

**PODNĚTY PRO PRACOVNÍKY  
ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE  
K MOŽNOSTI HODNOCENÍ  
ROVIN ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**



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

Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy.

CZ.1.07/1.1.00/08.0061

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2012

**PODNĚTY PRO PRACOVNÍKY  
ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE  
K MOŽNOSTI HODNOCENÍ  
ROVIN ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**

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:

**Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.; PhDr. PaedDr. Anna Kucharská,  
Ph.D., Mr. Marie Bártová a kol.**

Další členové klíčové aktivity:

**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 978-80-7290-576-8



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OBSAH

<b>1. Úvod .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Roviny čtenářské gramotnosti .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Tabulka rovin ČG - 1., 2., 3. ročník ZŠ .....</b>	<b>8</b>
<b>4. Příklady dobré praxe pro 1., 2., 3. ročník ZŠ v rovinách čtenářské gramotnosti .....</b>	<b>14</b>
<b>5. Tabulka rovin ČG - 4., 5. ročník ZŠ .....</b>	<b>15</b>
<b>6. Příklady dobré praxe pro 4., 5. ročník ZŠ v rovinách čtenářské gramotnosti .....</b>	<b>20</b>
<b>7. Závěr .....</b>	<b>21</b>
<b>8. Doporučená literatura k tématu .....</b>	<b>22</b>

## 1. ÚVOD

Projekt ESF „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“ se v klíčové aktivitě 3 „*Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí*“ zabýval vytvořením **hodnotících přístupů pro podrobnější analýzu úrovně čtenářské gramotnosti žáků základních škol, konkrétně na 1. stupni.**

Pro žáky prvních až pátých ročníků byla vytvořena **diagnostická portfolia pracovních listů a pracovní sešity**, které mohou učitelé využívat v rámci přímé práce se žáky ve stanovených obdobích školního roku, přičemž se také dostávalo pozornosti na spolupráci s rodiči žáků při hodnocení jednotlivých aspektů čtenářské gramotnosti (dotazníky pro rodiče). Pracovní skupina připravila také podrobné **metodické pokyny pro učitele, jak s danými diagnostickými materiály pracovat.**<sup>1</sup>

Pracovní skupina klíčové aktivity obdržela také zadání připravit hodnotící materiály v oblasti čtenářské gramotnosti pro **pracovníky České školní inspekce** (dále ČŠI). Tento úkol byl nejdříve diskutován, posléze byly hledány vhodné přístupy, které bychom mohli pro sledování čtenářské gramotnosti cílové skupině doporučit.

ČŠI se v rámci své kontrolní činnosti sledováním úrovně čtenářské gramotnosti žáků základní školy zabývá, výsledky jsou pravidelně zveřejňovány. Zároveň využívá i výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti – PISA, PIRL pro širší analýzy a doporučující závěry v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti.

Zvažovali jsme zejména situaci, kdy by byla před pracovníky ČŠI potřeba vytvoření metodiky pro **tematickou inspekci v oblasti čtenářské gramotnosti**<sup>2</sup>, případně nutnost vyjádřit se při běžné inspekční činnosti ve školách k **naplňování RVP ZV z hlediska čtenářské gramotnosti**<sup>3</sup>. Nevěnovali jsme se úkolu připravit či modifikovat plošné hodnotící postupy, které ČŠI v rámci svých úkolů běžně zajišťuje a které navazují na mezinárodní šetření úrovně čtenářské gramotnosti (tj. zajištění mezinárodních šetření PISA, TIMSS, PIRLS).

V řešené klíčové aktivitě 3 se objevují pojmy „diagnostické“ a „evaluační“ nástroje pro hodnocení čtenářské gramotnosti. Diagnostiku ve shodě s Průchou, Walterovou, Marešem (1995) chápeme jako „*posloupnost činností vedoucí k diagnóze*“ (tamtéž, s. 48). V rámci přípravy pracovních sešitů a pracovních listů jsme navrhli úkoly, pomocí kterých může učitel provádět diagnostické činnosti, vedoucí k poznání, jaké jsou silné či slabé stránky konkrétního žáka v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti. Evaluační činnosti jsou ty, které mohou pomoci zjišťovat, porovnávat kvalitu či efektivnost výsledků vzdělávání, evaluace čtenářské gramotnosti je v souladu s touto definicí poznávání či zjišťování efektivity vzdělávání v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti.

Na rozdíl od učitelů **neprovádějí pracovníci ČŠI přímé aktivity se žáky**. Proto nebylo možné pro ně vytvořit diagnostické úkoly v oblasti čtenářské gramotnosti. Soustředili jsme se na hledání **nepřímých forem evaluačních aktivit v oblasti čtenářské gramotnosti**.

Po diskusi členů týmu jsme se rozhodli využít i v tomto úkolu výsledků odborného přístupu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, který v roce 2010 publikoval strukturaci čtenářské

<sup>1</sup> Hodnotící materiály jsou dostupné na <http://www.cteme.eu/?link=41>

<sup>2</sup> Plán inspekční činnosti pro školní rok 2011/12 je zveřejněn na <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/Plan-hlavnich-ukolu-inspekcnii-cinnosti-na-skolni-r-1>.

