



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



ROZDÍLY MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI VE SCHOPNOSTI POROZUMĚT TEXTU.

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Mirka Hrobníková**
Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mirka Hrobníková**
Osobní číslo: **P10000485**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve schopnosti porozumět textu.**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Anotace:

Diplomová práce s názvem: Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve schopnosti porozumět textu se zabývá dětmi mladšího školního věku a jejich schopností porozumět textu. V teoretické části se věnuje pojmům: čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu a dalším termínům, které se týkají dané problematiky. V praktické části se zaměřuje na výzkum úrovně porozumění textu u žáků 1. stupně ZŠ a v dalším kroku porovnává výsledky výzkumu z ganderového hlediska.

Cíle:

Cílem diplomové práce je nalézt rozdíly mezi čtenářskými dovednostmi chlapců a děvčat, zejména ve schopnosti porozumět danému textu.

Metody:

Experimentální výuka

Dotazník, pracovní list

Vyhodnocení a porovnání výsledků

Osnova teoretické části:

1. Osobnost dítěte mladšího školního věku
2. Vymezení pojmů: čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu
3. Čtenářská gramotnost
4. Dosavadní výzkumy čtenářské gramotnosti dětí
5. Ganderové rozdíly v porozumění textu žáků

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

CHALOUPKA, O. Takoví jsme my - čeští čtenáři. Praha: Adonai, s.r.o., 2006. ISBN 80-86500-53-5.

LEDERBUCHOVÁ, L. Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, s.r.o., 1997. ISBN 80-7178-170-3.

SKALKOVÁ, J. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN 14-275-85.

TRÁVNÍČEK, J. Čteme?. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

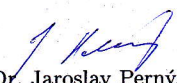
Datum zadání diplomové práce: **26. listopadu 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. prosince 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce. Mé poděkování patří také školám, které se zapojily do výzkumného šetření a napomohly tak vzniku celé práce. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkým přátelům za pomoc a podporu během studia.

Anotace

Diplomová práce s názvem: Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve schopnosti porozumět textu se zabývá dětmi mladšího školního věku a jejich schopností porozumět textu. V teoretické části se věnuje pojmům: čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu a dalším termínům, které se týkají dané problematiky. Z psychologického pohledu popisuje osobnost dítěte mladšího školního věku a její specifika. Práce seznamuje s dosavadními výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS, a následně se zamýšlí nad jejich výsledky. V praktické části se zaměřuje na výzkum úrovně porozumění textu u žáků 1. stupně ZŠ a v dalším kroku porovnává výsledky výzkumu z genderového hlediska. Využívá k tomu metody experimentální výuky, dotazník a pracovní list s didaktickým testem. Součástí diplomové práce je soubor pracovních listů zaměřených na rozvoj a testování porozumění textu. Soubor je určený pro pedagogy i rodiče žáků.

Klíčová slova:

čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu, žák mladšího školního věku, gender, pracovní list, didaktický test

Abstract

The diploma thesis named: Differences between boys and girls and their ability to understand written text deals with junior school students and their ability to understand written text. The theoretical part focuses on terminology: reading, literacy, ability to understand written text, and other terms which relate to the issue. It describes personality of junior school students and its specifics from psychological point of view. It gives information on existing research projects of literacy, i.e. PISA and PIRLS, and evaluates their results. The practical part focuses on research of the level of ability of junior school students to understand written text, and further it compares the results of the research from the point of view of gender. It uses methods of experimental education, a questionnaire and a worksheet including a didactic test. The diploma thesis contains a folder of worksheets to develop and test the ability to understand written text intended for teachers and student's parents.

Key words:

reading, literacy, ability to understand written text, junior school student, gender, worksheet, didactic test.

Obsah

Seznam grafů	10
Úvod.....	11
1. Osobnost dítěte mladšího školního věku	12
1.1 Školní věk	12
1.2 Mladší školní věk.....	12
1.3 Poznávací procesy.....	13
1.4 Myšlení	13
1.5 Paměť a pozornost	14
1.6 Jazykové kompetence	15
1.7 Emoce	15
1.8 Socializace	15
1.8.1 Rodina.....	16
1.8.2 Škola	16
1.8.3 Vrstevnická skupina.....	17
1.9 Osobnost a sebepojetí dítěte	17
1.9.1 Genderová identita	18
2. Vymezení pojmů: čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu.....	19
2.1 Čtení.....	19
2.2 Čtenářská gramotnost	20
2.3 Porozumění textu	21
2.3.1 Dosavadní vědomosti čtenáře	21
2.3.2 Faktory ovlivňující porozumění textu.....	22
3. Čtenářská gramotnost	24
3.1 Roviny čtenářské gramotnosti	24
3.2 Čtenářská gramotnost a RVP ZV.....	25
3.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti a škola	25

3.4 Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti	28
4. Dosavadní výzkumy čtenářské gramotnosti	33
4.1 Program pro mezinárodní hodnocení žáků – PISA	33
4.2 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti – PIRLS	35
4.3 Srovnání výzkumů PISA a PIRLS	38
5. Genderové rozdíly v porozumění textu žáků	40
5.1 Vznik genderových rozdílů	40
5.2 Gender ve školních lavicích	40
5.3 Gender a mozek	41
5.4 Gender a řeč	42
6. Metodologie výzkumného šetření	44
6.1 Cíle výzkumného šetření	44
6.2 Problémy výzkumného šetření	44
6.3 Metody výzkumného šetření	45
6.3.1 Dotazník	45
6.3.2 Pracovní list – test	45
6.4 Testy použité při výzkumném šetření	46
6.4.1 Test pro 2. a 3. ročník	46
6.4.2 Test pro 4. a 5. ročník	49
6.5 Vedlejší výzkum	52
6.5.1 Výsledky vedlejšího výzkumu	52
6.5.2 Závěr z vedlejšího výzkumu	55
6.6 Realizace výzkumného šetření	56
6.6.1 Výzkumný vzorek	56
6.7 Vyhodnocení testů	56
6.7.1 Vyhodnocení testu pro 2. a 3. ročník	57
6.7.2 Vyhodnocení testu pro 4. a 5. ročník	58

6.8 Výsledky výzkumného šetření	60
6.9 Závěr z praktické části	69
Závěr	71
7. Soubor pracovních listů	72
7.1 Ztracená slova	74
7.1.1 Kocourek Klubíčko.....	74
7.1.2 Pepíček.....	75
7.2 Vetřelci.....	76
7.2.1 Truhlář Třešnička.....	76
7.2.2 Pinocchio	77
7.3 Otázky.....	78
7.3.1 Honzík pouští draka	78
7.3.2 O kocouru, kohoutu a kose	80
7.4 Pravda nebo lež?	82
7.4.1 Broučci.....	82
7.4.2 Princ	84
7.5 Popletené rozhovory	86
7.5.1 V restauraci	86
7.5.2 Telefonát	87
7.6 Správné odpovědi	88
Použité texty	90
Seznam použité literatury	91
Seznam příloh:	94

Seznam grafů

Graf 1: Věk do 15 let	53
Graf 2: Věk 16-30 let	53
Graf 3: Věk 31-45 let	54
Graf 4: Věk 46-60 let	54
Graf 5: Věk od 61 let	55
Graf 6: Počet chyb u žáků 2. ročníku.....	61
Graf 7: 2. ročník - chybovost v otázkách.....	62
Graf 8: Počet chyb u žáků 3. ročníku.....	63
Graf 9: 3. ročník - chybovost v otázkách.....	64
Graf 10: Počet chyb u žáků 4. ročníku.....	65
Graf 11: 4. ročník - chybovost v otázkách.....	66
Graf 12: Počet chyb u žáků 5. ročníku.....	67
Graf 13: 5. ročník - chybovost v otázkách.....	68

Úvod

Škola, rodina, společnost, všichni se od nástupu dítěte do první třídy soustředí na to, aby se žák naučil číst, psát a počítat. Naučit se číst není jednoduché. Jde o dlouhý proces, během kterého žák musí vynaložit veliké úsilí. Poznává tvary písmen a spojuje si je se zvuky, které k nim patří. Tyto hlásky poté pomalu spojuje do slabik či slov, aby byl nakonec schopný přečíst celou větu, text nebo knihu. Ale pozor, že žák dokáže daný text přečíst, ještě neznámá, že máme vyhráno a proces učení čtení je tím u konce.

Nejdůležitější na čtení je porozumět textu, který čteme. K čemu je jedinci umět číst, když po dočtení textu neví, o co v něm šlo? Bavilo by Vás číst knihu, kdybyste na konci zjistili, že vlastně nevíte, co se v ní psalo? A jak by se Vám asi dařilo ve škole, když byste nerozuměli studijním textům?

V dnešní době už si uvědomujeme důležitost porozumění čtenému textu, proto se ve školách zaměřujeme na jeho rozvoj. Abychom zjistili, jak se nám daří ve snaze učit žáky číst s porozuměním, vytváříme testy, které nám na otázky odpoví. A protože člověk je tvor zvědavý, zajímá ho porovnání úrovně porozumění textu mezi různými skupinami. V testech se zjišťuje a porovnává, jak jsou na tom jednotlivé státy, jestli jsou úspěšnější dívky nebo chlapci. Také zda úroveň porozumění textu ovlivňují nejrůznější faktory jako věk, umístění školy, typ školy, sociální prostředí apod.

V teoretické části této diplomové práce se věnujeme zvláštnostem osobnosti dítěte mladšího školního věku, dále zde čtenář nalezne vysvětlení pojmů: čtení, čtenářská gramotnost a porozumění textu. Čtenářské gramotnosti je věnována celá kapitola. Dále budou představeny dosavadní výzkumy čtenářské gramotnosti a v závěru teoretické části se práce zaměří na gender a jeho vliv na porozumění textu.

Následuje praktická část věnovaná výzkumnému šetření, které zjišťovalo již zmíněné rozdíly v porozumění textu mezi dívkami a chlapci. V závěru diplomové práce čtenář nalezne soubor pracovních listů s testy na porozumění textu, který mohou využít ve své praxi učitele, případně může posloužit rodičům žáků mladšího školního věku k procvičování čtení s porozuměním.

1. Osobnost dítěte mladšího školního věku

1.1 Školní věk

Jedním z nejdůležitějších mezníků školního věku je nástup dítěte do školy. Dítě se sžívá s novou rolí a zvyká si na to, že se stalo žákem, školákem. Dítě samo vnímá, že se s nástupem do školy určité věci v jeho životě mění. Režim dne, volný čas, to vše škola ovlivní, ale nejen to, také další rozvoj dítěte mladšího školního věku, rozvoj dětské osobnosti, to vše se výrazně mění. Úspěchy, ale i neúspěchy budou mít vliv na utváření sebepojetí žáka.

Období, kdy dítě navštěvuje základní školu, nazýváme školní věk. Toto období se dále dělí na dvě na sebe navazující fáze: Mladší školní věk a starší školní věk. Mladší školní věk začíná nástupem do školy, což je ve věku přibližně 6-7 let a trvá celých 5 let, kdy dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy. Končí tedy přestupem na 2. stupeň ZŠ. Střední školní věk začíná nástupem do 6. třídy a trvá až do ukončení povinné školní docházky, přibližně do 15 let.

Instituce školy má v dnešní době tak významnou funkci, že školní věk je v současnosti vnímán jako oficiální vstup do společnosti. Můžeme se setkat s tím, že období školního věku bývá pojmenováno jako fáze píle a snaživosti, protože dítě má v tuto chvíli nejlepší možnost předvést své kvality a díky svým výkonům se prosadit a získat si tak své místo v různých sociálních skupinách. (Vágnerová 2005)

1.2 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku je plné nových věcí a hlavně povinností, ale také je to období poznávání a spousty nových informací. Nedá se říci, že by bylo klidné, nebo snad nudné, ale oproti tomu, co bude následovat v období staršího školního věku a přechodu do puberty, je období mladšího školního věku celkem klidné, šťastné a bezstarostné. Příroda, společnost, ale i škola napomáhá žákovi s osvojováním nových znalostí a se získáváním vlastních zkušeností. Škola podává žákovi nové informace přehledně, co nejlépe uspořádané, a hlavně v období, kdy je žák schopen tyto skutečnosti pochopit a vstřebat. Důležitým aspektem je, že vše podstatné je hmatatelné, pro žáka mladšího školního věku zvládnutelné. (Říčan 2004)

1.3 Poznávací procesy

Již při nástupu do školy, při šetření školní zralosti žáka, je požadována určitá úroveň zrakové a sluchové percepce. V období mladšího školního věku se u dětí mění způsob vnímání, na běžné věci nahlíží jiným způsobem a také způsobem sobě vlastním je dále interpretuje. Toto souvisí s vývojem rozumových a intelektových schopností.

Vývoj zrakového vnímání souvisí v daném období zejména s percepcí detailů. Žák by měl poznávat a pojmenovávat určitý tvar v různých polohách, na měnících se pozadích a v různých překrytích. U žáků se nejprve formuje diferenciaci vertikální polohy a následně diferenciaci polohy horizontální. Začíná vnímat viděný obraz jako celek, který se skládá z detailů, toto souvisí se schopností vizuální analýzy a syntézy. V neposlední řadě má na školní úspěch dítěte vliv úroveň jeho senzomotorické koordinace. Nejdůležitější je v tomto aspektu především souhra pohybů ruky a oka.

V období mladšího školního věku dozrává také sluchová percepce, především fonemický sluch. Pokud je tento vývoj narušen, mívají děti potíže v rozlišování některých hlásek, nejčastěji těch podobně znějících, jakými jsou například sykavky. Fonologická diferenciaci se rozvíjí v průběhu školní docházky, zde se jedná hlavně o rozpoznání délky samohlásek nebo rozlišení měkkých a tvrdých slabik. Pod sluchovou percepcí spadá také sekvenční vnímání, což je percepce podnětů v určitém pořadí, s určitou posloupností. (Vágnerová 2005)

1.4 Myšlení

„Rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality, až už v její aktuální podobě nebo na úrovni zafixované zkušenosti. To znamená opuštění prelogického myšlení, ovládaného nejrozličnějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií.“ (Vágnerová 2005, s. 241-242)

Pro žáky prvního stupně základní školy je typický způsob myšlení, který Piaget nazval fází konkrétních logických operací. Z počátku školní docházky je toto myšlení používáno pouze u známých situací, až s postupem času se žák učí aplikovat jej na nové skutečnosti. V první fázi je myšlení fixováno na realitu, která právě probíhá nebo kterou

si dokáže dítě vybavit z vlastních prožitých zkušeností. Postupem času žák zobecňuje reálné zkušenosti a tvoří si tak vlastní vzorce, ale stále nebere v úvahu jiné možnosti, se kterými se ještě nikdy nesešel.

1.5 Paměť a pozornost

Pozornost a její vývoj neodmyslitelně souvisí se zralostí centrální nervové soustavy, která se v mladším školním věku rozvíjí, tudíž stoupá kvalita a kapacita pozornosti žáků. Koncentrace pozornosti, která je vyšetřována již při určování školní zralosti žáků, je schopnost soustředit svou pozornost na určitý podnět co nejdéle. Délka schopnosti soustředění se v období mladšího školního věku stále ještě rozvíjí a momentálně je ještě dost omezená. Pozornost ovšem nezávisí pouze na délce a kapacitě, ale v neposlední řadě je důležité naučit se jí alespoň částečně ovládat. Umět ji směřovat na vybraný podnět, odpoutat se od ostatních nepodstatných okolností a umět ji záměrně přesouvat z objektu na objekt. Žáka prvního stupně základní školy je velmi snadné rozptýlit a jeho pozornost přesunout na nežádoucí podnět.

