) byl vytvořen systém 2 – 4 úloh či dílčích úkolů, které jsou zaměřeny vždy na úspěšné zvládnutí určité dílčí klíčové dovednosti, výstupu, viz popis výše. Každá úloha či úkol v pracovních sešitech má svůj specifický význam, jež je součástí celku kvality roviny, proto nelze úlohy vynechávat či zcela opomíjet.

V metodikách pro učitele jsou konkrétně popsány evaluační záměry jednotlivých úloh roviny metakognice, tj. jaký myšlenkový proces danou úlohou zjišťujeme. V obecných škálách označených písmeny A-E popisujeme již konkrétní míru zvládnutí dané úlohy v této rovině, tj. popis úspěšnosti žáka v dané úloze, viz tabulky správnosti řešení dané úlohy.

2. Na základě sebehodnocení žáka jako čtenáře, tj. zhodnocení náročnosti řešení úlohy a určení svých možností prostřednictvím symbolů smajlíků. Tímto způsobem sledujeme kvalitu procesů autoregulace, míru autoevaluace žáka. Vzhledem k věku žáka (mladší školní věk) byly záměrně zvoleny pouze tři úrovně náročnosti úloh, proto tři druhy smajlíků. Na základě těchto smajlíků může učitel porovnat sebepojetí žáka s porovnáním jeho reálného výkonu, viz výsledek na základě správnosti a indikátorů kvality rovin, zda-li se žák přeceňuje, objektivně hodnotí či podceňuje. Jednotlivé symboly značí tato kritéria:

☺ Úloha byla pro mne jednoduchá, hned jsem věděl odpověď;

☹ Úloha byla pro mne spíše náročná, musel jsem více přemýšlet;

☹ Úloha byla pro mne velmi těžká, odpověď jsem někdy hádal;

Celková úroveň kvality roviny metakognice je pak v materiálech shrnuta do dvou druhů tabulek, jež odpovídají způsobům zjišťování této roviny.

1. Prvním typem tabulky jsou tzv. souhrnné tabulky celkové úspěšnosti žáka v rovině metakognice, v níž je kvalita dané úrovně A-E dána počtem vyřešených úloh a popisem konkrétních očekávaných výstupů (tento typ tabulek není v materiálech vytvořených pro 1. ročník ZŠ).
2. Druhým typem tabulky jsou tabulky autoevaluace žáka pomocí symbolů smajlíků (☺☹☹), kde kvalitu jednotlivých stupňů škály A-E určuje počet správně vyřešených úloh a popis indikátorů kvality procesů autoevaluace žáka.

Ve všech předkládaných materiálech pro jednotlivé ročníky byl respektován zřetel k věkovým zvláštnostem a specifikám vývoje metakognitivních procesů.

4.5 ROVINA APLIKACE

Základní obsahovou náplní roviny Aplikace je dovednost využívat čtení pro osobní rozvoj a další vzdělávání každého člověka. Čtení ovlivňuje názory, postoje i emocionalitu a má vliv na celkový osobnostní rozvoj. Na základě obou základních druhů čtení – čtení

praktického a věcného i čtení zážitkového člověk uplatňuje informace získané četbou v běžné životní realitě.

Dovednost prakticky využívat získané informace je v této rovině úzce spojena s předchozí zkušeností práce s různými typy textů. Protože samozřejmě součástí roviny Aplikace je také dovednost různé typy textů vytvářet, je úspěšnost člověka v této rovině kromě osobní zkušenosti velmi ovlivňována také jeho představivostí, tvořivostí a zručností. Dovednost aplikace je tedy dovedností správně vyhodnotit a prakticky používat informace podané různými formami textů, se kterými se člověk v konkrétním osobním i pracovním konání setkává (návody, jízdní řády, grafy, tabulky, mapy, plány aj.), a také dovedností v potřebné míře tyto texty pro praktické účely na určité kvalitativní úrovni vytvářet.

4.5.1 Klíčové dovednosti roviny Aplikace

Rovina Aplikace zahrnuje několik klíčových schopností a dovedností, mezi něž patří:

- celková orientace v běžných typech textů (textové a heslové útvary, grafy, mapy, tabulky, jízdní řády, návody aj);
- aplikace informací získaných četbou v praktickém životě;
- využití závěrů a úsudků z četby v běžné životní realitě;
- vzdělávání se prostřednictvím textu;
- orientace v různých typech schematickeho uspořádání textu;
- přenesení informací textu do jiné formy při zachování sémantického obsahu;
- rozpoznání pro dané účely zásadních informací a sledu kroků;
- vytváření určité hodnoty pomocí vedení informací z textu;
- kritický přístup k informacím získaným z textu;
- kritický přístup k mediálním informacím;
- uvědomění si problémových momentů obsahu, jazykových prostředků či formy textu vzhledem k jejich užití v běžném životě;
- vytváření jednoduchých typů textů pro různé účely vhodných obsahově i formálně.