<sup>3</sup> Přestože RVP ZV nepracuje se samostatnou kompetencí čtenářské gramotnosti, nepochybujeme, že je čtenářská gramotnost vnímána jako významná a že je v inspekčních aktivitách sledována.

gramotnosti do jednotlivých rovin<sup>4</sup>. Navázali jsme tedy na klíčovou aktivitu 1 našeho projektu, která provedla konkretizaci rovin čtenářské gramotnosti z hlediska kritéria a indikátorů (viz Tabulky rovin čtenářské gramotnosti pro 1., 2. a 3. ročníku ZŠ a pro 4. a 5. ročník ZŠ)<sup>5</sup> a **doplnili jsme vytvořené tabulky o indikátory, které mohou pracovníci České školní inspekce ve své inspekční činnosti ve školách využívat**, přičemž také uvádíme tzv. **příklady dobré praxe** (viz kapitoly 3, 4, 5, 6).

V jednotlivých rovinách, které nejdříve pro potřeby tohoto materiálu stručně charakterizujeme, navrhuje tedy ve sloupci „*indikátory*“ **oblasti nepřímého sledování**.

Je ale také potřeba zmínit obecnější rámec možných evaluačních přístupů, tedy **konkretizaci postupů, jak se mohou oblasti uvedené v daném sloupci posuzovat**.

- Za základní metodu považujeme **rozhovory** na dané téma, tedy jaké jsou postupy při rozvoji čtenářské gramotnosti, jak se pracuje se žáky v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti, a to nejen ve výuce, ale také mimo ni (volnočasové aktivity, podpora rozvoje gramotnosti prostřednictvím projektů, spolupráce s knihovnami aj.). Mohou být vedeny s řediteli škol, vedením škol, učiteli, dále také s odbornými pracovníky tzv. školních poradenských pracovišť – např. s výchovným poradcem, školním psychologem či školním speciálním pedagogem. Pracovníci ČŠI by se měli také zajímat o to, jak se pracuje se žáky, vykazujícími problémy v nabývání čtenářské gramotnosti (systém a programy podpory rizikových žáků z hlediska rozvoje gramotnosti).
- Druhou důležitou metodou je **pozorování**. Pracovníci ČŠI je provádějí ve svých návštěvách ve třídách (následky v hodinách), kdy si mohou všimnout konkrétního uplatňování přístupů rozvíjejících čtenářskou gramotnost, nejenom v hodinách českého jazyka a literatury, ale i v dalších hodinách. Mohou si všimnout, jak učitelé podporují vztah dětí ke čtení, jak provádějí hodnocení čtení, které může mít motivační hodnotu, jak se žáky pracují v oblasti samotných výukových metod čtení, kterým aspektům z hlediska čtenářských dovedností dávají důraz (technika čtení, porozumění čtenému, aplikace aj.).
- Opomíjena by neměla být ani **analýza školní dokumentace**, jako jsou např. školní vzdělávací programy - jak je dané téma v nich zakomponováno, jaké jsou stanovovány požadavky na žáky, jaké jsou očekávané výstupy, jak se provádí sledování vzdělávacích pokroků aj. Pracovníci ČŠI přitom mohou využít pro srovnání výsledků KA1 našeho projektu, kdy bylo sledováno 150 ŠVP ze Středočeského, Jihomoravského, Královehradeckého a Pardubického kraje<sup>6</sup>.

Dále mohou být analyzovány z hlediska důrazu na čtenářskou gramotnost **další dokumenty učitelů** (např. příprava na hodinu) a **školy** (webové stránky, výroční zprávy, ale také třeba individuální vzdělávací plány u žáků se ŠVP – i u nich by měla být čtenářská gramotnost rozvíjena).

**Domníváme se, že ČŠI si na základě materiálů vytvořených v našem projektu může zpracovat vlastní specificky zaměřené hodnotící nástroje, které nebudou sledovat úroveň čtenářské gramotnosti jako celku, ale zaměří se na její jednotlivé roviny. Z takto zjištěných závěrů pak bude možno zhodnotit, která rovina ČG činí které věkové skupině žáků obtíže a na základě toho pak vyslovit konkrétní doporučení.**

**Výsledky mohou být také využitelné pro revize RVP ZV a ŠVP.**

---

<sup>4</sup> 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>

<sup>5</sup> [http://www.cteme.eu/data/ka1/TR1-Analyza\\_SVP.pdf](http://www.cteme.eu/data/ka1/TR1-Analyza_SVP.pdf) a [http://www.cteme.eu/data/ka1/TR2-Analyza\\_SVP.pdf](http://www.cteme.eu/data/ka1/TR2-Analyza_SVP.pdf)

<sup>6</sup> [http://www.cteme.eu/data/ka1/Vysledky\\_cerven\\_2012.pdf](http://www.cteme.eu/data/ka1/Vysledky_cerven_2012.pdf)

## 2. ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

### 2.1 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, viz dále). 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 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).

### 2.2 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.

Hlavní cíle dosahované v rámci roviny:

1. podporovat rozvíjení čtenářských kompetencí (podpora čtení a čtenářství), okrajově rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí žáka;
2. 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.)

### 2.3 ROVINA: DOSLOVNÉ POROZUMĚNÍ

Kvalita roviny porozumění je odrazem vyspělosti „čtenáře“ a zároveň odrazem jeho intelektových schopností. 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 tvoří jednotu. Porozumění obsahu čtenému textu však tvoří procesy neautomatizované, procesy vyžadující značné psychické předpoklady žáka (např. plnou pozornost, uvědomělé úsilí, maximální kapacitu krátkodobé paměti aj.).

Porozumění čtenému textu tedy tvoří celá řada intelektových schopností a dovedností čtenáře současně založené na jeho vědomostech. Je psychickou činností, při které dochází ke spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují, ke spojení mezi jednotlivými prvky textu (slovy, větami, větnými celky) a zároveň ke spojení mezi prvky textu a prvky žákovy vědomostní struktury.