Největší rozvoj paměti probíhá právě v mladším školním věku a není to ani tak kvůli zrání, jako vlivem školy, která dítěti poskytuje potřebnou specifickou stimulaci této oblasti. S vývojem dětské paměti v první řadě souvisí její kapacita, která se v průběhu vzdělávání ve škole zvyšuje. Dítě v 5. ročníku ZŠ si obecně dokáže zapamatovat téměř dvojnásobek toho, co žák 1. ročníku, ať už se jedná o čísla, slova nebo celé věty. Samozřejmě, stejně jako dospělým, i dětem se lépe pamatují informace, které si dají do svých logických souvislostí. Cesta k vybavení takové informace je sice delší, ale zato utkví v paměti žáka trvaleji. Jedním z důležitých úkolů učitele na základní škole je seznámit žáky s co největším počtem paměťových strategií a hlavně je naučit tyto strategie vhodně volit a využívat. Důležité je žákům podat informace o jejich paměti, co to je, k čemu slouží, jak ji vytrénovat a také se věnovat již zmíněným paměťovým strategiím. Toto souvisí s rozvojem další složky paměti, která se nazývá metapaměť. (Vágnerová 2005)

1.6 Jazykové kompetence

Dostatečnou slovní zásobou a potřebnými jazykovými schopnostmi by měl žák disponovat již při nástupu povinné školní docházky. Tyto dovednosti se dále v průběhu školní docházky rozvíjejí, ale už ne tak prudce jako dříve. Bezpochyby se žákův slovník dále utváří a rozvíjí a jeho sémantická úroveň stoupá. Důležitou změnou ovšem je, že dítě začíná nad slovy přemýšlet odlišným způsobem, jinak na ně nahlíží. Dosud znalo zejména zvukovou podobu slov, nyní se seznamuje s jejich grafickou stránkou. Další novinkou je, že se učí chápat rozdíly, hledat podobnosti a totožnost významu více slov. Setkává se nejen s analýzou a syntézou slov či vět, ale také poznává a rozvíjí syntaktické složky jazyka, což se projevuje schopností užívat gramatická pravidla.

1.7 Emoce

Emoční stránka dítěte mladšího školního věku se stabilizuje zároveň se zráním centrální nervové soustavy. Žák se stává odolnější vůči emoční a psychické zátěži, je citově vyrovnaný, optimistický a přemýšlí pozitivně. Pokud v tomto vývojovém období dojde k nějakému problému, který vede k emočnímu rozladění, je příčina jednoduše odhalitelná. V období mladšího školního věku dochází k rozvoji schopnosti pojmenovávat své emoce, určovat jejich intenzitu, kvalitu i délku trvání. Dokáže rozpoznat kladné a záporné emoce, dokonce si uvědomuje, že člověk může prožívat smíšené pocity. Jako emoční opora pro žáky 1. stupně ZŠ většinou slouží stále rodiče, zatímco u starších žáků zastávají tuto roli vrstevníci, kamarádi. Přestože emoční oporou jsou v naší zkoumané věkové skupině rodiče, je pro děti jednodušší sdílet své pocity a svěřovat se spíše spolužákům a kamarádům. Důvodem je stejná vývojová úroveň emocí a s ní spojená podobná interpretace a způsob prožívání. Škola by neměla žáky chránit před negativními emocemi, naopak je velmi důležité, aby se žáci již v raném věku s těmito emocemi seznamovali, ovšem pedagog by měl rozeznat, jaká emoce a v jaké míře je pro žáky zvládnutelná a zpracovatelná. (Vágnerová 2005)

1.8 Socializace

Již samotný nástup povinné školní docházky je velkým mezníkem pro socializaci dítěte. Zatímco do této doby se na socializaci podílela zejména rodina,

částečně s mateřskou školou, nyní nastává období socializace s podřízením se instituci, jíž je v tomto případě škola. Ta prezentuje a podporuje hodnoty a normy, které se odvíjí od kultury dané společnosti a jejích požadavků na žádoucí způsoby chování. To, jak bude žák ve škole úspěšný, ovlivňuje jeho pozdější zařazení do společnosti. Škola se v tomto ohledu snaží o co největší rozvoj schopností, dovedností a kompetencí, které toto zařazení do společnosti ovlivňují.

„Ve školním věku se rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, tj. cizími dospělými, kteří představují významnou a mocnou autoritu, tak s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin se postupně diferencují jeho role a postavení, které se mu zde podařilo zaujmout. Ve školním věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité tři oblasti: Rodina, škola a vrstevnická skupina.“ (Vágnerová 2005, s. 267)

1.8.1 Rodina

Rodina hraje při socializaci dítěte velmi významnou roli, právě zde dítě nalezne tolik důležité zázemí. Rodiče a ostatní členové rodiny jsou pro dítě nejen emoční podporou, modelem a vzorem pro budoucnost, seznamují jej s rodinnými rituály a podporují ho ve vlastní seberealizaci. Školní výkon žáka je závislý na tom, jakou hodnotu mají školní úspěchy pro jeho rodiče a samozřejmě také na míře podpory při učení ze strany rodičů.

Pokud se stane, že se rodina rozpadne, rodiče se rozvedou nebo z jiného důvodu přijde dítě o jednoho z rodičů, znamená to pro něj velký otřes a ztrátu jistoty rodinného zázemí. Každý z rodičů zastává určitou roli, nejčastěji matka roli ochránkyně, která je součástí každodenního života žáka a otec obecně přijímá roli autority a stává se zdrojem mnoha poznatků. Role sourozence bývá často dosti rozporuplná, na jedné straně je to soupeř, na straně druhé přítel, se kterým mohou skvěle spolupracovat a vzájemně se podporovat, spojuje je celá řada společných zážitků. (Vágnerová 2005)

1.8.2 Škola

Škola je instituce, která přispívá k socializaci dítěte zcela odlišným způsobem než rodina. Dítě přijímá roli žáka, školáka a spolužáka. Škola je pro něj důležitou institucí, která se jeví jako velmi mocná, dokonce mocnější než rodina, čímž částečně

zbavuje žáka závislosti na ní. Nástupem do školy se mění životní styl dítěte, je nuceno přijmou zodpovědnost za sebe a své jednání a součástí toho je podřídit se autoritě, kterou je v našem případě učitel a ostatní zaměstnanci školy. Z počátku není autorita učitele vůbec zpochybňována, což se s narůstajícím věkem mění. V tomto období by měla fungovat vzájemná spolupráce a podpora mezi školou a rodinou. Pokud rodina uznává jiné hodnoty a postoje než škola, má to negativní dopad na socializaci žáka.

1.8.3 Vrstevnická skupina

K úspěšné socializaci žáka je nutná jistá identifikace s vrstevníky, spolužáky, kamarády. Každý člověk má potřebu kontaktu s druhými, jinak tomu není ani u žáka mladšího školního věku. Vrstevnická skupina se v některých funkcích překrývá s rodinou, například se vrstevníci stávají emoční podporou, naplňují potřebu bezpečí a jakési citové jistoty. Naopak rozdíl nalézáme v tom, že vrstevníci si navzájem lépe rozumí, mají stejné potřeby a myslí podobným způsobem, to vede k tomu, že vrstevnická skupina zaujímá v životě žáka důležité místo a rodina jej v tomto nemůže nahradit. V období mladšího školního věku si lze všimnout nápadného oddělování chlapeckých a dívčích skupin, což úzce souvisí s rozvojem genderové identity.

1.9 Osobnost a sebepojetí dítěte

„Pro rozvoj dětského sebepojetí je důležité, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje jednání a směřování. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici nejspíš získá a jak na ni bude reagovat.“ (Vágnerová 2005, s. 305)

V období mladšího školního věku ovlivňují dětské sebehodnocení názory ostatních, zejména autorit. Dítě o sobě řekne, že je chytré, protože se mu právě podařilo vypočítat těžkou slovní úlohu a paní učitelka ho pochválila a přitom řekla, že je chytrý. Vlastní sebehodnocení významně ovlivňuje srovnání s vrstevnickou skupinou. Pokud dítě úkol vypracuje správně, ale je poslední ze třídy, už to vnímá jako neúspěch a jeho sebevědomí klesá, přičemž nebere v úvahu, že v jiné skupině žáků by mohl být

nejrychlejší. V tomto věku už pro něj není nejdůležitější úkol splnit, ale prioritou se stává splnit ho bezchybně.

Sebehodnocení po psychické a emoční stránce je pro dítě ještě příliš obtížné, až moc abstraktní. Až v deseti letech je dítě schopné přemýšlet obecněji a formulovat přesněji a globálně pojetí sebe sama jako osobnosti. (Vágnerová 2005)

1.9.1 Genderová identita

Žáci na 1. stupni ZŠ chápou genderové rozdíly a je jim zcela jasné, že tato identita je neměnná. Na druhou stranu si začínají všimát, že ne všechny vlastnosti podléhají genderu a chování lidí se také vždy genderem neřídí, např. dívky hrají fotbal a chlapci nosí dlouhé vlasy.

Při vývoji genderové identity hraje velkou roli přítomnost či nepřítomnost obou rodičů při výchově. Pro chlapce je významným vzorem otec, ten je pro ně vzorem mužské role a díky němu se seznamují s mužským pohledem na život. Pro dívky je v tomto směru důležitá spíše matka, ale nesmíme opomíjet, že děti se potřebují ve svém okolí seznamovat také s rolí k té své komplementární.

Žáci mladšího školního věku se většinou přátelí se spolužáky stejného pohlaví, vytváří se nám tedy dívčí a chlapecké skupinky. Mezi těmito skupinami najdeme jeden významný rozdíl, chlapci se sdružují ve větším množství a jejich kamarádství nebývá tolik blízké, zatímco dívky volí menší koalice, ale o to je jejich přátelství důvěrnější. (Vágnerová 2005)

2. Vymezení pojmů: čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu

2.1 Čtení

Dle Pedagogického slovníku je čtení „Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 42)

Čtení je v současné společnosti důležitým a sledovaným jevem jak u dospělých jedinců, tak u žáků základních škol. Je to jedna ze základních dovedností a významná součást gramotnosti člověka. Do nástupu školní docházky se většina dětí setkává se čtením takovou formou, že jim někdo předčítá a oni pouze pasivně naslouchají. Největším vývojem projde čtení na prvním stupni ZŠ, tedy ve věku, o který se my právě zajímáme. V tomto období nám nejde pouze o dovednost číst, kterou žáky učíme, ale také o budování pozitivní vztahu ke čtenářství a jedním z našich hlavních cílů je, aby jedinec četl dobrovolně, rád a našel si žánr, který ho bude bavit a zajímat.

Během 1. stupně ZŠ se děti zdokonalují ve schopnosti číst, zlepšuje se kvalita čtení, ubývá chyb ve čteném projevu a mění se rychlost čtení. U některých žáků se začínají projevovat vývojové poruchy čtení, zejména dyslexie. Tito žáci většinou nemají ke čtení kladný vztah, důsledkem toho je vyhýbání se čtení a volba jiných zájmů.

Až okolo věku devíti let se začínají žáci dělit na budoucí vášnivé čtenáře, průměrné běžné čtenáře a samozřejmě i nečtenáře. Zájem o čtení je často propojený s ostatními zájmy dětí. Často populární bývá naučná literatura, která se váže na další koníčky a zájmy dětí. Milovníci zvířat čtou nejrůznější knihy zabývající se faunou, skauti vyhledávají knihy se skautskou tematikou a obdivovatelé vesmíru čtou knížky o astronomii. Kromě naučné literatury preferují dívky tzv. dívčí romány a chlapci spíše dobrodružnou literaturu s chlapeckým hrdinou nebo klučičí partou. V posledních letech

děti ustupují od knih a roste zájem o dětské časopisy, kterými jsou např. Kačer Donald, ABC nebo Čtyřlístek a u starších bývají oblíbené časopisy Bravo, Dívka, Hokej či Gamestar a další. (Pražská skupina školní etnografie 2005)

2.2 Čtenářská gramotnost

„Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 42)

„Čtenářská gramotnost, znamenající základní orientaci v přečteném textu, představuje jeden z primárních požadavků kladených v současné době na vzdělávání. Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení, menší ochotu nechat se manipulovat a zvyšuje obecně jeho sociální adaptibilitu.“ (Zachová 2013, s. 5)

„Konkrétně byla čtenářská gramotnost definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání 2007, s. 51)

„Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS 2001 definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“ (Krampolová, Potužníková 2005, s. 11)

PISA (2009) definuje čtenářskou gramotnost následovně: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a jeho aktivní účasti ve společnosti.“

Více se čtenářské gramotnosti věnujeme v následující třetí kapitole.

2.3 Porozumění textu

Domnění, že opravdové čtení začíná prvním pohledem na text a končí přečtením jeho posledního slova, je zcela mylné. Celý tento proces začíná již dlouho před samotným čtením, trvá během čtení, ale končí až dávno po dočtení textu. Při čtení se totiž žák setkává se slovy, jejichž význam mu je už dávno známý, tím zapojuje do čtení své zkušenosti. Pokud žák textu porozuměl, urovnává si v hlavě ještě nějakou dobu po přečtení své prožitky, myšlenky a nově nabyté informace. Porovnává své názory s míněním autora a konfrontuje je se svými představami. (Košťálová 2010)

Porozumění textu je velmi složitý proces, během kterého čtenář využívá syntézu a analýzu, propojuje slova s větami a textem jako celkem. Proces porozumění můžeme rozdělit na dvě části, mikroprocesy a makroprocesy. Mikroprocesy řeší kratší části, slova, věty a zabývají se detaily. Makroprocesy se zabývají celkovým porozuměním textu. Je chybné považovat čtení s porozuměním za pasivní aktivitu, je tomu zcela naopak, protože čtenář si během čtení v hlavě vytváří svou novou verzi čteného textu, která je obohacena o jeho názory, myšlenky a zkušenosti. Z tohoto důvodu někteří autoři pojmenovávají proces čtení s porozuměním jako dialog čtenáře s textem. Slovo dialog mnozí vysvětlují tím, že během čtení vlastně čtenáři někdo jiný předává informace, ten odpovídá tím, že o textu přemýšlí a vede své vnitřní dialogy.

2.3.1 Dosavadní vědomosti čtenáře

Během samotného procesu porozumění textu nelze spoléhat pouze na informace, které nám daný text nabízí. Nutností je, aby čtenář do procesu vstupoval již se základními vědomostmi. Toto si uvědomíme v momentě, kdy k porozumění textu nedochází, to bývá často způsobené nedostatečnou informovaností zejména u odborných textů. Čtenář textu nerozumí, přestože jeho čtenářská gramotnost může být na velmi vysoké úrovni. Ve školním prostředí k tomuto dochází, pokud žák neovládá předchozí učivo, na které text navazuje.

Jakmile čtenář zařadí text do určité kategorie, aktivuje tím dosavadní vědomosti právě z té stejné kategorie. Pokud v tomto oboru žádné vědomosti nenalezne, porozumění textu se stává obtížnějším a je pravděpodobné jeho selhání. Aby mohl čtenář aktivovat své dosavadní vědomosti, musí být splněné tři požadavky:

- 1) Aby byl čtenář schopen dosavadní vědomosti propojit s aktuálně čteným textem, musí mít tyto vědomosti uspořádané, nějakým způsobem strukturované. Pokud tomu tak není, jedná se jen o izolované pojmy, které čtenáři nijak nepomáhají s porozuměním textu.
- 2) Čtenář musí být schopen čtený text propojit se správnými doposavad nabytými vědomostmi. Stává se, že žák vědomosti má, ale nedochází mu spojitost mezi nimi a jím čteným textem. V tomto případě mohou nastat problémy s porozuměním.
- 3) Třetí požadavek se týká textu, který by měl být dostatečně podnětný, aby ve čtenáři vyvolal potřebu dosavadní vědomosti využít. K tomuto slouží názvy kapitol a v učebnicích také nadpisy. Učitel může u žáků toto podpořit zopakováním předchozího učiva, po kterém teprve následuje vyvození nové látky, která na to navazuje. Ve školním prostředí nám toto ošetřuje didaktická zásada systematičnosti. (Gavora 1992)

Pokud jsou splněny všechny tři výše zmíněné podmínky, měl by být proces porozumění čtenému textu výrazně usnadněn. Pokud čtenář disponuje dosavadními vědomostmi k textu, byla by škoda, aby mu v jejich využívání něco bránilo.