4.5.2 Diagnostika roviny Aplikace

Diagnostika úrovně této roviny probíhá v předkládaných materiálech prostřednictvím systému úloh či dílčích úkolů, které jsou zaměřeny vždy na úspěšné zvládnutí určité klíčové schopnosti (viz seznam výše). V obecných škálách metodických sešitů pro učitele jsou charakterizovány různé kvalitativní úrovně zvládnutí dané úlohy či úkolu a přiřazeny k určitému písmenu škály. Celkovou úspěšnost v rovině Aplikace lze tedy objektivněji hodnotit až na základě míry úspěšnosti žáka ve více úlohách.

Je samozřejmé, že při evaluaci aplikačních úloh a situací je třeba počítat s velkým vlivem individuální zkušenosti žáka. Velkou výhodou při zvládnutí úlohy je, pokud se žák s podobným typem textu již setkal, prakticky s ním pracoval, či jej dokonce vytvářel. Za zvláště důležitou dovednost posuzovanou v rovině Aplikace je považováno vytváření textů pro různé účely běžné životní reality, které vyžaduje zároveň zapojení fantazie, představivosti a kreativity.

Při diagnostice roviny Aplikace je třeba přihlížet také k věkovým zvláštnostem žáka určitého ročníku 1. stupně ZŠ, jehož schopnosti a aplikační dovednosti se s postupujícím věkem a zkušeností stále zkvalitňují a rozvíjí.

V konkrétních úlohách má žák za úkol například nakreslit jednoduchý obrázek dle informací daných textem, vytvořit pozvánku, dopis, nakreslit plán cesty dle popisu, vytvořit jistou hodnotu dle návodu, načrtnout schéma, ve kterém uspořádá informace dle různých hledisek, jednat z hlediska různých životních rolí na základě informací z textu, uvést analogický příklad ze života k textem dané situaci, nalézt řešení situace, posoudit, zda dané informace jsou dostatečné k realizaci aj.

Příklady dobré praxe rozvíjející rovinu Aplikace jsou: hraní rolí, vytváření modelových situací, dramatizace textu, sestavování výrobků dle návodu, aktivity simulující životní situace, školní i mimoškolní projekty, mezipředmětové úlohy aj.

4.6 ROVINA VYSUZOVÁNÍ

V rovině Vysuzování prokazuje čtenář schopnost pracovat s textem na základě různých myšlenkových operací (analýza, syntéza, komparace atd.). Vyžaduje se po něm schopnost spojit informace nově získané čtením textu s vlastní dosavadní čtenářskou i životní zkušeností. Cílem je zvládnout text celkově kriticky z různých hledisek zhodnotit.

4.6.1 Klíčové dovednosti roviny Vysuzování

Rovina Vysuzování zahrnuje několik klíčových schopností a dovedností, mezi něž patří:

- stručné shrnutí základní myšlenky textu;
- nalezení informací vyjádřených v textu pouze implicitně;
- dovednost formulovat otázky ke zjištění implicitně vyjádřených informací;
- posouzení motivů a příčin jednání postav;
- objektivní i subjektivní posouzení situací navozených obsahem textu;
- vyvozování závěrů na základě základních myšlenek textu;
- uvědomění si příčinných a následkových vztahů a dalších souvislostí;
- rozlišení různé důležitosti informací vzhledem k obsahu;
- rozlišení osobní důležitosti informací vzhledem k cíli čtení;
- vytváření hierarchie informací získaných textem dle různých hledisek;
- uvědomění si také případné absence některých podstatných informací;
- předvídání dalšího obsahu textu dle návodných zmínek;
- vysouzení předchozích okolností;
- odhadování obsahu neznámých slov a smyslu nesrozumitelné myšlenky na základě kontextu;
- zdůvodnění vlastních názorů a hypotéz.

4.6.2 Diagnostika roviny Vysuzování

Diagnostika úrovně této roviny probíhá v předkládaných materiálech následovně:

Pro každý ročník je vytvořen systém úloh či dílčích úkolů, které jsou zaměřeny vždy na úspěšné zvládnutí určité dílčí klíčové schopnosti (viz seznam výše). V obecných škálách metodických sešitů pro učitele jsou vždy popsány různé kvalitativní úrovně zvládnutí dané úlohy či úkolu a přiřazeny k určitému písmenu škály. Celkovou úspěšnost v rovině Vysuzování lze tedy objektivněji hodnotit až na základě míry úspěšnosti žáka ve více úlohách.