### 2.4 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 čtení je zvládnout text celkově kriticky z různých hledisek zhodnotit.

Rovina Vysuzování zahrnuje několik klíčových schopností a dovedností, mezi něž patří např. stručné shrnutí základní myšlenky textu, nalezení informací vyjádřených v textu pouze implicitně, dovednost formulovat otázky ke zjištění implicitně vyjádřených informací, objektivní i subjektivní posouzení situací navozených obsahem textu aj.

## 2.5 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.

## 2.6 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. Snahou je podněcování žáků k tomu, aby pozorně vyslechli názor ostatních, respektovali jej a zkusili jej porovnávat se svým vlastním.

## 2.7 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 samozřejmou 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 (návod, jízdní řády, grafy, tabulky, mapy, plány aj.), a také dovedností v potřebné míře tyto texty pro praktické účely na určité kvalitativní úrovni vytvářet.

**Podívejme se nyní, jak mohou být jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti sledovány v rámci inspekční činnosti pracovníků ČŠI na základních školách a jaké jsou příklady dobré praxe při rozvoji čtenářské gramotnosti v daných rovinách.**

### 3. Tabulka rovin ČG - 1., 2., 3. ročník ZŠ – sledované indikátory z hlediska ČŠI

	Rovina čtenářské gramotnosti	Kritéria	Indikátory	Poznámky
I	Technika čtení a psaní	<p><b>A</b> Postupné rozvíjení zrakové a sluchové percepce a motoriky mluvních orgánů prostřednictvím aktivit směřujících ke zvládnutí techniky plynulého čtení.</p> <p><b>B</b> Rozvíjení „hlasitého čtení“, které je vnímáno jako „projev“ pochopení významu a uchopení celé hodnoty čteného textu.</p> <p><b>C</b> Rozvíjení „čtení potichu“ (silent reading) a „čtení v duchu“ (mental reading), vedoucí k porozumění významu čteného textu a získávání informací z něj.</p> <p><b>D</b> Seznamování žáka s různými čtenářskými strategiemi (slabikování, hláskování atd.), poskytnutí možnosti volby individuálních čtenářských strategií a možnosti vytvářet si</p>	<p><b>A1</b> Zajímejte se o to, zda jsou žáci vedeni ke schopnosti sluchové analýzy a syntézy, zda se učí ovládat písmena abecedy, dávat do souvislosti hlásku a písmeno (foném a grafém).</p> <p><b>A2</b> Ptejte se, jestli jsou žáci prostřednictvím čtení jednoduchých textových a heslových útvarů postupně vedeni k plynulému čtení.</p> <p><b>B1</b> Zjistěte, jestli žáci při „hlasitém čtení“ zaměřují svou pozornost na to, aby bylo čtení plynulé, srozumitelné a výrazově správné. Učí-li se zvolit a užít vhodnou intonaci, frázování a další hlasové prostředky. Správné užívání těchto prostředků zároveň prokazuje porozumění čtenému.</p> <p><b>C1</b> Dotazujte se, jestli se žáci učí ovládat „čtení potichu“ a „čtení v duchu“ tak, aby byli schopni prokázat porozumění významu čteného textu a uvědomit si obsah získaných informací.</p> <p><b>D1</b> Zajímejte se o to, zda jsou žáci vedeni k tomu, aby si z nabídnutých alternativ čtenářských strategií sami (popř. za pomoci učitele) dokázali zvolit, utvářet a užívat takové způsoby</p>	



		<p>vlastní čtenářské strategie. Všechny tyto přístupy vedou k uchopování slov jako celku.</p> <p><b>E</b> Integrace čtení a psaní do jednotného funkčního celku (psaní je součástí čtení – čtení prostřednictvím psaní).</p> <p><b>F</b> Uvědomování si důležitosti základních hygienických návyků a jejich dodržování při čtení a psaní. Vytváření vhodných podmínek, které tento proces podporují a umožňují.</p>	<p>dekódování textu, které jim osobně nejlépe vyhovují.</p> <p><b>D2</b> Zkuste vysledovat, zda jsou žáci vedeni k uvědomování si různých přístupů ke čtení a dovednosti je kombinovat na úrovni slova i v rámci celého textu dle čtenářské situace.</p> <p><b>E1</b> Zjistěte, zda žáci pracují pod vedením učitele v tematických celcích, kde je čtení propojováno se psaním.</p> <p><b>E2</b> Můžete se zaměřit, zda jsou žáci vedeni k tomu, aby pracovali různými způsoby se psaným i čteným textem dle pokynů učitele.</p> <p><b>E3</b> Zajímejte se o to, zda se žáci učí postupně tvořit vlastní jednoduché texty za různým účelem a s různými pokyny učitele.</p> <p><b>F1</b> Ptejte se, jestli jsou žáci seznamováni se základními návyky správného sezení, držení psacího náčiní, umístění sešitu a jeho sklonu (hygiena zraku).</p>	
<b>II</b>	<b>Vztah ke čtení</b>	<p><b>A</b> Budování představy o čtení jako o zdroji vnitřních zážitků, ale také zdroji pro život důležitých a nezbytných informací. Poskytování dostatku podnětů k využití čtení v běžných denních aktivitách.</p> <p><b>B</b> Systematické a postupné seznamování se základními informacemi ze stylistiky a literární</p>	<p><b>A1</b> Dotazujte se, zda jsou žáci vedeni k tomu, aby byli postupně schopni různých vnitřních přístupů ke čtení dle žánru a funkce textu (zážitkové čtení, čtení pro informaci).</p> <p><b>B1</b> Zajímejte se o to, zda se žáci učí vnímat rozdíly v uspořádání textu, rozlišovat veršované</p>	