2.3.2 Faktory ovlivňující porozumění textu

Všechno v životě člověka ovlivňují nějaké faktory, ať už významně nebo pouze okrajově. Stejně tak čtení s porozuměním u žáků je determinováno určitými faktory, za možné faktory lze považovat věk, pohlaví žáka, umístění školy, rodinné zázemí, inteligence. V následujících odstavcích některé z nich potvrdíme, jiné naopak vyvrátíme.

S odkazem na výzkumy a poznatky z vývojové psychologie si můžeme dovolit tvrdit, že s rostoucím věkem žáka roste také úroveň jeho čtenářských dovedností, zvyšuje se úroveň čtenářské gramotnosti, tím pádem dochází také k lepšímu porozumění textu.

Z genderového pohledu jsou stále úspěšnější dívky, přestože rozdíly mezi chlapci a dívkami v porozumění textu nejsou nijak markantní. Výraznější jsou v mladším školním věku, což je přisuzováno rychlejšímu fyziologickému dospívání

dívek. Pravděpodobně to souvisí i s tím, že děvčata začínají dříve mluvit než chlapci. Výzkumy také ukazují, že dívky mají kladnější vztah ke čtení, což zvyšuje kvalitu jejich čtení.

Z výzkumů překvapivě vyplývá, že ani velikost obce, ve které se nachází základní škola, kterou žák navštěvuje, nijak neovlivňuje jeho možnosti čtenářského vývoje. Přestože se život ve velkoměstě a na malé vesnici tolik liší, v testech nebyly nalezeny významné rozdíly mezi žáky z vesnice a z města. (Gavora 1992)

Důležitým faktorem je bezpochyby rodinné zázemí. Podstatné je nejen to, jak se rodiče podílejí na vzdělávání dítěte, ale je dokázané, že žáci pocházející z prostředí, kde je běžné si číst, mají pozitivnější vztah k četbě.

Zda žák textu porozumí, mnohdy záleží na jeho inteligenci a na skutečnosti, jestli žák vůbec schopen daný text pochopit. Mezi mimointelektové faktory ovlivňující porozumění čteného textu patří také schopnost koncentrace pozornosti, kvalita čtení nebo správná funkce krátkodobé paměti (její narušení bývá u žáků s ADHD/ADD). (Michalová 2011)

Jak již bylo zmíněno výše, porozumění textu je složitý proces, který je závislý na několika faktorech, z nichž některé můžeme ovlivnit, jiné ne. Bez předchozích vědomostí čtenáře je úplné porozumění čtenému textu ohroženo, proto je důležité umět tyto vědomosti využívat a aktivně s nimi při čtení pracovat.

3. Čtenářská gramotnost

3.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Problematika čtenářské gramotnosti je v současné době stále více řešená a zdůrazňovaná. Nejedná se zde pouze o dovednost čtení, ale o spoustu dalších složek čtenářské gramotnosti, které souvisí s celým procesem vzdělávání a jsou důležité v životě každého jedince a pro rozvoj celé společnosti. Složky, které spadají pod čtenářskou gramotnost, jsou:

- vztah ke čtení,
- doslovné porozumění,
- vysuzování a hodnocení,
- metakognice,
- sdílení,
- aplikace.

Kladný vztah ke čtení je důležitý proto, aby jedinec měl vůbec chuť číst a četba jako taková mu působila potěšení. Při doslovném porozumění textu je hlavním úkolem dekodovat pomocí dosavadních zkušeností a nabytých znalostí text a porozumět mu na doslovné úrovni. Vysuzování a hodnocení textu úzce souvisí s kritickým myšlením, čtenář by měl být schopen vyvodit z přečteného závěry a uvažovat o cílech autora. Vědomá činnost člověka, do které spadá např. schopnost plánovat či hodnotit vlastní proces čtení a také volit pro sebe nejvhodnější čtenářské strategie, se nazývá metakognice. Zásadní rovinou čtenářské gramotnosti je podělit se o pocity a informace, které jedinci četba přinesla. Poslední a nejdokonalejší schopností spojenou s čtenářskou gramotností je umět aplikovat přečtené v reálném životě. Zjednodušeně můžeme vysvětlit na příkladu vaření dle receptu. Ten si musím umět přečíst, porozumět mu, ale jeho cílem je především zvládnout dle receptu uvařit. (Altmanová, kolektiv autorů 2010)

3.2 Čtenářská gramotnost a RVP ZV

Pokud se škole nepodaří u žáků rozvinout čtenářskou gramotnost na určitou základní úroveň, škola selhala a nesplnila jeden ze svých primárních úkolů. Jak už bylo několikrát zmíněno, čtenářská gramotnost nesouvisí pouze s předmětem čtení nebo český jazyk, ale je základem všech předmětů a prolíná se celým vzdělávacím procesem. Žáci, kteří zaostávají ve čtenářských dovednostech, postupem času selhávají ve všech oblastech vzdělávání. Jedním z hlavních cílů základního vzdělávání je, aby škola podněcovala rozvoj čtenářské gramotnosti. Potřeba školní práce je v tomto ohledu zásadní zejména u žáků z méně podnětného rodinného zázemí, kde není žák veden k četbě.

Čtenářská gramotnost je v dnešní době stále více skloňovaným pojmem, je to způsobené neustálým zdokonalováním vzdělávacího procesu, ale zejména změnami, které současnost přináší. Rozvoj techniky, rozšíření internetu a změna komunikačních forem způsobily, že i povolání, která dříve písemnou či online komunikaci nevyžadovala, se proměnila a nyní se bez zvládnutí takové komunikace zaměstnanec neobejde. Je zásadní, aby se vzdělávání přizpůsobovalo době a požadavkům společnosti, zejména pak pracovnímu trhu.

V Rámcově vzdělávacím programu ZV se přímo termín čtenářská gramotnost neobjevuje, to ovšem neznamená, že by její rozvoj nebyl v RVP zahrnut. Je na učiteli, zda si uvědomuje důležitost rozvoje této složky gramotnosti a také na jeho schopnostech a dovednostech žáky motivovat a volit aktivity, kterými by ji u žáků rozvíjel. Čtenářská gramotnost by se primárně měla přidat do dlouhodobých vzdělávacích cílů ZV, neměla by být spojována pouze s oblastí jazykové komunikace, ale bylo by vhodné zapracovat ji i do oborů společenskovedních a přírodovědných. Dalším problémem je nedostačující rozvoj jen některých rovin čtenářské gramotnosti. Je důležité vnímat čtenářskou gramotnost jako celek a tak ji také u žáků budovat. (Kolektiv autorů 2010)

3.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti a škola

Ve školách se stále častěji setkáváme s problémem, že učitelé mylně nepovažují rozvoj čtenářské gramotnosti za podstatný, případně uznávají, že by bylo dobré ji rozvíjet, ale tvrdí, že na to nemají čas. Často se také stává, že učitelé si jsou vědomi

důležitosti rozvoje čtenářské gramotnosti, chtějí na tom pracovat, ale bohužel nevědí jak. Nebo si myslí, že tak dělají, ale nemají dostatek informací, proto je jejich práce neúčinná. Vidíme, že ve školách nastává několik zásadních problémů, které znemožňují žákům rozvoj po čtenářské stránce. Několik z nich bude nyní představeno a vysvětleno.

1) Dojem učitelů, že není jejich úkolem učit žáky číst.

Učitelé se vymlouvají na nedostatek času a oponují tím, že rodina by se měla na učení čtení s porozuměním podílet. Ano, to by bylo ideální, ale škola bohužel nemůže spoléhat jen na ochotu rodičů doma s dětmi číst a k tomu u nich ještě rozvíjet porozumění přečtenému. Tomuto se dá pomoci spoluprací učitelů, kteří zařadí čtení s porozuměním do všech předmětů, kde je to jen možné a rozdělí si čtenářské strategie, aby nedocházelo k jejich krytí.

2) Estetické a věcné čtení je považováno za nedůležité.

Učitelé zastávají názor, že žáci by měli číst doma a ve škole nejlépe jen dokládat četbu čtenářským deníkem nebo referáty. Opět řeší otázku času, který dle nich na čtení nemají. Tímto přístupem se nebuduje u malých čtenářů pozitivní vztah ke čtení a radost z něj. To vede k tomu, že se z nové generace stávají nečtenáři. Problém se dá vyřešit založením kroužku či nepovinného předmětu, který by se zabýval estetickým čtením a věcné čtení zařadit do více předmětů.

3) Nedůvěra ve schopnost žáků vybrat si text.

Problém není v tom, že žáci by nebyli schopni zvolit vhodný text, ale je logické, že nejsou-li k tomu vedeni, budou v tomto tápat. Jde tu o začarovaný kruh, učitelé žáky nenechávají samostatně volit text, protože to žáci neumí. Žáci to nezvládají, protože je to učitelé neučí a nepomáhají jim s tím. Nabízených variant řešení je několik. Nabízí se založení čtenářského klubu, kde se žáci budou navzájem informovat o přečtených knihách. Učitel se stane rádcem a konzultantem pro výběr optimální knihy pro každého žáka. Dále je možné zřízení webové stránky nebo zavedení nástěnky, kde by žáci sdíleli svou četbu a vzájemně si doporučovali zajímavou četbu.

4) Vyžadování úkolů spojených s četbou, ale jejich nedostatečné vysvětlení.

Typickým příkladem je, že učitel pověří žáky, aby vybrali z textu jen ty nejdůležitější informace, a ty pak prezentovali vlastními slovy, vytvořili takzvané shrnutí. Už jim ale

nevysvětlí, jak se to dělá. Nadanější žáci si s tímto úkolem poradí, informace o psaní shrnutí si sami vyhledají a úkol splní. Toto bohužel nezvládnou všichni žáci, spousta z nich úkol nějak splní, ale nepřinese jim to žádné nové dovednosti. Je potřeba, aby učitel dovolil žákům nahlédnout do svých myšlenkových pochodů, když on sám takovýto úkol splňuje. Nahlas vyslovil své myšlenky, při oddělování důležitých informací od těch nepodstatných. Ukáže tím žákům modelovou situaci, ti pak nejsou při plnění zadaného úkolu bezradní.

5) Učitelé nečtenáři.

Zejména na prvním stupni základní školy je učitel pro dítě vzorem a žáci se učí nápodobou, to vysvětluje, proč je nečtenářství učitelů velkým problémem. Učitel by měl přece jít příkladem, dokázat se žáky hovořit o četbě, předávat jim vlastní zkušenosti a rady. Některé školy zakládají čtenářské kluby, na jejichž průběhu participují střídavě všichni učitelé z jejich učitelského sboru. Zde si žáci sdělují zážitky a pocity z četby, radí si při výběru publikace a představují ostatním knihy, které přečetli. Dobrý učitel by se měl zajímat nejen o knihy jemu blízké, ale také o dětskou četbu. Měl by mít přehled o klasické literatuře pro děti a mládež, ale zároveň je vhodné, aby sledoval novinky na trhu, navštěvoval knihovnu a také knihkupectví.

6) Knihovna ve třídě či ve škole je považována za zbytečnost.

Z mnoha výzkumů vyplývá, že pro kladný vztah ke čtení a rozvoj čtenářské gramotnosti je nezbytný neustálý přístup žáků ke knihám. Pokud žák pocítí touhu po čtení, měl by mít možnost si ji bez problémů opatřit. Nejjednodušším řešením tohoto problému je zřízení knihovny přímo ve třídě nebo alespoň na škole. Další možností je vést žáky k tomu, aby si navzájem poskytovali své vlastní knihy či časopisy, pokud už je mají přečtené. Při zavedení knihovny dbát na rozmanitost textů, od naučné, přes příběhy, až po časopisy a komiksy.

7) Nedostatek předčítání žákům, kteří již sami umí číst.

Nejedná se zde o předčítání četby, kterou žáci zvládnou sami přečíst a porozumět ji. Hovoříme o textech, které pro děti přináší něco nového, například představuje dosud nepoznaný žánr nebo seznamuje s novým autorem či způsobem zpracování textu. Předčítání by nemělo skončit dočtením ukázky, ale musí následovat reflexe, protože až v tento moment je to pro žáka přínosné. (Košťálová 2010)

Každý z výše popsaných problémů považujeme za zásadní a je důležité pracovat na jejich úplném odstranění. Návodů, jak toho docílit, jsou součástí textu, takže už nám nic nebrání pokusit se o jejich vymýcení.

3.4 Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

V českém prostředí se příliš s výzkumy, které by testovaly vyučovací metody a které by sledovaly jejich vliv na čtenářskou gramotnost, nesetkáme. Naštěstí se zahraniční vědci podobným výzkumům věnují více, podnikají výzkumná šetření a jejich výsledky se dostávají i k nám. My se tak můžeme inspirovat od států, jakými jsou Kanada nebo Finsko, protože se nedomníváme, že by jejich kultura byla zásadně odlišná od naší.

Nyní si představíme několik metod, které napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti nebo alespoň některých jejích rovin. U všech metod je důležité, aby je učitel dobře znal, rozuměl jejich podstatě a smyslu. Také by měl být schopen vysvětlit žákům, co se od nich chce a co a jak mají dělat.

Čtení s otázkami

Metoda spočívá v práci ve dvojicích. Žáci dostanou text, jejich úkolem je vymýšlet otázky a odpovídat na ně. Tato metoda vede k uvědomování si podstaty textu, žáci se také učí formulovat otázky a odpovědi na ně. Přispívá k rozvoji čtení s porozuměním.

Čtení s předvídáním

Pracuje se ve skupinách. Žáci dostanou k přečtení pouze část textu, poté mají za úkol odhadnout, jak by se příběh mohl dále vyvíjet, variant je mnoho. Vede žáky k debatě, která vytváří pozitivní atmosféru, protože žádná odpověď není špatná. Následuje přečtení opravdového pokračování a hledání shody a rozdílů s navrhovanými variantami. Text je možné rozdělit na více než jen dvě části. Po žácích se nechce, aby si pokračování zcela nesmyslně vymýšlely, ale aby využili svých zkušeností a informací, které mají k dispozici.

Čtení s tabulkou předpovědí

Tabulka se využívá při čtení s předvídáním, kdy je text rozdělen na více částí. Žáci pracují ve dvojicích a dle vlastního tempa. Diskuze celé skupiny (třídy) následuje až po vyplnění celé tabulky a dočtení textu. Žáci zdůvodňují své předpovědi a porovnávají je s původním textem. Nejde nám zde o správné odpovědi v tabulce, největším přínosem je proces během metody a závěrečná reflexe.

Debata s autorem (QtA)

Žák se snaží proniknout do mysli autora textu. Přemýšlí nad tím, proč volil zrovna ta slova, která volil, co nám tím chtěl asi říci. Porovnává svůj pohled na situaci v textu s tím autorovým. Pohlíží na text jako na celek, přitom řeší jeho stavbu.

Dílna čtení

Metoda má tři části, v první si žák tichým čtením přečte samostatně vybranou knihu. Během čtení probíhá i druhá fáze, kdy si žák zapisuje poznámky ke čtenému textu, své vlastní reakce si zapisuje do deníku. Doposud je práce samostatná, až ve třetí a poslední části se zapojuje dětský kolektiv, učitel a sociální složka. Žák představuje knihu, prozrazuje své reakce na ni a konzultuje s ostatními.