Je samozřejmé, že při vytváření vysuzovacích úloh a situací je třeba respektovat věkové zvláštnosti žáka 1. stupně ZŠ v příslušném ročníku. Vzhledem k tomu, že úlohy vyžadují určitou míru abstraktního myšlení, je třeba mít na paměti, že toto myšlení se s postupujícím věkem stále rozvíjí.

Úspěšnost řešení úloh v rovině Vysuzování je ve velké míře ovlivněno také individualitou žáka, neboť vysuzovací úlohy vysloveně staví na vlastních předchozích osobních i čtenářských zkušenostech žáka. Ty jsou ovlivňovány prostředím, ve kterém se žák v průběhu života pohybuje, životní zkušenosti, kterých dosud nabyl, a vědomostmi, schopnostmi a dovednostmi, na kterých může svůj úsudek stavět.

V konkrétních úlohách má žák tedy za úkol například formulovat základní myšlenku, srovnat informace podané dvěma texty, najít shody a rozdíly, vyhledat příčinu a k ní uvést následek, identifikovat a posoudit ukazatele, které naznačují změnu postoje hlavního hrdiny k další osobě, odlišit stěžejní a vedlejší informace v textu, konfrontovat myšlenky z textu se svojí vlastní zkušeností aj. Za správnou odpověď jsou vždy považovány formulace, které v podstatě vyjadřují smysl výroků uvedených v řešení. Je třeba, aby hodnotitel věnoval zvýšenou pozornost obsahu slov a myšlenek vyjadřovaných žákem, tedy zaměřil se více na předmět vyjádření než na žákem užitou jazykovou formu.

Příklady dobré praxe rozvíjející rovinu Vysuzování jsou například řízené čtení, skládkové čtení a učení, čtení s předvídaním, čtení s tabulkou předpovědí, čtení s otázkami, podvojný deník, metoda I.N.S.E.R.T aj.

4.7 ROVINA SDÍLENÍ

Rovina Sdílení je jednou z důležitých částí čtenářské gramotnosti, kterou je potřeba rozvíjet. Žáci sdílí své prožitky, myšlenky, pochopení informací (obsahu), pocity z četby s dalšími čtenáři (ostatními žáky, učitelem, rodinou, atd.).

Prostřednictvím sdílení je rozvíjeno utváření vlastních názorů a postojů, zároveň však respektování názoru druhých a také uvědomování si základních pravidel komunikace. Rozvíjí se schopnost formulovat své myšlenky tak, aby byly srozumitelné pro ostatní a podložit jejich platnost dostatečnými argumenty. Čtení ovlivňuje názory, postoje i emocionalitu a má vliv na celkový osobnostní rozvoj. Snahou je podněcování žáků k tomu, aby pozorně vyslechli názor ostatních, respektovali jej a zkusili jej porovnávat se svým vlastním.

4.7.1 Klíčové dovednosti roviny Sdílení

Rovina Sdílení zahrnuje několik klíčových schopností a dovedností, mezi něž patří:

- snaha o pozorné naslouchání čteným příběhům i příběhům vyprávěným dospělými i spolužáky,

- seznamování se základními pravidly komunikace, učí se je respektovat, tj. naslouchat ostatním a kultivovanou formou se vyjadřovat k jejich názorům a prožitkům,
- schopnost komunikace s ostatními žáky a učitelem, sdílení prožitků na základě četby,
- schopnost sdílet s ostatními jak informace z četby, tak i svoje vnitřní prožitky, pocity, emoce, vzpomínky, které text může evokovat,
- motivace k zájmu o četbu druhých a inspirovat se jí,
- sdělování svých myšlenky ostatním v průběhu četby i po ní,
- utváření si vlastního názoru a postoje, zároveň však respektování názoru druhých,
- dovednost formulovat své myšlenky tak, aby byly srozumitelné pro ostatní, a podložit jejich platnost dostatečnými argumenty,
- uvědomění si existence názorové a postojové plurality v souvislosti s vnímáním textu,
- rozlišování fakt ve sdělení od subjektivního názoru mluvčího.

4.7.2 Diagnostika roviny Sdílení

Diagnostika úrovně této roviny probíhá v předkládaných materiálech následovně:

Pro každý ročník je vytvořen systém úloh či dílčích úkolů, které jsou zaměřeny vždy na úspěšné zvládnutí určité dílčí klíčové schopnosti (viz seznam výše). V obecných škálách metodických sešitů pro učitele jsou vždy popsány různé kvalitativní úrovně zvládnutí dané úlohy či úkolu a přiřazeny k určitému písmenu škály. Celkovou úspěšnost v rovině Vysuzování lze tedy objektivněji hodnotit až na základě míry úspěšnosti žáka ve více úlohách. Je samozřejmé, že při vytváření úloh zaměřených na sdílení je třeba respektovat věkové zvláštnosti žáka 1. stupně ZŠ v příslušném ročníku.