		<p>teorie. Zařazování aktivit umožňujících zábavnou a nenásilnou formou poznávat některé slohové útvary, žánry funkčních stylů a hlavní rysy slohových postupů.</p> <p><b>C</b> Čtení a psaní je nedílnou součástí různých denních aktivit žáka a stává se tak postupně vnitřní potřebou žáka.</p>	<p>a prozaické útvary, vnímat hlavní znaky různých slohových postupů a stylů.</p> <p><b>B2</b> Zkuste vypořádat, jestli se žáci učí orientaci ve vybraných žánrech uměleckého stylu (pohádka, bajka, povídka, báseň), v některých útvarech dalších stylů (zpráva, oznámení, dopis...) a jejich praktickému užití.</p> <p><b>B3</b> Zjistěte, zda jsou žáci seznamováni s literárními pojmy, a to způsobem přiměřeným jejich věku a literární zkušenosti.</p> <p><b>C1</b> Můžete se zaměřit, zda se žáci učí pod vedením učitele tvořivě pracovat s literárním textem.</p> <p><b>C2</b> Dotazujte se, zda jsou žáci motivováni, aby různými způsoby prokazovali kladný vztah ke čtení a čtenářství.</p>	
III	Doslovné porozumění	<p><b>A</b> Doslovné porozumění textu, který je přiměřený věku a schopnostem žáka, a to prostřednictvím aktivit, které jsou propojeny do smysluplných činností procházejících všemi předměty.</p>	<p><b>A1</b> Zajímejte se o to, zda se žáci učí vyhledat v textu informace vyjádřené explicitně (přímo), např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.</p> <p><b>A2</b> Zkuste se zaměřit, zda jsou žáci vedeni ke schopnosti rozpoznat základní myšlenku a poselství textu.</p> <p><b>A3</b> Můžete se dotazovat, jestli se žáci učí rozlišit podstatné a okrajové informace a za pomoci učitele zvládnout jejich záznam jednoduchou formou.</p> <p><b>A4</b> Ptejte se, umí-li žáci rozpoznat tón, náladu a ladění textu.</p> <p><b>A5</b> Zjistěte, zda se žáci učí svými slovy stručně převyprávět obsah děje.</p>	

		<p><b>B</b> Rozšiřování slovní zásoby a chápání obsahu slov, pojmů a jejich vztahů prostřednictvím čteného textu i komunikativních činností.</p> <p><b>C</b> Uvědomění si formální stránky textu a rozvoj schopnosti využívat ji jako „pomocného prvku“ k porozumění čtenému a získávání informací.</p>	<p><b>B1</b> Zkuste vysledovat, jestli jsou ve výuce zařazeny aktivity rozšiřující slovní zásobu.</p> <p><b>B2</b> Zajímejte se, je-li zařazena práce s významy a obsahy slov (srovnávání, významová hierarchie, motivovanost aj.)</p> <p><b>C1</b> Můžete se zaměřit, zda se žáci učí vnímat také formální stránku čteného textu (tj. význam nadpisů, členění textů na úseky, typy a velikost písma, znaky, symboly, ilustrace aj.) a uvědomovat si její „pomocnou roli“ při porozumění čtenému textu a získávání informací z něj.</p>	
<b>IV</b>	<b>Vysuzování</b>	<p><b>A</b> Rozvíjení dovednosti vyvozovat z přečteného textu jednoduché závěry a propojovat je s vlastními názory, postoji a zkušenostmi.</p>	<p><b>A1</b> Dotazujte se, jestli se žáci učí z přečteného textu vyvodit jednoduché závěry, syntetizovat je s vlastními názory, postoji a zkušenostmi (životními i získanými z četby).</p> <p><b>A2</b> Ptejte se, učí-li se žáci vysvětlit příčiny a důsledky jednání postav a vztahy mezi nimi.</p> <p><b>A3</b> Sledujte, jsou-li žáci podněcováni k chápání souvislostí mezi jednotlivými dějovými sekvencemi.</p> <p><b>A4</b> Zjistěte, jestli se žáci učí vyjadřovat se vlastním názorem k různým aspektům přečteného textu.</p> <p><b>A5</b> Zkuste vyzorovat, jestli jsou žáci podněcováni k tomu, aby přemýšleli nad pravděpodobností události, zkoušeli posoudit věrohodnost informací z textu.</p>	