Literární dopisy

Nejlépe se s touto metodou pracuje ve dvojicích. Oba žáci čtou knihu, mohou stejnou, ale není to podmínkou. Vždy po přečteném úseku (kapitole) napíše svému partnerovi dopis, pomocí něj ho seznamují s dějem, ale zejména se svými názory na knihu. Píše své myšlenky, které se učí formulovat. Metoda rozvíjí zejména čtení s porozuměním.

Podvojný deník

Žák si vede deník o čtené knize, kterou může číst samostatně nebo v hodinách čtení. Z textu vybírá zajímavé nebo důležité části, které si doslovně vypisuje. K těmto citacím z textu píše svůj vlastní komentář, zamýšlí se nad nimi. Metoda vede žáky ke kritickému myšlení.

Grafická schémata

Grafické znázornění pomáhá žákovi lépe se orientovat v textu a souvislostech. Je přehlednější než souvislý text. Rozděluje informace do menších skupin a podskupin podle stejných znaků, ujasňuje příčiny a důsledky. V metodě se dá použít myšlenková mapa, Vennův diagram, různé tabulky nebo diamantové znázornění. Volba způsobu znázornění záleží na informacích a druhu textu, který chceme zachytit.

I.N.S.E.R.T.

Metodu I.N.S.E.R.T. volíme při práci s odbornými a naučnými texty. Při čtení žáci rozdělují informace v textu na důležité, nedůležité, známé a neznámé. Jedná se o metodu oblíbenou ve většině předmětů. Žáci sami si vypíší poznámky, co je dle nich důležité a pro ně neznámé, tudíž získávají přehled toho, co se mají naučit. Vede k rozvoji kritického myšlení.

Literární kroužky

Základem této metody je rozdělení si rolí ve skupině (ilustrátor, vedoucí diskuze, slovník apod.). Poté následuje samostatná práce, kdy každý žák plní svůj úkol určený jeho rolí. Když jsou hotoví, skupina se sejde a diskutuje o textu, každý ze své pozice.

Poslední slovo patří mně

Celá skupina žáků (třída) čte stejný text, ale každý potichu a samostatně. Každý si tajně vybere určitý úsek textu, který ho zaujal nebo mu přišel zásadní. Ten si označí a napíše k němu komentář. Snaží se vyjádřit své pocity a názory na daný problém. Následuje debata v kruhu, kdy všichni hádají, jakou část textu si daný žák vybral, a svůj typ vysvětlují. Když se všichni vyjádří, tak jako poslední dostává slovo vybraný žák, který prozrazuje svou volbu a zároveň část textu komentuje. Metoda posiluje pochopení a porozumění textu, ale i žáků mezi sebou.

QAR (Question answer relationship)

Metoda je určena pro práci po přečtení společného textu. Učí žáky pokládat otázky, které se ptají přímo na text, na vybraná slova či věty, ale také na nevyčtené informace, které z textu nezískáme. Žák je tak veden k využití vlastních zkušeností a čtení mezi řádky, což je důležitá složka čtenářské gramotnosti.

Řízené čtení a myšlení

Učitel rozdělí text na několik částí, žáci čtou společně. Vždy po přečtení jednotlivých částí učitel vyřkne pár otázek, které vedou žáky k přemýšlení nad přečteným úryvkem. Pomocí správně položených otázek žák proniká do podstaty textu, objevuje hlavní myšlenky a spojuje text s vlastními životními zkušenostmi. Metoda žákům ukazuje, jakým způsobem se dá na text nahlížet tak, aby mu co nejlépe porozuměli.

Skládkové čtení

Text učitel rozdělí na tři části a žáky na tři skupiny. Každá skupina dostane jednu část, kterou si pozorně přečte, diskutuje nad textem a snaží se domyslet dvě chybějící části. Při odhadování zbylého textu vycházejí z informací, které mají k dispozici a ze svých zkušeností. Na závěr diskutují o svých názorech a nápadech, odkrývají celý text, hledají podobnosti a rozdíly mezi původním a smyšleným příběhem.

Učíme se navzájem

Čtení s porozuměním můžeme rozdělit na čtyři strategie čtení (předvídaní, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování). K seznámení žáků s těmito strategiemi je vhodné použít tuto metodu, při které žáci pracují ve skupinách po čtyřech. Hlavní myšlenka metody spočívá v nápodobě učitele, který žákům představuje strategie tím, že vyslovuje své myšlenky nahlas.

Tvorba vlastní knížky

Učitel může zvolit libovolnou formu tvorby knihy, důležité je, že ji žáci vytvoří celou sami, se vším, co k ní náleží. Jde o to, aby žák vnímal i ostatní součásti knihy, nejen text, např. obálku, ilustrace, grafickou stránku apod. Žák si uvědomuje autorské povinnosti, a tím se u něj buduje respekt a obdiv ke knize a samotnému autorovi. Vnímání všech náležitostí knihy přispívá ke snazšímu porozumění jejího obsahu.

Vyhledávání klíčových slov

Metoda má dvě možné podoby. První je seznámení se s klíčovými slovy ještě před samotným čtením textu. Žák je slovy motivován k předvídaní a vhodným výběrem

klíčových slov se v něm probouzí zvědavost a touha po přečtení textu. Další možností je vymýšlení klíčových slov samotnými žáky po přečtení daného textu. Vede k rozpoznávání důležitého od méně podstatného.

Čtenářské portfolio

Velmi účinná a poslední dobou oblíbená metoda. Žák si sám vybírá práce, které do portfolio zařadí a kterými se bude prezentovat. Slouží k sebehodnocení, k zachycení rozvoje žáka, umožňuje vidět pokrok a úspěch, vypovídá o žákových dovednostech a schopnostech. (Košťálová 2010)

Metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti je mnoho, záleží jen na učiteli, které zvolí a použije ve své výuce. Metody je vhodné po nějaké době opakovat, podruhé už to bude pro žáky méně náročné, protože budou znát postup a pravidla, budou se moci soustředit pouze na rozvoj svých čtenářských dovedností. Ale pozor, některé metody není vhodné využívat příliš často, stanou se rutinou a zmizí jejich motivační účinek. Každá metoda má nespočetně variant a obměn, je jen na volbě učitele, jakým stylem ji žákům předá a jak si ji pro své účely přizpůsobí.

4. Dosavadní výzkumy čtenářské gramotnosti

Stejně jako ve světě, i v České republice probíhá pravidelně i jednorázově mnoho výzkumů, které se zabývají čtenářstvím dětí. Liší se však věkovou kategorií, kterou zkoumají a také použitými metodami. Existují výzkumy zabývající se zjišťováním situace v mezinárodním měřítku nebo naopak ty, které řeší problém pouze v českém prostředí. (Václavíková Helšusová 2012)

První mezinárodní výzkumy na českých školách byly prováděny v roce 1995. Pozornost se soustředila na hodnocení výsledků vzdělávání – jednalo se o Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS) a Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (RLS). Oba výzkumy organizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), jejímž členem se stala Česká republika v roce 1991. Oba zmíněné výzkumy poskytly naší republice první příležitost srovnání vědomostí a dovedností českých žáků s vědomostmi a dovednostmi žáků zemí jiných. Byla nám také dána možnost zjistit, do jaké míry se shoduje obsah mezinárodních testů s obsahem našich učebních osnov. Poměrně pozitivně vyznělo zjištění, že naše obsahová podoba vzdělávání se od jiných zemí v zásadě neliší. (Matelková Svobodová, Hyplová 2011)

V následujících podkapitolách budou představena dvě stěžejní mezinárodní výzkumná šetření zabývající se tématem čtenářské gramotnosti.

4.1 Program pro mezinárodní hodnocení žáků – PISA

„Mezinárodní program pro hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment) je realizován organizací OECD jako závazek členských států monitorovat za účelem mezinárodního srovnávání výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím měření vzdělávacích výsledků žáků. Výzkum je prováděn v tříletých cyklech od r. 2000 a pokrývá čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost a přírodovědnou gramotnost v souborech patnáctiletých žáků zúčastněných zemí. Program PISA aplikuje písemné testy a písemné dotazníky. Výzkum probíhá v 9letých cyklech, sběr dat jednou za 3 roky, přičemž vždy jedné z oblastí gramotnosti je věnována větší pozornost. V roce 2009 byla hlavní testovanou čtenářská gramotnost.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 202)

Základním cílem mezinárodního srovnání PISA je zejména zjišťovat a porovnávat dovednosti patnáctiletých žáků. Úkolem není zjišťovat, jestli se žáci naučili vše, co od nich škola očekává, ale zda umí naučené poznatky použít. Protože se šetření opakuje každé tři roky, slouží tak k porovnání pokroků jednotlivých zemí. Pro nás je důležité zejména to, že naše výsledky se lepší, posouváme se dál a úroveň našeho vzdělávání má vzestupnou tendenci. Žáci v rámci programu PISA řeší písemný test a vyplňují dotazník, ten dostávají i ředitelé škol. V testu žáka čekají otázky s výběrem odpovědi z nabídky, ale také otázky otevřené. Na vypracování celého testu je žákům dán časový limit dvě hodiny, poté mají ještě půl hodiny na vyplnění dotazníku, který čítá 47 otázek. Pomocí dotazníku se získávají informace o žákovi, o jeho názorech a postojích, které souvisí se vzděláváním a školou. Mezinárodního šetření PISA se primárně zúčastňují země OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), ale můžou se přidat i nečlenské státy. (Martinec, Hučín 2007)

„Hlavním záměrem projektu PISA je zjišťovat úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků a poskytovat tvůrcům školské politiky důležité informace o fungování jejich vzdělávacích systémů.“ (Palečková, Tomášek 2013, s. 8)

V roce 2012 proběhl již pátý cyklus testování PISA, tentokrát zaměřený zejména na matematickou gramotnost, ovšem čtenářské gramotnosti byla také věnována pozornost. Testování byli žáci narození v roce 1996, tedy patnáctiletí, žáci posledního ročníku základní školy, žáci kvarty na víceletých gymnáziích, žáci prvního ročníku čtyřletých gymnázií nebo studenti prvního ročníku střední školy. Vzorek je vybírán tak, aby se testování zúčastnili žáci všech typů škol, z důvodu jejich následného porovnání.

Koncepce testu byla i v roce 2012 stejná jako v předchozích ročnících, na začátku je text, ze kterého vycházejí otázky a úkoly, které následují. Jsou zastoupeny jak otevřené, tak uzavřené otázky. Na vyplnění testu mají žáci stanovený čas dvě vyučovací hodiny, poté dostanou ještě 40 minut čas na zodpovězení otázek v dotazníku. Žáci nejsou jediní, kdo obdrží dotazník, také ředitelé vybraných škol odpovídají na otázky o škole pomocí dotazníku. Testy v průzkumu PISA jsou jednotné pro všechny země a standardizované. Na dodržování všech daných pravidel v průběhu testování dohlíželi pracovníci České školní inspekce, kteří spolupracovali s učiteli informatiky na školách. (Palečková, Tomášek 2013)

Podívejme se nyní na poslední výsledky testů PISA z roku 2012, konkrétně na oblast čtenářské gramotnosti, která nás zajímá nejvíce. Nejlépe ze všech zemí dopadli žáci z čínské Šanghaje, prvních pět příček v tabulce obsadily děti z asijských zemí (Šanghaj, Hongkong, Singapur, Japonsko a Korejská republika). Z evropských zemí má nejlepší výsledky Finsko, které skončilo v celkové tabulce na šesté pozici. Čeští žáci se od roku 2009 nezanedbatelně zlepšili, průměrně dosáhli výsledků vyšších o celých 15 bodů. Od roku 2000 do roku 2009 bylo znatelné mírné zhoršování u českých žáků, nyní lze říci, že během tří let se naše úroveň zlepšila a dosáhli jsme obdobných výsledků jako v roce 2000. Je důležité zachovat si rostoucí tendenci úrovně čtenářské gramotnosti, nepolevit a věřit v další posun kupředu. Například v roce 2009 jsme na tom byli srovnatelně se Slovenskem, ale v nejaktuálnější tabulce z roku 2012 se Česká republika umístila na 26. místě, zatímco Slovensko až na 43. pozici. Aktuálně jsou výsledky našich žáků srovnatelné se žáky z Rakouska a Maďarska.

Výsledky srovnávacích testů PISA se zaměřují na porovnání zemí s průměrem zemí OECD, který není významně statisticky rozdílný od výsledku České republiky.

Pro naše účely je zajímavý fakt, že v roce 2012 byly v testu PISA úspěšnější dívky než chlapci a to ve všech zúčastněných zemích, přičemž v České republice byl tento rozdíl významný, celých 39 bodů. V zemích OECD byl rozdíl také velký, 31 bodů. Stejně tak tomu bylo i v roce 2000. (Palečková, Tomášek 2013)

4.2 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti – PIRLS

„Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS 2001 definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“ (Krampolová, Potužníková 2005, s. 11)

PIRLS, výzkum čtenářské gramotnosti, který je uskutečňován v mezinárodním měřítku, je organizován pod záštitou Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, nazývanou též zkratkou IEA. Je zaměřen na čtenářskou gramotnost žáků základních škol, kteří navštěvují 4. ročník. Úroveň jejich čtenářské gramotnosti je

zjišťována pomocí písemných testů a na rozdíl od výzkumu PISA se používají také dotazníky pro samotné žáky, jejich rodiče a učitele. (Krampolová, Potužníková 2005)

Testování je prováděno vždy po pěti letech, Česká republika se do výzkumu zapojila poprvé v roce 2001, poté v roce 2006 vynechala a posledního výzkumného šetření, které proběhlo v roce 2011, se zúčastnila. Výzkum PIRLS nyní probíhá ve 45 zemích světa.

Výsledky českých žáků v testech PIRLS v roce 2001, kdy se jich zúčastnili poprvé, dopadly nad očekávání dobře. Oproti mezinárodnímu průměru skončili čeští žáci výborně. Pokud porovnáваме pouze země z Evropské unie, jsou výsledky ČR průměrné. Tehdy se do výzkumu zapojilo 35 zemí a v celkovém hodnocení se Česká republika umístila na 12. místě. Nejlépe připravené žáky mělo Švédsko, následované Nizozemskem a Anglií, jejichž školáci získali přibližně o 20 bodů více, než ti naši. Ovšem státy, které se ocitly na spodních místech tabulky, např. Maroko nebo Kuvajt mají v porovnání s námi až o 180 bodů méně. (Krampolová, Potužníková 2005)

V roce 2011 proběhlo testování PIRLS na 177 základních školách a zúčastnilo se ho více než 4 500 žáků s rodiči a 500 zaměstnanců škol, tedy učitelů a ředitelů ZŠ. Nejlépe v testu čtenářské gramotnosti dopadl Hongkong, v nejlepší desítku se dále umístilo Rusko, Finsko, Singapur, Severní Irsko, USA, Dánsko, Chorvatsko, Tchaj-wan a Irsko. Česká republika ve srovnání s ostatními státy zaujala uspokojivé čtrnácté místo a dostala se se svým výsledkem nad průměr škály. Na srovnatelné úrovni čtenářské gramotnosti s námi jsou Kanada, Nizozemsko nebo Švédsko. V porovnání s rokem 2001 došlo u žáků z České republiky k výraznému zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti, zejména v oblasti interpretace textu. Důležitý je zejména fakt, že výsledky našich žáků mají vzrůstající tendenci, což je impulzem pro naše školství, že jdeme vpřed a správným směrem. (MSMT 2015)

Testy PIRLS se také zaměřují na porovnání rozdílů mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti. Celkově dosahují dívky lepších výsledků než chlapci, ale ve většině zemí nejsou rozdíly nijak markantní. Nejmenší rozdíl v genderovém porovnání byl zaznamenán v Itálii, v Kuvajtu byl naopak rozdíl nejznatelnější, v obou případech měly vyšší počet bodů dívky.