Úspěšnost řešení úloh v rovině Vysuzování je ve velké míře ovlivněno také individualitou žáka, neboť úlohy zaměřené na sdílení jsou ovlivněny osobností žáka, vliv mohou mít také faktory jako je např. sociálně-kulturní prostředí, temperament, role žáka ve třídě.

V hodnocení této roviny se také využívá žákovy autoevaluace. Žák označením smajlíka dává žák najevo svůj kladný, neutrální, či záporný přístup k plnění dané úlohy. Porovnáním jednotlivých „odpovědí“ např. spolužáků vlastním názorem (řešením dané situace) se žák snaží posuzovat, akceptovat názory ostatních. Důležitým prvkem hodnocení je také učitelovo pozorování žáků při plnění úloh.

5. ZÁVĚR

V předchozím textu jsme popsali východiska diagnostiky čtenářské gramotnosti, tak jak byla nastavena v návaznosti na roviny čtenářské gramotnosti. Diagnostické přístupy i vytvořené materiály jsou autorským zpracováním týmu odborníků v klíčové aktivitě 3.

Byli bychom rádi, kdyby náš materiál nebyl považován za definitivní, naopak si ho mohou rozvíjet samotní učitelé. A to jak v rovině diagnostiky, tak při samotné práci se žáky. Hodláme to také udělat my, v dalších návazných aktivitách.

Autorský tým bude vděčný za jakékoli podněty, náměty a připomínky k danému tématu.

6. DOPORUČENÁ LITERATURA K TÉMATU

- Definice čtenářské gramotnosti*. [online] [cit 2012-15-06]. Dostupné z WWW: <<http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=423&t=4479&sid=43ac794ca36774203ee33043087e5fe0>>.
- Gramotnosti ve vzdělávání*. Příručka pro učitele. [online]. Praha: VÚP, 2010. [cit 2012-15-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>.
- Kol. *Výsledky vyhodnocení analýzy ŠVP ZŠ z pohledu podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2012. [cit 2012-15-06]. Dostupné z WWW: <http://www.cteme.eu/data/ka1/Vysledky_cerven_2012.pdf>.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. Praha: ČŠI, 2010. [cit 2012-15-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.
- KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005.
- KUCHARSKÁ, A. BAREŠOVÁ, P. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické a genetické metodě u českých žáků v 1. a 2. třídě. *Pedagogika*, 1-2/2012, vol. LXII, s.65-80.
- KUCHARSKÁ, A.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. In *Pedagogika*, 2012, č. 1-2, s. 1-9.
- MATĚJČEK A KOL. *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika 19987.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- ŠVRČKOVÁ, M.; ŠIMIK, O. Kvalita počáteční gramotnosti žáků 2. ročníků ZŠ. In *Pedagogika*, 2012, č.1-2, s. 53-64.
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2005.
- WILDOVÁ, R. Čtenářská gramotnost a možnost podpory jejího rozvoje. In WILDOVÁ, R. a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012a, s. 5-14. ISBN 978-80-7290-579-9.
- WILDOVÁ, R. Rozvoj pregramotnosti a počáteční gramotnosti v kurikulu evropských zemí. In *Pedagogika*, 2012b, č. 1-2, s. 10-21.
- WILDOVÁ, R. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. In *Pedagogika*, 2012c, č. 1-2, s. 45-52.
- WILDOVÁ, R.; KUCHARSKÁ, A. a kol. Podněty pro pracovníky České školní inspekce k možnosti hodnocení rovin čtenářské gramotnosti. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2012. [cit 2012-15-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.cteme.eu/?link=41>>.

**KONCEPCE DIAGNOSTIKY
ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ V PROJEKTU
ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY**

Portfolia pracovních listů a pracovní sešity pro žáky 1.-5. ročníků ZŠ,
metodické pokyny pro učitele jsou zveřejněny na <http://cteme.eu/?link=28>

Metodický materiál vznikl jako výstup klíčové aktivity
EVALUAČNÍ NÁSTROJE PRO HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ
v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy.

Publikace je určena ke vzdělávacím účelům.

Odborné vedení klíčové aktivity:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.; doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

©Autorský kolektiv publikace:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.; doc. PaedDr. Radka Wildová a kol.

Další členové klíčové aktivity:

Mgr. Marie Bártová; PhDr. Ing. Zuzana Maňourová;
Mgr. Marie Švrčková, Ph.D.; Mgr. Věra Vykoukalová

Posuzoval: PhDr. Zdeněk Křivánek, CSc.

©PedF UK v Praze, 2012

Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy

CZ.1.07/1.1.00/08.0061

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2012

ISBN 978-80-7290-558-4



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