V	<b>Metakognice</b> <b>(uvědomění si)</b>	<p><b>A</b> Uvědomění si možnosti různých přístupů v dekódování konkrétního textu a odlišností v přístupu čtení dle typu textu.</p> <p><b>B</b> Rozvíjení schopnosti uvědoměle si zvolit takový přístup dekódování textu, který je nejvhodnější pro daný text a zároveň individuálně vyhovující.</p> <p><b>C</b> Práce s významovým kontextem jako důležitým faktorem usnadňujícím dekódování a porozumění čtenému textu.</p> <p><b>D</b> Rozvíjení schopnosti autoevaluace a evaluace výsledků práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly.</p>	<p><b>A1</b> Můžete se dotazovat, jestli jsou žáci vedeni k tomu, aby byli schopni postupně si uvědomovat (a pojmenovat) odlišnost přístupů k dekódování (hláskování, slabikování).</p> <p><b>A2</b> Sledujte, zda se žáci učí používat odlišné čtenářské strategie v závislosti na typů textů, např. text umělecký (zážitkový), text z naučné literatury (zdroj informací).</p> <p><b>B1</b> Zajímejte se, zda se žáci učí zvolit přístup nejlépe vyhovující typu textu, dané čtenářské situaci a vlastní individualitě.</p> <p><b>C1</b> Dotazujte se, jestli se žáci učí pracovat a využívat významový kontext, který jim pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu.</p> <p><b>D1</b> Zkuste vysledovat, jestli jsou žáci vedeni k hodnocení výsledků vlastní práce a také k vyhodnocování úspěšnosti postupu, který jej k výsledku dovedl.</p>	
VI	<b>Sdílení</b>	<p><b>A</b> Sdílení prožitků a zážitků z četby s ostatními žáky a učitelem, rozvíjení schopnosti komunikace na základě četby.</p>	<p><b>A1</b> Můžete se dotazovat, jestli jsou žáci podněcováni k tomu, aby hovořili s ostatními o svých prožitcích z četby (rozhovor, diskuse atd.)</p> <p><b>A2</b> Ptejte se, jsou-li žáci vedeni k pozornému naslouchání čteným příběhům i příběhům vyprávěným dospělými i spolužáky.</p>	

		<p><b>B</b> Vytváření si vlastního názoru a postoje, zároveň však respektování názoru druhých a uvědomování si individuální subjektivity postojů.</p> <p><b>C</b> Podporování komunikačního aspektu sdílení čteného.</p>	<p><b>B1</b> Zjistěte, zda jsou žáci podněcováni k tomu, aby pozorně vyslechli názor ostatních, respektovali jej a zkusili jej porovnávat se svojí interpretací textu.</p> <p><b>B2</b> Můžete se zaměřit, zda se žáci učí rozlišovat fakta ve sdělení od subjektivního názoru mluvčího.</p> <p><b>C1</b> Zkuste vysledovat, zda se žáci učí respektovat základní komunikační pravidla (správně oslovit, zahájit a ukončit dialog, respektovat střídání rolí v komunikaci aj.)</p>	
VII	Aplikace	<p><b>A</b> Rozvoj uvědomění si praktické hodnoty četby a jejího přínosu pro vlastní rozvoj.</p> <p><b>B</b> Rozvoj schopnosti využívat informace a postoje získané četbou a sdílením jako prostředku k vlastnímu seberozvoji a k dalšímu vzdělávání. Užívání získaných poznatků v individuálních a společných aktivitách v rámci školy i mimo ni.</p>	<p><b>A1</b> Zjistěte, jestli se žáci učí nahlížet na čtení jako na svoji denní potřebu, která jim přináší emotivní zážitky, ale je také zdrojem informací.</p> <p><b>B1</b> Dotazujte se, jestli je u žáků rozvíjena dovednost pracovat s informacemi získanými prostřednictvím aktivního poslechu učitelem předčítaného textu (např. práce s informacemi v rámci rozvoje mezipředmětových vztahů).</p> <p><b>B2</b> Ptejte se, jestli se žáci učí získávat informace a zážitky prostřednictvím vlastní četby. Učí se tyto informace aplikovat v denních situacích a využívat ve svůj prospěch?</p> <p><b>B3</b> Sledujte, zda jsou žáci seznamováni s možností ověřovat informace v různých informačních zdrojích (encyklopedie, časopisy aj.)</p>	

#### 4. Příklady dobré praxe pro 1., 2., 3. ročník ZŠ v rovinách čtenářské gramotnosti

(metody a formy práce podporující danou čtenářskou úroveň, případně ukázky očekávaných výstupů ze ŠVP)

	Rovina čtenářské gramotnosti	Příklady dobré praxe
I	Technika čtení a psaní	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Učitel zapisuje na tabuli vlastní jednoduché texty žáků, texty jsou žáky zpětně využívány ve výuce (opis, přepis, práce s textem, další rozvíjení atd.).</li> <li>▪ Žáci 1. ročníku si vedou a průběžně doplňují portfolio s vlastními texty „Moje první kniha“. Píší hůlkovým písmem, doplňují ilustracemi, vlepují obrázky atd.</li> </ul>
	Vztah ke čtení	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pravidelné prezentace mimoškolní četby žáků před ostatními, čtení úryvků, využití vlastní knihy při skupinové práci.</li> <li>▪ „Čtenářský strom“ (na viditelném místě ve třídě) - žáci vlepují lístečky s názvy knih, které již přečetli.</li> <li>▪ Výstupy z práce žáků jsou zveřejňovány (nástěnka obrázků, fotky, vystoupení atd.).</li> <li>▪ Společné aktivity žáků, učitelů, rodičů (např. slavnostní uzavírání projektů, vystoupení, společné soutěže aj.).</li> <li>▪ Je navázána spolupráce s okresními knihovnami, žáci jsou zapojeni do projektů knihoven (Česko čte dětem; Pasování prvňáčků čtenáři atd.).</li> </ul>
III	Doslovné porozumění	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozvíjení porozumění pomocí vybraných aktivit z programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Využívání třífázového modelu učení: Evokace – Uvědomění – Reflexe.</li> <li>▪ Vybrané aktivity z RWCT: řízené čtení, pětílístek.</li> <li>▪ Tyto aktivity jsou přizpůsobeny věku žáků 1. vzdělávacího období.</li> </ul>
IV	Vysuzování	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozvíjení schopnosti vysuzovat pomocí vybraných aktivit z RWCT: podvojný deník, myšlenková mapa, fiktivní dopis některému z vybraných hrdinů příběhu.</li> <li>▪ Vybrané aktivity z RWCT: využívání myšlenkových map, čtení s předvídáním.</li> </ul>
V	Metakognice (uvědomění si)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivační rozhovory na téma textu před jeho čtením - předchozí znalost kontextu následně pomáhá žákovi v dekodování. Preference tematicky kompaktních textů, které jsou nositeli informace – sdělení nebo emotivního zážitku.</li> </ul>