Zásluhou dotazníků jsme se dozvěděli, že dívky baví čtení více, a proto čtou častěji. Toto platí nejen u nás v České republice, ale i ve většině ostatních testovaných zemí. Pro četbu si naši školáci nejčastěji vybírají časopisy nebo naučnou literaturu. Ke čtení příběhů a románů příliš kladný vztah nemají, což se ukázalo jako jeden z důvodů horších výsledků v některých částech testu. Také v návštěvnosti knihoven naše děti zaostávají. (Krampolová, Potužníková 2005)

Již při tvorbě testů pro výzkum PIRLS se jejich tvůrci zaměřují na tři základní aspekty čtenářské gramotnosti, kterými jsou:

- účely čtení,
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

Čtenářské chování a postoje se zjišťují pomocí dotazníku, první dva aspekty se pozorují v testu PIRLS. Účely čtení rozdělují na dva základní, z nichž první se týká literárních textů, které čtou žáci pro radost a zábavu. Dalším druhem jsou informativní texty, které čteme za účelem získání nových informací. Nejzásadnějším aspektem testů PIRLS jsou čtyři postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu.

Otázky v testu jsou vždy zaměřené na vybraný postup, který hodnotí. Při vyhledávání informací je důležité, aby žák rozpoznal část textu, na který je v otázce tázán a pomocí jeho nalezení správně odpověděl na otázku. U vyvozování závěrů se chce po žákovi vyřešit složitější úkol. Odpověď na takovou otázku nenalezne přímo v textu, ale pomocí něj musí pochopit souvislosti a odpověď odvodit. U interpretace textu dochází žáci k rozdílným výsledkům, což je způsobeno tím, že žáci musí brát v úvahu vlastní zkušenosti a vědomosti, které jsou odlišné. Posledním postupem je posuzování textu. Zde nejde jen o pochopení příběhu, ale žák je zde veden ke kritickému myšlení a k nalezení hlubšího poselství textu.

Vyhodnocování takovýchto testů je složitým procesem. V jednodušší části jsou otázky uzavřené, neboli s výběrem možností. U nich je jasná správná odpověď, která buď je, nebo není v testu zaškrtnuta. U otevřených otázek, kde žák píše svou odpověď vlastními slovy, je to náročnější. Testy opravuje proškolený personál, který má přesně dané hranice, kdy je odpověď úplná, tedy zcela správně, neúplná, což znamená, že není zcela špatná, ale něco chybí nebo je nejasné. Odpověď může být nevyhovující a v tomto případě je ohodnocena 0 body. Kolik bodů žák obdrží za úplnou či neúplnou odpověď, je předem dáno dle náročnosti otázky. (Janotová, Šafránková 2013)

4.3 Srovnání výzkumů PISA a PIRLS

V následující tabulce nalezneme srovnání dvou nejrozsáhlejších mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS.

PISA	PIRLS
ZÁKLADNÍ INFORMACE	
Rozdělení na tři oblasti: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost.	Zkoumá pouze čtenářskou gramotnost, ale podrobněji.
Výzkum byl zahájen v roce 2000 a byl zaměřen na čtenářskou gramotnost.	PIRLS zahájilo svůj výzkum setřením v roce 2001.
Opakuje se po třech letech, pokaždé zaměřeno na jinou ze tří oblastí.	Probíhá v pětiletých intervalech, Česká republika v roce 2006 vynechala a zapojila se zase až roku 2011.
VÝZKUMNÝ VZOREK	
Testování jsou patnáctiletí žáci bez ohledu na ročník, který navštěvují a nezáleží ani na typu školy.	Testování žáci jsou ve věku 9 a 10 let, vybírají se třídy s vyšším počtem devítiletých žáků.
V kategorii nalezneme žáky 9. tříd základních škol, žáky gymnázií i žáky prvních ročníků středních škol.	Nejčastěji jde o žáky 4. ročníku základní školy. Tento věk byl vybrán, protože žáci již mají osvojenou techniku čtení.
ZEMĚ, KTERÁ ZŮČASTNILY POSLEDNÍHO ŠETŘENÍ.	
Rok 2012, 66 zúčastněných zemí:	Rok 2011, 45 zúčastněných zemí:

<p>Austrálie, Belgie, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Chile, Irsko, Island, Itálie, Izrael, Japonsko, Kanada, Korejská republika, Lucembursko, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, USA, Velká Británie, Albánie, Argentina, Ázerbájdžán, Brazílie, Bulharsko, Černá Hora, Hongkong (Čína), Chorvatsko, Indonésie, Jordánsko, Katar, Kazachstán, Kolumbie, Kostarika, Kypr, Lichtenštejnsko, Litva, Lotyšsko, Macao (Čína), Malajsie, Peru, Rumunsko, Ruská federace, Singapur, Spojené arabské emiráty, Srbsko, Šanghaj (Čína), Thajsko, Tchaj-wan (Čína), Tunisko, Uruguay, Vietnam.</p>	<p>Hongkong, Rusko, Finsko, Singapur, Severní Irsko, USA, Dánsko, Chorvatsko, Tchaj-wan, Irsko, Anglie, Kanada, Nizozemsko, Česká republika, Švédsko, Itálie, Německo, Izrael, Portugalsko, Maďarsko, Slovensko, Bulharsko, Nový Zéland, Slovinsko, Rakousko, Litva, Austrálie, Polsko, Francie, Španělsko, Norsko, Belgie (fr.), Rumunsko, Gruzie, Malta, Trinidad a Tobago, Ázerbájdžán, Írán, Kolumbie, Spojené arabské emiráty, Saudská Arábie, Indonésie, Katar, Omán, Maroko.</p>
TESTY	
<p>Žáci měli za úkol vyplnit písemný test, časová dotace byla dvě hodiny.</p>	<p>Úkolem žáků bylo vyplnit písemný test, čas na jeho vypracování byl stanoven na 80 minut.</p>
<p>Test byl rozdělen na několik částí, na každou se dotazovalo 3-6 otázek.</p>	<p>Test byl složen ze dvou textů, ke každému patřilo 10 otázek.</p>
<p>Otázky v testu byly otevřené i uzavřené.</p>	<p>Test PIRLS se také skládal z otevřených i uzavřených otázek.</p>
DOTAZNÍKY	
<p>Dotazník vyplňovali testovaní žáci a ředitelé škol, které se do výzkumu zapojily.</p>	<p>Mimo žáků byl test předložen také jejich rodičům a učitelům.</p>

Tabulka 1: Srovnání PISA a PIRLS

(Krampolová, Potužníková 2005)

5. Genderové rozdíly v porozumění textu žáků

„Pojem gender (někdy je výraz překládán termínem rod) vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování, naučených ve společnosti, nikoli biologicky daných. Někdy bývá charakterizován také jako sociální pohlaví. V souvislosti s genderem hovoříme o ženském (o ženskosti či femininitě) a o mužském (mužskosti, mužnosti, maskulinitě).“ (Janošová 2011, s. 5)

5.1 Vznik genderových rozdílů

Hned po narození dítěte probíhá jeho genderová diferenciacce. Přestože nepozorujeme žádné zjevné rozdíly v chování batolat chlapců a batolat dívek, jejich rodiče a okolí na ně reagují odlišně. U chlapců obdivují jiné přednosti než u dívek, zejména sílu a velikost, zatímco u dívek je kladen důraz na krásu, roztomilost a jemnost. Pomocí oblečení, barev a doplňků dávají rodiče najevo, jakému pohlaví dítě náleží. Už v raném věku kupují rodiče svým dětem hračky dle pohlaví, dívky dostávají panenky, chlapci zase autíčka. Pokračuje to výběrem aktivit, zatímco chlapce vedeme ke sportům jako je fotbal nebo hokej, tak dívky bývají často motivovány ke zpěvu, malování či tanci.

Genderové stereotypy jsou všude kolem nás, přitom existují výzkumy, které jasně dokazují, že rozdíly mezi mužem a ženou bývají méně výrazné než rozdíly mezi dvěma lidmi stejného pohlaví, ale různých zaměstnání, koníčků nebo jiné úrovně vzdělání. Velkou nevýhodou těchto stereotypů jsou předsudky, které s nimi úzce souvisí a často vedou k netoleranci vůči vybočení ze stereotypu a ohrožují životní seberealizaci jedince. Lidé, kteří upřednostňují vlastnosti opačného pohlaví, jsou neprávem považováni za divné a kolikrát jdou raději proti svým vrozeným předpokladům, jen aby vyhověli společnosti a byli jí přijati. (Janošová 2011)

5.2 Gender ve školních lavicích

České školství se plně ztotožňuje s dodržováním rovnosti žen a mužů, toto je právně podpořeno v Metodickém pokynu k prosazování rovnosti mužů a žen. Za prosazování genderové rovnosti zodpovídá MŠMT ČR, odbor rovných příležitostí ve školství.

Jedním z problémů našeho školství je jeho feminizace, která je způsobena výrazně vyšším množstvím zaměstnaných žen, zejména na pozici učitelky. Dle výzkumu z roku 2007 bylo jen 22,6 % učitelů-mužů a o tři roky později jejich počet klesl jen na 16 %. Dalším zajímavým faktem vyplývajícím z výše zmíněného výzkumu je, že muži z větší části zaujímají posty ředitelů nebo zástupců ředitele. Na očekávanou otázku, proč tomu tak je, vědci zatím nenalezli jasnou odpověď, pouze se domnívají, že je to způsobeno historickou podmíněností, stereotypy a malou motivací stát se učitelem pro muže, kteří často touží po prestižnějším a lépe finančně ohodnoceném zaměstnání.

V naší republice působí několik neziskových organizací, které se zabývají problematikou genderu ve společnosti a na školách. Jednou z nich je například Gender Studies, která funguje už od roku 1991. Tato nevládní nezisková organizace se snaží informovat o problematice genderu a v neposlední řadě také vzdělávat, proto vydává publikace a podílí se na nejrůznějších výzkumech. Dále je třeba zmínit občanské sdružení - Žába na prameni, které se mimo jiné zajímá o genderově senzitivní výchovu na základních školách a vydalo publikaci určenou učitelům na ZŠ s názvem Genderově citlivá výchova: Kde začít? Do třetice stojí za zmínku nezisková organizace Otevřená společnost. Ta se také zabývá genderovou rovností ve školství. Z jejích publikací stojí za zmínku Gender ve škole nebo Příručka pro genderově citlivé vedení škol.

„Genderově citlivá výchova je výchova spravedlivá, která nebrzdí rozvoj dívek a chlapců důrazem na tradované rodové stereotypy. Naopak se snaží tyto stereotypy vysvětlovat a zeslabovat tak jejich působení. Nedělí vlohy, schopnosti a vlastnosti na typicky ženské a typicky mužské, ale vyzvedává individuální zřetel při jejich rozvoji. Děti tak rozvíjí své schopnosti svobodněji. Genderově senzitivní vzdělávání a výchova neupírá dívkám a chlapcům genderovou identitu, ale otvírá jim rovné perspektivy utváření své vlastní budoucnosti. Poskytuje jim dostatek rozmanitých vzorů pro pochopení rozmanitosti reálného života mužů a žen.“ (Strnadlová 2012, s. 33)

5.3 Gender a mozek

Podle biologů vše začíná už v prenatálním stavu, přibližně v polovině těhotenství, kdy se v mozku chlapců začíná tvořit více šedé hmoty mozkové než u dívek, ty zase disponují až 10x větším množstvím bílé hmoty mozkové. „Bylo prokázáno, že testosteron (mužský pohlavní hormon) podporuje rozvoj oblastí mozku,

kteře jsou spojeny s prostorovými a matematickými schopnostmi, zatímco estrogen (ženský pohlavní hormon) podporuje tu část mozku, která je zodpovědná za jazykové schopnosti.“ (Koukolík in Havigerová 2011, s. 54) Tímto můžeme vysvětlit předpoklady k jiným aktivitám u mužů a žen. Pro naše účely je nejzásadnější předurčenost žen a dívek k jazykovým schopnostem, do kterých spadá porozumění textu a vyjadřovací schopnosti. Ovšem nemůžeme tvrdit, že jakákoliv žena bude v porozumění úspěšnější než všichni muži. Výjimky potvrzují pravidlo, proto se setkáváme i s muži, kteří v této oblasti excelují.

Další prokázaný jev, který odlišuje myšlení žen a mužů, spočívá v rozdílném využívání mozkových hemisfér. Muži mají jednu hemisféru větší než druhou a při řešení problémů používají pouze jednu z mozkových polokoulí. U žen je toto naprosto jiné, jejich hemisféry jsou stejně veliké a je pro ně typické používání obou polokoulí zároveň. Zajímavé je, že oba způsoby, mužský i ženský, vedou ke správnému řešení, ale každý naprosto jinou cestou. Proto je důležité, aby učitelé nechávali žáky přemýšlet způsobem, který jim vyhovuje, a umožňovali jim používat strategie, které jim jsou blízké. (Havigerová 2011)

5.4 Gender a řeč

Jak bylo vysvětleno v předchozí kapitole, v jazykových schopnostech jsou úspěšnější ženy. Jejich mozek při rozhovoru (ať už mluví či zrovna naslouchají) zapojuje obě hemisféry, levou výrazněji. U mužů je tomu jinak, ti používají při vnímání i reprodukci řeči jen levou hemisféru. Jedinou výjimkou je lež u mužů, k té potřebují obě dvě mozkové polokoule. Další fakt napomáhající ženám k dosažení lepších výsledků v řečových schopnostech je pravidlo, že dívky začínají mluvit dříve než chlapci a v průměru hovoří až dvakrát více v porovnání s muži. Ti zase mívají lepší slovní zásobu a schopnost pojmenovávat objekty a jevy, mají větší cit pro tvorbu synonym a antonym. Dalším faktorem ovlivňujícím rozdíl mezi jazykovým vyjadřováním žen a mužů je cíl jejich komunikace. Muži se pomocí řeči a jazyka snaží sdělovat převážně fakta, u žen je cíl komunikace více sociální, snaží se pomocí ní budovat vztahy a navazovat nové kontakty. (Havigerová 2011)

Bylo představeno několik rozdílů mezi dívkami a chlapci, které mají vliv na úspěšnost v porozumění textu. Průměrně jsou v tomto ohledu na vyšší úrovni ženy, ale

také byly jmenovány oblasti, ve kterých vynikají muži. Nejdůležitější informací je, že chlapci a dívky používají jazyk jinak, proto se žádá po učitelích, aby tyto odlišnosti respektovali a přizpůsobili jim výuku.

6. Metodologie výzkumného šetření

6.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem této diplomové práce je nalézt rozdíly mezi čtenářskými dovednostmi chlapců a děvčat, zejména ve schopnosti porozumět danému textu. Potvrdit či vyvrátit pravdivost předsudku, že dívky jsou ve škole úspěšnější. Dále bude práce srovnávat žáky druhého ročníku a třetího ročníku ZŠ mezi sebou, stejně tak porovná výsledky žáků čtvrtého a pátého ročníku. Zde bude práce řešit předpoklad, že starší žáci by měli dosahovat lepších výsledků než ti mladší. Dalším cílem je zjistit, zda v povědomí lidí opravdu existuje předsudek, že dívky dopadnou v testování porozumění textu lépe než chlapci. Za poslední cíl bylo zvoleno vytvoření sborníku různorodých testů, který je určený pedagogům a rodičům žáků. Bude sloužit k zjištění jejich úrovně v oblasti porozumění textu a v neposlední řadě k porovnání schopností žáků mezi sebou, ve školní třídě či na prvním stupni základní školy.