VI	Sdílení	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozvíjení schopnosti sdílení, pozorného naslouchání a asertivních komunikačních dovedností pomocí vybraných aktivit z RWCT (párová práce, komunikační kruh, sdílení ve dvojicích atd.).</li> </ul>
VII	Aplikace	<ul style="list-style-type: none"> <li>Žáci si vzájemně (učiteli, rodičům) píší vzkazy, oznámení, pozvánky, jsou zapojeni do vytváření třídní kroniky.</li> <li>Pro potřebu svoji i žáků (popř. rodičů) vede učitel třídní přehledové tabulky různého druhu.</li> <li>Společná četba dětských knih a časopisů a následné aktivity.</li> <li>Žáci si vedou záznamy o četbě, kde využívají formy doporučené z metod RWCT (záznam formou podvojného deníku, či vlastní aj.)</li> </ul>

## 5. Tabulka rovin ČG - 4. a 5. ročník ZŠ – sledované indikátory z hlediska ČŠI

	Rovina čtenářské gramotnosti	Kritéria	Indikátory	Poznámky
I	Vztah ke čtení	<p><b>A</b> Vnímání čtení jako zdroje vnitřních zážitků a prožitků.</p> <p><b>B</b> Vnímání čtení jako prostředku k učení, tj. chápání čtení jako (funkčního) prostředku k získávání a používání informací důležitých pro další vzdělávání a osobní život.</p> <p><b>C</b> Vnímání čtení jako prostředku k získávání literární zkušenosti, seznámení s různými literárními žánry a s literárním jazykem.</p>	<p><b>A1</b> Zajímejte se o to, zda jsou žáci podněcováni k četbě i ve svém volném čase, aby získávali prožitky z četby.</p> <p><b>A2</b> Ptejte se, jestli žáci čtou denně a vedou si o četbě záznamy.</p> <p><b>B1</b> Zjistěte, jestli jsou žáci vedeni k pochopení čtení jako nástroje získávání informací a rozšiřování svých znalostí.</p> <p><b>C1</b> Dotazujte se, jestli se žáci učí vnímat rozdílnost literárního jazyka.</p> <p><b>C2</b> Zajímejte se o to, zda jsou žáci seznamováni se základními rysy poezie a prózy, učí se rozlišovat prozaické útvary a žánry.</p>	

		<p><b>D</b> Rozvíjení čtenářského chování a postojů vedoucích k oblibě čtení (čtení také jako zájem - koníček).</p>	<p><b>C3</b> Zkuste vysledovat, zda se žáci učí rozlišovat základní slohové postupy a funkční styly a vnímat jejich rozdílné využití v praxi.</p> <p><b>D1</b> Zjistěte, jestli jsou žáci motivováni k návštěvám knihovny, literárního kroužku, mediálních center atd.</p> <p><b>D2</b> Můžete se zaměřit, zda jsou žáci podněcováni k seberealizaci prostřednictvím četby a zkušeností z ní (dramatizace, návštěva kulturních památek, aj.)</p> <p><b>D3</b> Dotazujte se, zda jsou žáci motivováni k pokusům o vlastní literární produkci.</p>	
II	Doslovné porozumění	<p><b>A</b> Dekódování psaných textů se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností žáka, rozvoj porozumění na doslovné úrovni, vyhledávání informací v textu, hierarchizace důležitosti, rozpoznání tónu, nálady a celkového ladění textu.</p>	<p><b>A1</b> Zajímejte se o to, zda žáci rozvíjejí schopnost vyhledávat informace v textu přímo (explicitně) sděleny (postavy, místo, čas atd.).</p> <p><b>A2</b> Zkuste vypořádat, jestli se žáci učí rozlišovat hlavní (nosné, stěžejní) informace v textu od informací podpůrných (vedlejších).</p> <p><b>A3</b> Zjistěte, zda jsou žáci vedeni k převyprávění děje čteného textu a formulaci jeho základní myšlenky.</p> <p><b>A4</b> Můžete se zaměřit, zda jsou žáci vedeni k formulování otázek, které zjišťují doslovné informace z textu.</p> <p><b>A5</b> Zjistěte, zda jsou žáci vedeni různými prostředky k objasnění významu neznámých slov (využití dalších informačních zdrojů, odhad slova z kontextu, příbuznost slov atd.).</p>	