6.2 Problémy výzkumného šetření

Pro tuto diplomovou práci byly zvoleny tři základní problémy, kterými se práce bude zabývat:

- Problém číslo 1:

Jsou dívky v oblasti porozumění textu úspěšnější než chlapci?

P_A : V oblasti porozumění textu jsou úspěšnější dívky.

P_0 : V oblasti porozumění textu nejsou úspěšnější dívky.

- Problém číslo 2:

Mají žáci 3. ročníku lepší výsledky v porozumění textu než žáci 2. ročníku?

P_A : Žáci 3. ročníku mají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 2. ročníku.

P_0 : Žáci 3. ročníku nemají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 2. ročníku.

- Problém číslo 3:

Mají žáci 5. ročníku lepší výsledky v porozumění textu než žáci 4. ročníku?

P_A : Žáci 5. ročníku mají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 4. ročníku.

P_0 : Žáci 5. ročníku nemají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 4. ročníku.

6.3 Metody výzkumného šetření

6.3.1 Dotazník

Při výzkumném šetření byla v této diplomové práci použita dotazníková metoda. Dotazník byl nástrojem pouze pro vedlejší výzkum, proto se skládal pouze z jedné otázky. Byl anonymní, pouze nás zajímal věk respondenta. Pomocí tohoto dotazníku jsme chtěli zjistit názor veřejnosti, zda v testu zaměřeném na porozumění textu budou úspěšnější dívky, chlapci nebo zda pohlaví podle nich nemá na toto vliv. Zjišťovali jsme věk dotazovaných, protože nás zajímalo porovnání názoru různých věkových kategorií na danou problematiku.

6.3.2 Pracovní list – test

Pracovní list, který obsahoval test porozumění textu, sestavila autorka práce. Při tvorbě se inspirovala publikacemi s danou tématikou, ale největším vzorem jí byly testy z mezinárodního srovnávání PISA a PIRLS. na danou problematiku. Byly vytvořeny dva pracovní listy, jeden určený pro žáky 2. a 3. ročníku, druhý měl za úkol testovat žáky 4. a 5. ročníku. Na začátku je vždy pár řádků pro oslovení a motivaci žáků. Následují kolonky, kde má žák za úkol zaškrtnout pohlaví a ročník, který právě navštěvuje. Poté už následuje samostatná práce, žáci si potichu přečtou text, úryvek z pohádky a dle svého tempa odpovídají na otázky, které následují na druhé straně. V testu naleznou jak otevřené, tak i uzavřené otázky. Po zodpovězení všech otázek následuje poděkování a pobídnutí žáka, aby si ve zbylém čase svůj pracovní list barevně ozdobil či nakreslil nějaký obrázek. Testové otázky jsou volené tak, aby odpovědi na ně našel žák v přiloženém textu.

6.4 Testy použité při výzkumném šetření

6.4.1 Test pro 2. a 3. ročník

V testu byl použit úryvek z knihy Honzíkova cesta od Bohumila Říhy. Tento text byl zvolen, protože dle autorky práce je pro žáky 2. a 3. ročníku vhodný. Autor používá jednoduchý jazyk a tematika knihy je dětem blízká. Otázky, kterými bylo zjišťováno porozumění textu žáky, byly zadávány co nejjednodušším způsobem, přiměřeně pro malé čtenáře.

Děti, také rádi pouštíte draka? Co takhle si spolu zkrátit čekání na vhodné počasí, kdy bude možno konečně s draky vyrazit ven? Pozorně si přečtěte úryvek z knihy Honzíkova cesta, někteří ji možná už znáte, a na druhé stránce na vás čekají otázky k textu, ale nebojte se, všechny odpovědi naleznete v ukázce. Nezapomeňte zakroužkovat, do jaké třídy chodíte a jestli jsi dívka nebo chlapec.

Pohlaví: DÍVKA – CHLAPEC

Ročník: 2. TŘÍDA – 3. TŘÍDA

HONZÍK POUŠTÍ DRAKA

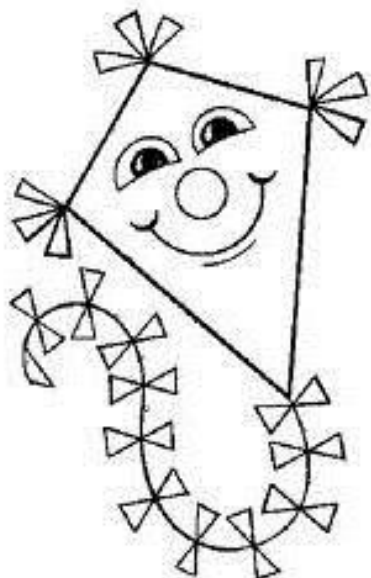
Odpoledne poslala babička Honzíkovi mezi děti. Bylo jich na návsi několik. Větší chlapec Viktor, menší pihovatý kluk Ferda a jedno nevelké děvčátko. Říkali mu Terezka.

„Znáš mě?“ zeptal se Ferda Honzíkovi.

„V naší ulici je kluků,“ odpověděl bez rozmýšlení Honzík. „Zdeněk, Franta a Filípek. A jeden je ještě menší než já. Ani nevím, jak se jmenuje.“

„Asi Slávek,“ řekla vítězně Terezka. „Jmenuje se Slávek!“

„Je to Slávek!“ vykřikl Honzík. „Máme pruty a chodíme přes park...“



„A draka taky pouštíte?“ zeptal se Viktor. Měl draka doma a rád ho pouštěl. Viktor si už taky zkoušel vyřezat z kůry loďku a o prázdninách se pustil i do letadla. Loďka jezdila na vodě moc pěkně, ale letadlo létat nechtělo. Viktor si umínil, že je bude stavět znova.

„Ne... draka ne,“ odpověděl Honzík. Mrzelo ho, že draka doma nepouští.

„Kam by drak letěl, v městě není ani nebe,“ řekl pohrdlivě pihovatý kluk Ferda. „Jsou tam jen domy, a nebe ne!“

Honzík rychle přemýšlel, jestli je v jejich ulici nebe, ale nemohl si vzpomenout. Na pihovateho kluka se tedy alespoň zamračil.

„Nebe je všude,“ řekla určitě Terezka.

Odpověz na otázky nebo zakroužkuj správnou odpověď

1. Píše se v úryvku i o nějaké dívce?
2. Kdo z dětí měl doma draka?
3. Jak se jmenovaly děti na návsi?
 - a) Viktor, Ferda a Slávek
 - b) Ferda, Terežka a Filípek
 - c) Viktor, Terežka a Ferda
 - d) Zdeněk, Franta a Filípek
4. Jaký je dle popisu v úryvku Ferda?
 - a) větší pihovatý
 - b) menší než Honzík
 - c) menší pihovatý
 - d) větší než Honzík
5. Pouští Honzík doma draka?
6. Z čeho si Viktor vyřezal loďku?
7. Kdo si vzpomněl na jméno chlapce Slávka?
 - a) Honzík
 - b) Terežka
 - c) Viktor
 - d) Ferda
8. Kdo z dětí si myslí, že je nebe všude?
 - a) Honzík
 - b) Terežka
 - c) Viktor
 - d) Ferda

Pokud jsi hotový/hotová a máš chuť, můžeš svůj pracovní list barevně ozdobit nebo dokreslit nějaký obrázek. To už je jen na tobě a tvé fantazii.

Děkuji, Mirka Hrobníková

6.4.2 Test pro 4. a 5. ročník

Pro starší žáky byl vybrán delší a o trochu složitější text z publikace Týden pohádek Boženy Němcové, konkrétně pohádka s názvem O kocouru, kohoutu a kose. Otázky jsou koncipovány stejně jako v prvním testu, střídají se otázky otevřené a uzavřené. Všechny odpovědi se žáci dočtou v úryvku, pouze u poslední otázky je potřeba textu opravdu zcela porozumět a odhalit lež, která se v něm objevuje.

Děti, v tomto úryvku se dozvíte velmi zajímavou věc, jak se zcela obyčejný předmět může stát užitečným majetkem, který vám bude každý závidět. Jste zvědaví, jak se to dělá? Pozorně si přečtete úryvek z knihy Týden pohádek Boženy Němcové a na druhé stránce na vás čekají otázky k textu, ale nebojte se, všechny odpovědi naleznete v ukázce. Nezapomeňte zakroužkovat, do jaké třídy chodíte a jestli jsi dívka nebo chlapec.

Pohlaví: DÍVKA – CHLAPEC

Ročník: 4.TŘÍDA – 5. TŘÍDA

O KOCOURU, KOHOUTU A KOSE

Vdovec měl tři syny. Nejstarší se jmenoval Martin, druhý Matěj a nejmladší Michal. Všichni tři byli odrostlí, když se jedenkrátě táta na smrt rozstolal. I povolal chlapce k loži a pravil: „Víte, děti, že nemám jiné bohatství, než tu chalupu, kocoura, kohouta a kosu. V chalupě přebývejte a z těch tří věcí si každý jednu vezměte! Nevadte se, buďte vždy svorní a Pán Bůh vám požehná!“ To řekl a umřel.

Když synové tátu pochovali, rozdělili své dědictví. Martin si vzal kosu, protože s ní uměl dobře sekat. Matěj si vzal kohouta a Michal si vzal kocoura.

„Ale, milí bratři,“ řekl Martin, „doma všichni zůstat nemůžeme, sice bychom hladem umřeli. Buďte vy dva zde a nějak si zatím pomozte, já půjdu s kosou do světa.“

Měli se všichni tři rádi, a co jeden chtěl, to chtěl také druhý. Proto se nestavěli nijak proti bratrovu návrhu.

Martin vzal kosu a šel do světa. Chodil dlouho a dlouho, ale nikde práce nenašel. Konečně přišel do jedné země, kde byli lidé ještě tuze hloupí. Když přichází k městu, potká člověka, a ten se ho ptá, co nese.

„Kosu nesu,“ odpověděl Martin.

„A co je to, a nač?“

„Tím se tráva seče.“

„Tím se tráva podžíná? I toť je výborná věc. My musíme trávu trhat rukama, což nás stojí velké namáhání. Kdybyste chtěl jít k našemu králi, on by vám toho podžínače dobře zaplatil.“

„I proč ne, to udělám.“ Pán ho vedl hned ke králi, který se tomu nástroji velmi podivil a hned Martina zjednal, aby šel na královská luka trávu podžínat.

Martin šel, a s ním množství diváků. Ale Martin nebyl hloupý, vrazil kosou v půl louce do země, řekl jednomu služebníkovi, aby přinesl v poledne oběd pro dva, pak odehnal z louky všechny diváky. V poledne, když přinesli služebníci oběd pro dva, divili se, že je takový kus louky posečen.

„Bude váš podžínač také jíst?“ ptali se Martina.

„Když dělá, musí se krmit. Ale jděte jen s Bohem a nás nechte o samotě!“

Sloužící odešli a Martin snědl oběd pro dva sám.



Odpověz na otázky nebo zakroužkuj správnou odpověď

1. Jaký majetek zanechal otec svým synům?
2. Který ze tří synů nebyl nejmladší ani nejstarší?
 - a) Martin
 - b) Matěj
 - c) Michal
 - d) žádný
3. Z jakého důvodu si vzal Martin kosu?
4. Kteří z chlapců zůstali v chalupě a nešli do světa?
 - a) Martin, Matěj a Michal
 - b) Martin a Matěj
 - c) Martin a Michal
 - d) Matěj a Michal
5. Proč nemohli všichni tři chlapci zůstat doma?
6. V úryvku najdi, co nebo kdo je to ten podžínač.
 - a) Martin
 - b) tráva
 - c) kosa
 - d) sekačka
7. Jakým způsobem upravovali trávu v zemi, kde neznali kosu?
8. Kdo vládl městu, ve kterém byli všichni hloupí?
 - a) princ
 - b) král
 - c) Martin
 - d) obyčejný člověk
9. Jakou lží získal Martin dva obědy?

Pokud jsi hotový/hotová a máš chuť, můžeš svůj pracovní list barevně ozdobit nebo dokreslit nějaký obrázek. To už je jen na tobě a tvé fantazii.

Děkuji, Mirka Hrobníková

6.5 Vedlejší výzkum

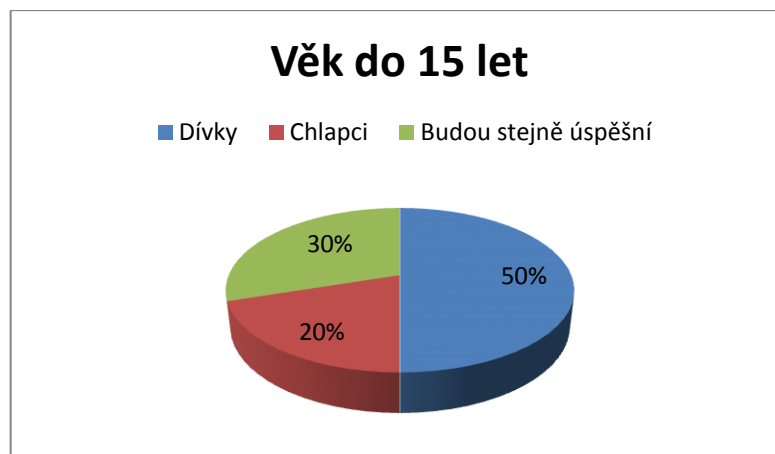
Výsledky mezinárodních srovnávacích testů říkají, že dívky jsou v oblasti čtenářské gramotnosti na vyšší úrovni a v testech zaměřených na porozumění testu dopadají také lépe. Autorku práce zajímalo, jak toto vnímá veřejnost bez ohledu na výsledky mezinárodních testů. Autorka se domnívá, že názor by se mohl měnit s ohledem na věk dotazovaných, proto bylo osloveno sto respondentů různých věkových kategorií.

Otázka, která jim byla položena, zněla: V porozumění čtenému textu budou úspěšnější dívky nebo chlapci 2.-5. ročníku ZŠ? Dotazovaní měli na výběr tři možnosti odpovědí: a) dívky, b) chlapci nebo c) budou stejně úspěšní.

Respondenti byli rozděleni do pěti věkových kategorií, první byla ohraničena věkem do 15 let, kde byl zjišťován názor žáků základní školy. Druhá skupina dotazovaných je ve věku 16 až 30 let, tito respondenti navštěvovali základní školu již po pádu komunismu a zažili vzdělávání v novodobém demokratickém školství. Třetí kategorie jsou lidé od 31 let do 45 let, často rodiče žáků základní či střední školy nebo studentů vysoké školy. Respondenty ve věku 46-60 let jsme pro přehlednost zařadili do 4. kategorie. Poslední skupinou jsou dotazovaní ve věku 61 let a výše, z nichž někteří zažili poválečné školství, ostatní prošli vzděláváním za dob socialismu. Předpokládáme, že věk a doba, ve které respondent vyrůstal a studoval, ovlivňuje jeho pohled na daný problém.