III	Vysuzování	<p><b>A</b> Predikce obsahu a vývoje textu před započetím čtení i v jeho průběhu.</p> <p><b>B</b> Utřídění (integrace) vlastních myšlenek a formulace hypotéz, které mají přímou i nepřímou souvislost se čteným textem. Promítání a srovnávání dosavadních znalostí, zkušeností, názorů a postojů žáka s obsahem textu.</p> <p><b>C</b> Vyvozování a formulace závěrů z přečteného textu.</p> <p><b>D</b> Zkoumání a kritické zhodnocení textu ve smyslu pravdivosti, či nepravdivosti informací.</p> <p><b>E</b> Konfrontace vlastního pohledu na text s pohledem ostatních.</p>	<p><b>A1</b> Zajímejte se o to, jsou-li žáci podněcováni k tomu, aby na základě formálních prostředků (název, autor, ilustrace aj.) odvozoval svoje představy o textu (predikce děje, událostí aj.). Zároveň jsou vedeni k využívání svých dosavadních zkušeností z četby (na základě znalostí dalších knih autora a jeho stylu může lépe odhadovat vývoj děje, konec příběhu aj.).</p> <p><b>B1</b> Zkuste se zaměřit, zda jsou žáci vedeni k tomu, aby stanovili hlavní myšlenku textu, a byli schopni vyjádřit se k obsahu a poselství textu.</p> <p><b>B2</b> Můžete se dotazovat, jestli jsou žáci podněcováni vyjadřovat se k motivům a příčinám jednání postav, vztahům mezi nimi a dalším souvislostem v ději.</p> <p><b>B3</b> Ptejte se, jsou-li žáci podněcováni k formulacím vlastních hypotéz vztahujících se k textu a užívají prostředky ověřující správnost hypotéz.</p> <p><b>C1</b> Zjistěte, zda jsou žáci vedeni k vyvozování a formulování závěrů.</p> <p><b>D1</b> Zkuste vysledovat, jsou-li žáci vedeni k posuzování pravděpodobností události a věrohodnosti příběhu.</p> <p><b>E1</b> Zkuste zjistit, jestli jsou žáci podněcováni nalézat a užívat prostředky konfrontující jeho vlastní pohled na text s pohledem ostatních (rozhovor se spolužákem, dospělým, užití dalších informačních zdrojů atd.).</p>	
-----	------------	--	---	--

IV	Metakognice (uvědomění si)	<p><b>A</b> Stanovení cíle čtení (cíle jsou odvozené od přímých a nepřímých očekávání žáka nebo od cílů učitele).</p> <p><b>B</b> Volba vlastní čtenářské strategie žáka podle typu textu a vlastního čtenářského záměru. Rozlišení mezi literaturou uměleckou (zážitkovou) a literaturou naučnou.</p> <p><b>C</b> Vysvětlení a obhajoba volby čtenářské strategie za použití vhodných argumentů.</p>	<p><b>A1</b> Zkuste vysledovat, jestli jsou žáci učeni hledat a vybírat text podle záměru a svoji volbu zdůvodnit.</p> <p><b>A2</b> Dotazujte se, jestli jsou žáci motivováni stanovit si cíle, které chtějí četbou dosáhnout.</p> <p><b>B1</b> Zjistěte, zda se žáci učí rozlišovat různé strategie a jsou vedeni k vlastní vědomé volbě strategie dle typu textu a čtenářského záměru (strategie pro čtení zážitkové, čtení praktické a čtení věcné).</p> <p><b>C1</b> Můžete se zaměřit, zda se žáci učí vysvětlit a obhájit volbu čtenářské strategie za použití vhodných argumentů.</p>	
V	Sdílení	<p><b>A</b> Sdělení myšlenky (v průběhu četby, po četbě), sdílení informací, vnitřních prožitků, pocitů, emocí a vzpomínek, které text evokoval.</p> <p><b>B</b> Formulace a srozumitelné sdělování myšlenek, podložení jejich platnosti dostatečnými argumenty.</p> <p><b>C</b> Naslouchání a vyjádření vlastního názoru a postoje vhodnou formou projevu (komunikační pravidla).</p>	<p><b>A1</b> Zkuste vypořádat, jestli jsou žáci podněcováni sdílet své myšlenky s ostatními v průběhu četby i po ní.</p> <p><b>A2</b> Sledujte, jestli jsou žáci motivováni ke sdílení informací z četby, svých vnitřní prožitků, pocitů, emocí, vzpomínek s ostatními.</p> <p><b>B1</b> Zjistěte, zda jsou žáci vedeni k formulaci svých myšlenek tak, aby byly srozumitelné pro ostatní, a uměli podložit jejich platnost dostatečnými argumenty.</p> <p><b>C1</b> Zkuste vypořádat, jsou-li žáci seznamováni se základními pravidly komunikace, učí se respektovat, tj. naslouchat ostatním a kultivovanou formou se vyjadřovat k jejich názorům a prožitkům.</p>	

		<b>D</b> Utváření čtenářského zázemí v prostředí třídy, také doma a v nejbližším okolí (četba jako společný prožitek).	<b>C2</b> Zajímejte se, zda jsou žáci vedeni k uvědomování si názorové a postojové plurality a k jejímu respektování. <b>D1</b> Můžete se dotazovat, jestli se žáci zajímají o četbu druhých a inspirují se jí.	
<b>VI</b>	<b>Aplikace</b>	<b>A</b> Vliv čtení na názory a postoje žáka a jeho celkový osobnostní rozvoj. Využití čtení k dalšímu vzdělávání. <b>B</b> Aplikace informací získaných četbou v běžném životě, přenesení závěrů a úsudků z četby do životní reality.	<b>A1</b> Zkuste zjistit, zda žáci využívají oba základní druhy čtení (čtení praktické a věcné, čtení zážitkové). <b>B1</b> Sledujte, jsou-li žáci podněcováni k využívání informací z textu v reálném životě (učí se pracovat dle návodu, orientuje se v mapách, tabulkách, grafech, jízdních řádech atd.). <b>B2</b> Zjistěte, jestli jsou žáci vedeni ke kritickému přístupu k mediálním informacím (letákům, reklamě aj.).	

## 6. Příklady dobré praxe pro 4. a 5. ročník ZŠ v rovinách čtenářské gramotnosti

(metody a formy práce podporující danou čtenářskou úroveň, případně ukázky očekávaných výstupů ze ŠVP)

	Rovina čtenářské gramotnosti	Příklady dobré praxe
I	Vztah ke čtení	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Představení vlastní přečtené (rozečtené) knihy na základě zadaných kritérií, dílny čtení, ranní čtenářský kruh, portfolia se záznamy z četby atd.</li> <li>▪ Čtenářský strom na viditelném místě ve třídě - žáci vlepují lístečky s názvy knih, které přečetli.</li> <li>▪ Spolupráce s okresními knihovnami a zapojení do projektů knihoven (Česko čte dětem, Pasování prvňáčků čtenáři atd.).</li> <li>▪ Čtenářské zóny ve škole pro aktivní využití volného času.</li> <li>▪ Vlastní literární produkce žáků v různých žánrech dle zájmu (povídka, pohádka, dobrodružný příběh, fantasy) - dílny tvořivého psaní, chvíle mladých spisovatelů aj.</li> </ul>
II	Doslovné porozumění	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Využívání metod a aktivit z programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking, třífázový model E- U- R).</li> <li>▪ Myšlenková mapa - žáci zapisují k základnímu slovu nebo tématu výrazy, které souvisejí s vybraným námětem, hledají vazby a souvis.</li> <li>▪ Kopretina – žáci vyjadřují myšlenky související s tématem dle jednotlivých slovních druhů.</li> </ul>
III	Vysuzování	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Využívání metod a aktivit z programu RWCT.</li> <li>▪ Řízené čtení – žáci do hlasitého čtení vstupují s otázkami, nápady atd.</li> <li>▪ Metoda I.N.S.E.R.T. (studijní čtení) – žáci si v průběhu čtení textu vpisují do textu domluvené značky (např. informaci jsem věděl, nová informace, informace je v rozporu s mým názorem aj.).</li> <li>▪ Čtení s předvídáním – pokusy předpovědět průběh dalšího děje s následným hodnocením vlastní predikce.</li> <li>▪ Metoda (V – ch – D) – žáci přemýšlí o zadaném tématu, zapisují do tabulky, co již o tématu ví(V), co by se ještě chtěli dovědět(ch) a co se z textu dozvěděli(D).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Podvojný deník - žáci si vypisují z knihy nebo textu doslovné pasáže nebo obrazy, které je zaujaly, a přičleňují k vybrané pasáži svůj komentář.</li> </ul>
IV	<b>Metakognice (uvědomění si)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Využívání metod a aktivit z programu RWCT.</li> <li>▪ Vennovy diagramy – žáci porovnávají, hledají souvislosti a rozpory mezi informacemi, které získaly z textu a vlastními názory. Vztahují hlavní myšlenku z textu k vlastní zkušenosti a provádí komparaci (využívají diagramů k zobrazení množin).</li> </ul>
V	<b>Sdílení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Skládankové učení – třída je rozdělena na pracovní skupiny po 4 – 5 žácích. Studijní text je rozdělen na části, jejichž počet koresponduje s počtem žáků ve skupině. Žáci se stejnou částí textu se následně scházejí v expertních skupinách, kde společně studují příslušnou pasáž z textu, aby ji poté mohli vysvětlit ostatním členům.</li> <li>▪ Výroky - žáci tvoří pravdivá a nepravdivá tvrzení (výroky) vztahující se k textu, posuzují a vyjadřují pravdivost jejich obsahu (např. vystupování z neutrální řady dle souhlasu s výrokem).</li> <li>▪ Vyhledávání četby v knihovně na doporučení spolužáků.</li> </ul>
VI	<b>Aplikace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vyhotovení vlastního výrobku podle návodu spolužáka.</li> <li>▪ Soutěž ve vaření dle kuchařského receptu.</li> <li>▪ Společná příprava pozvánek pro rodiče na třídní akci.</li> </ul>

## 7. ZÁVĚR

V předchozím textu jsme popsali možné přístupy při sledování čtenářské gramotnosti ze strany ČŠI, zejména ve vztahu k rovinám čtenářské gramotnosti. Autorský tým bude vděčný za jakékoli podněty, náměty a připomínky k danému tématu.

## 8. DOPORUČENÁ LITERATURA K TÉMATU

*Definice čtenářské gramotnosti.* [online] Dostupné na

<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](http://www.cteme.eu/data/ka1/Vysledky_cerven_2012.pdf)>

KOŠTÁLOVÁ, 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.; WILDOVÁ, R. a kol. *Koncepce hodnocení čtenářské gramotnosti u žáků 1. - 5.*

ročníků ZŠ. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2012. [cit 2012-15-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.cteme.eu/?link=41>>.

KUCHARSKÁ, A.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost.* In *Pedagogika*, 2012, č. 1-2, s. 1-9.

*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. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční gramotnosti v kurikulu evropských zemí.* In *Pedagogika*, 2012, č. 1-2, s. 10-21.

WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost v evropském kontextu.* In *Pedagogika*, 2012, č. 1-2, s. 45-52.

**PODNĚTY PRO PRACOVNÍKY  
ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE  
K MOŽNOSTI HODNOCENÍ  
ROVIN ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**

**Další materiály klíčové aktivity 3 jsou 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:**

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

**Další členové klíčové aktivity:**

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 978-80-7290-576-8



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