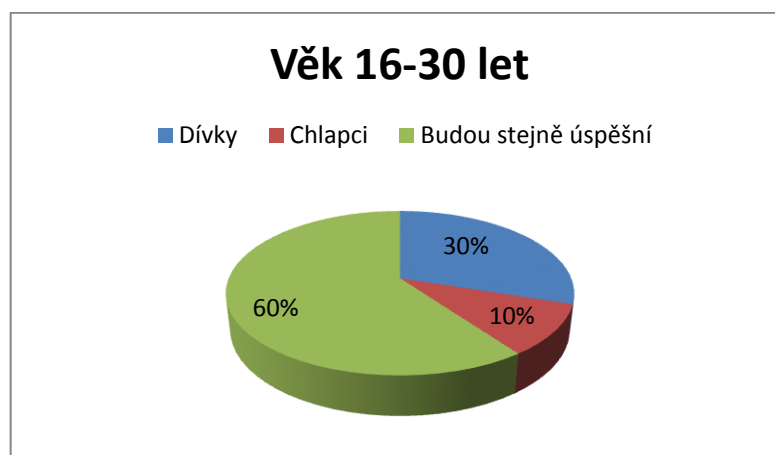
6.5.1 Výsledky vedlejšího výzkumu

Pro každou věkovou skupinu byl vytvořen přehledný graf, ve kterém je na první pohled vidět, kterou z odpovědí daná skupina preferuje.



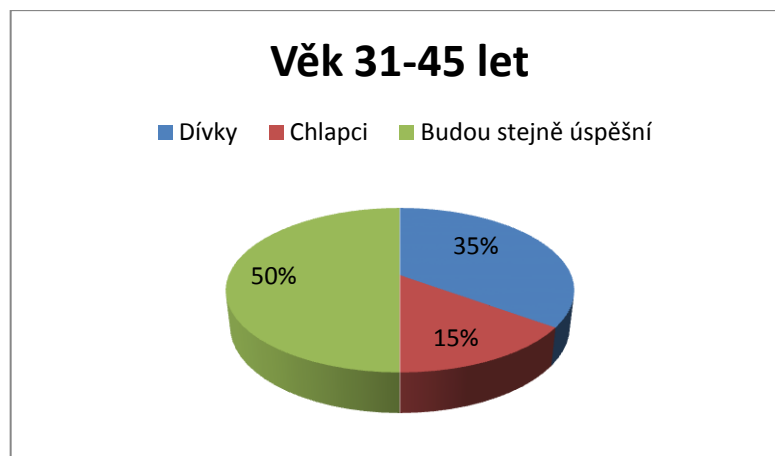
Graf 1: Věk do 15 let

Z nejmladší dotazované skupiny se polovina respondentů domnívá, že v porozumění čtenému textu budou úspěšnější dívky. Třicet procent si myslí, že pohlaví o úspěšnosti nerozhoduje a nejméně, jen 20 % tázaných vsází na chlapce.



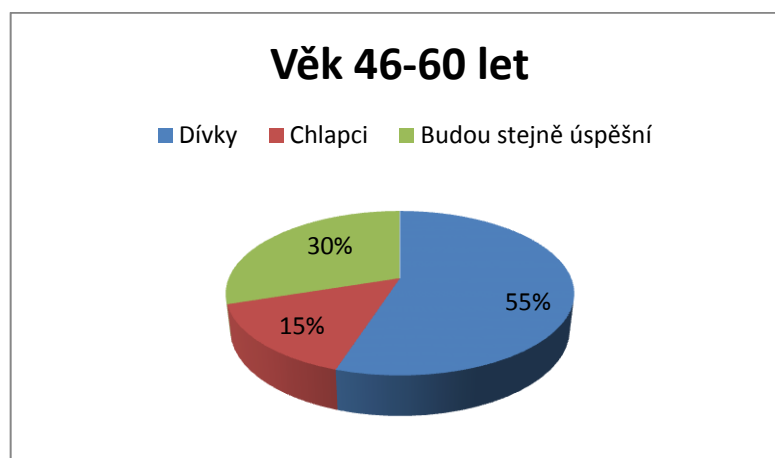
Graf 2: Věk 16-30 let

Ve věkové kategorii 16-30 let, se celých 60 % respondentů shoduje, že dívky i chlapci budou v testu zaměřeném na čtenářské porozumění stejně dobří. Ze zbylých 40 % dotázaných jen čtvrtina věří ve větší úspěšnost chlapců a tři čtvrtiny z nich sází na dívky.



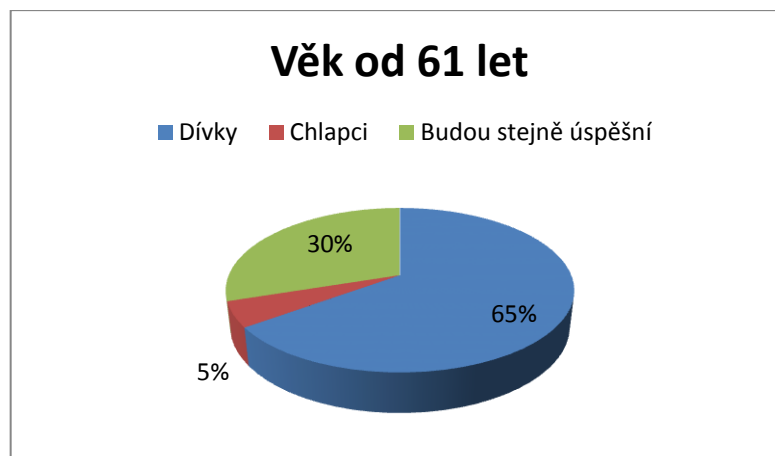
Graf 3: Věk 31-45 let

Výsledky ze třetí věkové skupiny se jen nepatrně liší od předchozí kategorie. Nejvíce respondentů si myslí, že dívky i chlapci budou stejně úspěšní. Druhou nejčastější odpovědí je odpověď a) dívky a nejméně lidí zvolilo možnost b) chlapci.



Graf 4: Věk 46-60 let

S přibývajícím věkem dotazovaných se výsledky testů výrazně mění. Věková kategorie 46-60 let se z nadpoloviční většiny domnívá, že v testu porozumění textu budou úspěšnější dívky. 30 % dotazovaných si myslí, že výsledky mezi chlapci a dívkami budou vyrovnané a pouhých 15 % věří ve větší úspěšnost chlapců.



Graf 5: Věk od 61 let

Poslední věková kategorie zahrnující osoby starší 61 let se příliš nelišila od předcházející skupiny. Zde je nejvíce znatelný názor, že dívky budou v textu porozumění čtenému textu úspěšnější, možnost a) dívky zvolilo 65 % respondentů. Téměř třetina se domnívá, že pohlaví o úspěšnosti v testu nerozhoduje a jen jeden dotázaný zakroužkoval odpověď b) chlapci.

6.5.2 Závěr z vedlejšího výzkumu

Náš předpoklad, že názor na danou problematiku se bude s věkem respondentů měnit, se potvrdil. Je zajímavé, že názor druhé a třetí věkové kategorie se příliš nelišil, stejně jako tomu bylo u čtvrté a páté skupiny dotazovaných. Nečekané zjištění ovšem je, že žáci základní školy, tedy kategorie do 15 let, se svými výsledky přibližuje odpovědím respondentů starších 46 let. Zatímco většina lidí ve věku 16-45 let zastává názor, že pohlaví nerozhoduje o úspěšnosti v testu zaměřeném na porozumění textu, ostatní se domnívají, že dívky budou v tomto ohledu na vyšší úrovni. Ve všech pěti námi vytvořených věkových kategoriích je nejméně frekventovanou možností odpověď b) chlapci.

6.6 Realizace výzkumného šetření

Testování žáků probíhalo ve škole, v klasické školní třídě, v prostředí, na které jsou žáci zvyklí. Na vypracování testu měli žáci jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Na začátku jsem se žákům představila a zjednodušeně jim vysvětlila, co je od nich požadováno. Motivováni byli tím, že se podílejí na výzkumu a také samotným příběhem, který test obsahuje. Po krátkém úvodu byly žákům rozdány texty a od té doby byla práce zcela samostatná. Ani jednou se nestalo, že by byl čas na test nedostatečný, spíše naopak, žáci byli většinou hotoví před uplynutím časového limitu. Na konci testu byli pobídnuti k tomu, aby si svůj pracovní list barevně ozdobili a ilustrovali, jak také většina udělala.

6.6.1 Výzkumný vzorek

Pracovní list s testem byl předložen celkem 354 žákům 2.-5. ročníku základní školy. Stejný počet dívek a chlapců. Školy, které souhlasily s účastí na tomto výzkumném šetření, byly převážně z Ústeckého kraje, jedna škola z kraje Libereckého. Za účast děkujeme školám: Základní škola Varnsdorf, Edisonova 2821, Základní škola Varnsdorf, náměstí Edvarda Beneše 469, Základní škola Varnsdorf, Seifertova 1650 a Základní škola Liberec, Oblačná 101/15.

6.7 Vyhodnocení testů

Během testování nebyly zjištěny žádné větší problémy s pochopením zadání. U uzavřených otázek bylo zdůrazněno, že správná je pouze jedna z nabízených odpovědí, kterou mají zakroužkovat. Vyhodnocování těchto uzavřených otázek bylo jednoduché a jednoznačné. U otevřených otázek to bylo komplikovanější. Nejdůležitějším hlediskem bylo, zda žák svou odpovědí vystihnul podstatu. Autorka netrvala na přesné odpovědi opsané z textu, ale zajímalo ji, zda žák pochopil otázku a správně na ni odpověděl. Protože nám jde pouze o výzkum porozumění textu, při vyhodnocování byly opomíjeny pravopisné chyby a nevhodné obraty. Při bodovém vyhodnocení testu byla každá otázka ohodnocena jedním bodem, tudíž všechny měly stejnou váhu.

6.7.1 Vyhodnocení testu pro 2. a 3. ročník

V testu pro 2. a 3. ročník je celkem osm otázek. Čtyři jsou otevřené a zbylé čtyři uzavřené. Střídají se vždy po dvou. Test byl v našem výzkumu předložen celkem 186 žákům, z toho 90 chodí do 2. třídy a 96 do 3. třídy. Polovina z celkového počtu jsou chlapci, druhá polovina dívky.

První otázka: Píše se v úryvku i o nějaké dívce? Správná odpověď je ano, píše. V tomto případě byla uznána i odpověď Tereška, protože tak se dívka z daného úryvku jmenovala. Tuto otázku si dovoluujeme označit za jednoduchou, protože v ní chybovalo pouze šest žáků z obou ročníků, zbylých 180 žáků na ni odpovědělo správně.

Následovala druhá otázka: Kdo z dětí měl doma draka? Tato otázka byla také otevřená, ale odpověď na ní byla zcela jednoznačná, proto bylo za správnou odpověď považováno pouze jméno Viktor. Často se vyskytovala chyba, kdy žáci napsali jméno s malým prvním písmenem. V testu jde o porozumění textu, ne o bezchybnou gramatiku, a proto na tato pochybení nebyl brán zřetel. Druhá otázka byla pro žáky bezpochyby náročnější. Celých 70 žáků v této otázce chybovalo, v přepočtu na procenta odpovědělo správně jen 62 % testovaných žáků.

Otázka číslo tři: Jak se jmenovaly děti na návsi? je uzavřená a nabízí žákům výběr ze čtyř odpovědí: a) Viktor, Ferda a Slávek, b) Ferda, Tereška a Filípek, c) Viktor, Tereška a Ferda nebo d) Zdeněk, Franta a Filípek. Správně odpověděli žáci, kteří zakroužkovali odpověď c) Viktor, Tereška a Ferda. V této otázce chybovali mnohem častěji žáci 2. ročníku, celkem 56 % jich odpovědělo špatně. Zatímco u druháků neodpověděla správně ani polovina dětí, ve třetím ročníku chybovala přesně čtvrtina žáků.

Další uzavřená otázka má číslo čtyři. Věnuje se popisu jednoho hrdiny úryvku a zní: Jaký je dle popisu v úryvku Ferda? Žáci měli na výběr ze čtyř možností: a) větší pihovatý, b) menší než Honzík, c) menší pihovatý a d) větší než Honzík. Správnou odpověď c) vybralo 102 žáků z celkového počtu 186 žáků. Většina chybujících dětí zakroužkovala odpověď a) větší pihovatý. Toto bylo zřejmě způsobeno podobností odpovědí, které se lišily jen v jednom slově.

Výborně dopadla otázka číslo pět: Pouští Honzík doma draka? Zde byly tolerovány odpovědi ne a nepouští. V této otázce byly stejně úspěšní chlapci i dívky.

Z celkových třiceti chybných odpovědí měli patnáct na svědomí chlapci a stejný počet chyb patřil dívkám. Tato otázka byla zařazena mezi méně náročné, správně na ní odpovědělo 84 % testovaných žáků.

U šesté otázky byla tolerance největší. Na otázku: Z čeho si Viktor vyřezal loďku? Byla nejpřesnější správná odpověď z kůry. Přesto byly tolerovány i odpovědi ze dřeva a ze stromu, protože nám jde o pochopení podstaty textu, ne o přesné opsání odpovědi z textu. Tolerance nejspíše napomohla k tomu, že se šestá otázka stala tou, ve které žáci chybovali nejméně. Chlapci z 3. ročníku dokonce odpověděli všichni správně. V celkovém hodnocení chybovali jen 3 % žáků.

Sedmá otázka, kdo si vzpomněl na jméno chlapce Slávka, byla uzavřená a děti měly na výběr ze čtyř jmen: Honzík, Terežka, Viktor nebo Ferda. Správná odpověď byla za b) Terežka. Správnou odpověď zakroužkovalo více jak tři čtvrtiny testovaných žáků. Otázka tím pádem patří mezi středně náročné.

Poslední otázka se ptá, kdo z dětí si myslí, že je nebe všude? Žáci zde mají na výběr ze čtyř jmen a správně je odpověď b) Terežka. Ostatní odpovědi: Honzík, Viktor a Ferda jsou chybné. Zde chybovala celá čtvrtina dětí, největší problémy s touto otázkou měli chlapci z 2. ročníku a naopak nejméně chybovaly dívky 3. ročníku.

Celkově je z výsledků zřejmé, že test byl pro žáky ve věku 7 až 9 let přiměřeně těžký a odpovídal jejich myšlenkové úrovni. Některé otázky patřily mezi jednodušší, jiné dělaly problém jen některé skupině žáků a např. otázka číslo 4 byla zařazena mezi ty náročnější otázky.

6.7.2 Vyhodnocení testu pro 4. a 5. ročník

Test pro 4. a 5. ročník obsahuje celkem devět otázek, z nichž čtyři jsou uzavřené, a pět otázek je otevřených. Tyto se pravidelně střídají. Testováno bylo dohromady 168 žáků, stejný počet chlapců a děvčat. Testu se účastnilo 92 čtvrtáků a 76 žáků pátého ročníku.

První otázka je otevřená a ptá se, jaký majetek zanechal otec svým synům. Správnou odpovědí jsou následující čtyři slova: chalupu, kocoura, kohouta a kosu. Aby byla otázka považována za správně zodpovězenou, musel žák napsat všechny čtyři věci

z dědictví. Tato otázka dopadla vcelku uspokojivě, pouze chlapcům 5. ročníku dělala trochu problémy. Osm žáků z 38 odpovědělo chybně. Celkově správně odpovědělo 92 % žáků, proto otázku řadíme mezi ty jednodušší.

Ve druhé otázce chybovalo pouze 17 % žáků. Tato otázka také nebyla příliš náročná, přestože byla podle nás složitěji zadána, zněla: Který ze tří synů nebyl nejmladší ani nejstarší? Možné odpovědi této uzavřené otázky byly: a) Martin, b) Matěj, c) Michal nebo d) žádný. Správně odpověděl ten žák, který zvolil odpověď b) Matěj. Nejčastěji zde chybovaly dívky ze 4. ročníku.

Z jakého důvodu si vzal Martin kosu? Na tuto třetí a otevřenou otázku by měla zaznít odpověď: protože s ní uměl dobře sekat. Tuto odpověď napsalo do svého testu 146 žáků z celkového počtu 168. Ani otázka číslo tři nebyla dle uspokojivých výsledků obtížná. Nejčastěji v ní chybovali chlapci z 5. ročníku.

Otázka číslo 4 byla zařazena mezi nejjednodušší z celého testu. Ptá se v ní na to, kteří z chlapců zůstali v chalupě a nešli do světa. Žáci zde mají na výběr ze čtyř kombinací jmen, z nichž správná je pouze odpověď d) Matěj a Michal. Všichni zúčastnění žáci 4. ročníku zakroužkovali správnou odpověď a z 5. ročníku chybovalo pouze 12 % testovaných dětí.

Protože by hladem umřeli. To je správná odpověď, kterou měli žáci napsat k otázce číslo pět. Otázka zkoumala, proč nemohli všichni tři chlapci zůstat doma. Ani tato otázka nebyla zařazena mezi obtížné, spíše naopak. Chybovalo v ní jen 10 % dotázaných žáků, zbylých 90 % vystihlo svou odpovědí podstatu věci. Také v této otázce byli nejslabší chlapci navštěvující 5. třídu.

V šesté otázce měli žáci za úkol vyhledat v textu, co nebo kdo je to podžínáč. Nebyl to ani Martin, ani tráva a ani sekačka. Ano, správně je odpověď c) kosa. Tato otázka byla druhá nejobtížnější z tohoto testu. Nejvíce v ní chybovaly dívky z 5. ročníku, více než čtvrtina z nich nezvolila správnou odpověď. Celkově bylo úspěšných 82 % žáků, což není špatný výsledek, ale po porovnání s ostatními otázkami z našeho testu zařazujeme tuto otázku do obtížných.

Sedmá otázka byla v celkovém srovnání méně obtížná, ovšem chlapce ze 4. ročníku potrápila více než ostatní skupiny. Celkem v této otázce chybovalo 15 žáků ze 168 testovaných. Z těch 15 chybných odpovědí měli 8 na svědomí chlapci ze

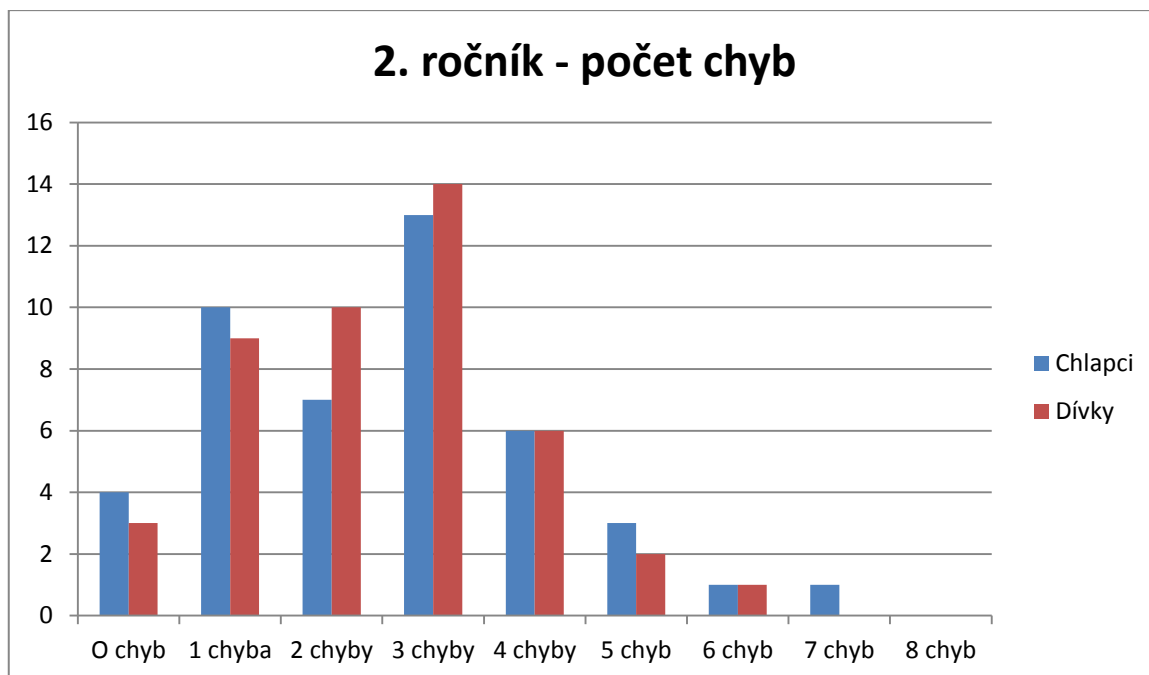
4. ročníku. Otázka zní: jakým způsobem upravovali trávu v zemi, kde neznali kosu? Ideální odpověď na tuto otázku je: trhali ji rukama.

Poslední uzavřená otázka patří mezi ty nejjednodušší z našeho testu. Ptá se, kdo vládl městu, ve kterém byli všichni hloupi? Nabízejí se možnosti: a) princ, b) král, c) Martin nebo d) obyčejný člověk. Správnou odpověď za a) Martin zakroužkovalo 95 % žáků, dívky navštěvující 5. ročník byly dokonce 100% úspěšné.

Nejtěžší otázka, kterou jsme záměrně umístili na poslední místo, se ptá na lež, díky které získal Martin dva obědy. V této otázce se nejvíce ukáže, zda žáci pochopili pointu celého úryvku. Většimu množství špatných odpovědí nejspíše napomohlo také to, že je otázka otevřená. Očekávaná správná odpověď, že kosa také jí, se objevila u 68 % testovaných žáků. U této otázky výrazně chybovaly dívky ze 4. ročníku, správně odpovědět nezvládlo 43 % z nich.

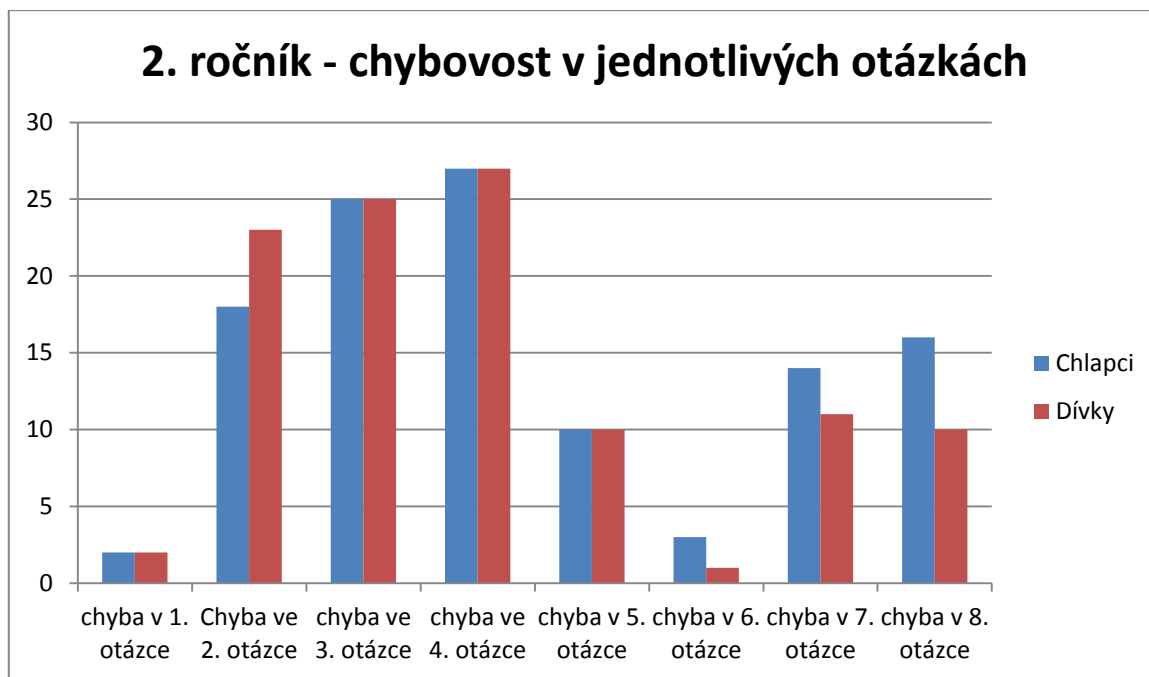
6.8 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky z výzkumného šetření byly zpracovány pomocí sloupcových grafů. První hledisko, které bylo řešeno, byl počet chyb u dívek ve srovnání s počtem chyb u chlapců. Druhým faktorem, kterému byla věnována pozornost, byla chybovost v jednotlivých otázkách a opět byly hodnoceny výsledky chlapců a dívek zvlášť. Autorku práce zajímalo, zda budou výrazné rozdíly v tom, které otázky byly náročné pro chlapce a které pro dívky. Poslední, co autorku během vyhodnocování zajímalo, byl problém, zda výsledky starších žáků budou ve stejném testu na vyšší úrovni než u mladších žáků.



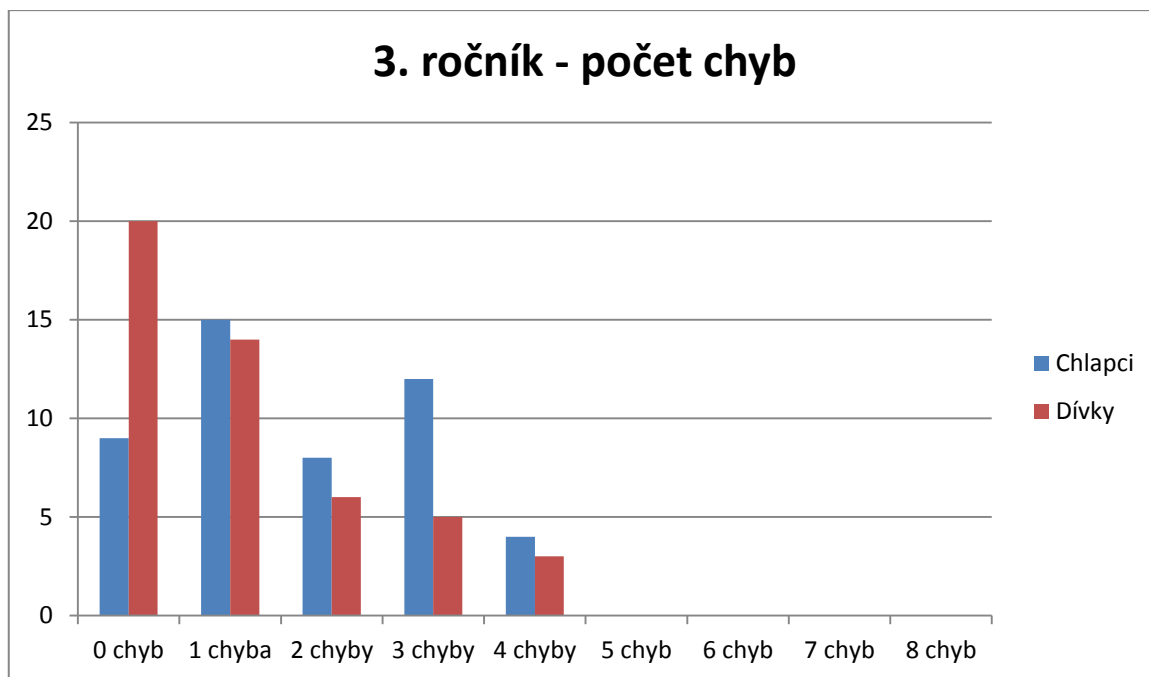
Graf 6: Počet chyb u žáků 2. ročníku

Z grafu lze vyčíst, že žáci 2. ročníku ZŠ, kteří měli v testu celkem 8 otázek, nejčastěji chybovali třikrát. U dívek se dále často objevovaly testy s výsledkem dvou chyb, zatímco u chlapců byl častější výsledek jen s jednou chybou. Dívky, které zvládly test porozumění textu zcela bez chyby, byly celkem tři, v tomto ohledu byli úspěšnější chlapci, ti byli bezchybní čtyři. Nejhorší výsledek, který se objevil u dívek, byl test s celkovým počtem 6 chyb, u chlapců to dopadlo hůře, tam jeden z chlapců měl chyb dokonce 7. Každý testovaný žák 2. třídy měl minimálně jednu otázku správně. Když se podíváme na graf globálně, zjistíme, že rozdíly mezi dívkami a chlapci ve 2. ročníku jsou nepatrné, až zanedbatelné. Testováno bylo 45 dívek a stejný počet chlapců. Celkový vzorek z 2. ročníku tedy činí 90 žáků.



Graf 7: 2. ročník - chybovost v otázkách

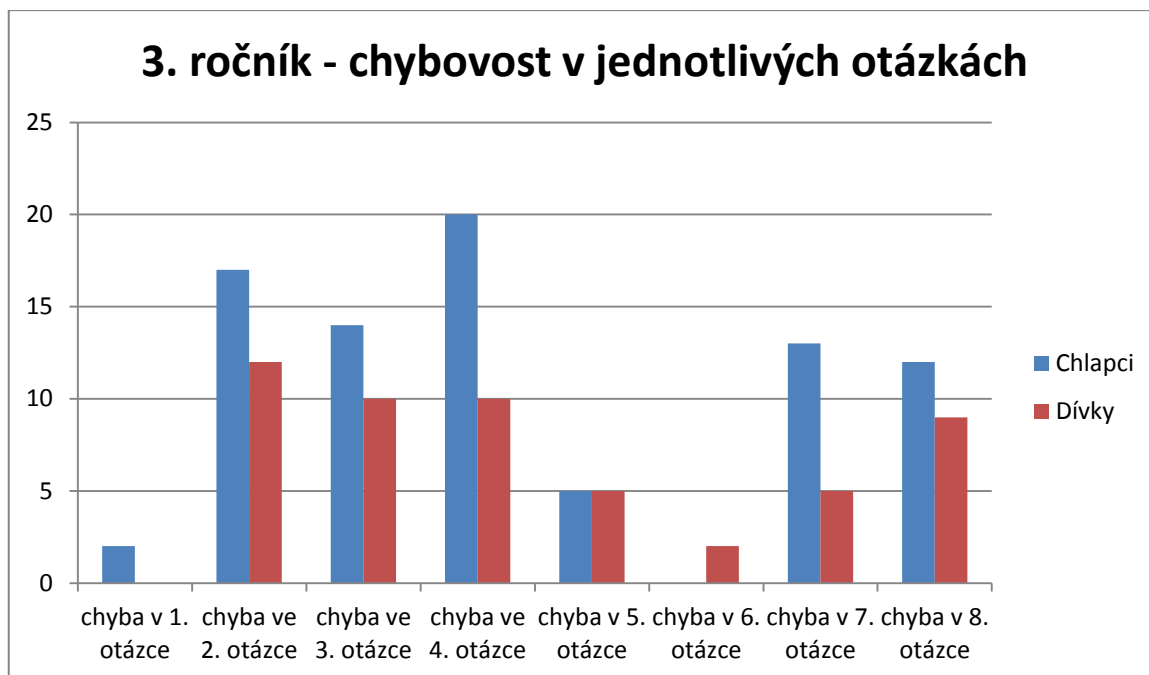
Z grafu lze na první pohled vidět, že nejmenší problémy dělaly žákům 2. ročníku otázky číslo 1 a 6. Naopak nejtěžší pro žáky bylo odpovědět správně na otázku číslo 4 a také na otázku číslo 3. Tento výsledek autorku překvapil, protože se domnívala, že otevřené otázky budou pro žáky náročnější než otázky uzavřené a zde to vychází přesně naopak, protože otázky 1 a 6 jsou otevřené a otázky 3 a 4 zase uzavřené. Opět se zde setkáváme s výsledkem, kdy nenalézáme příliš velké rozdíly mezi chlapci a dívkami. Výsledky jsou téměř vyrovnané.



Graf 8: Počet chyb u žáků 3. ročníku

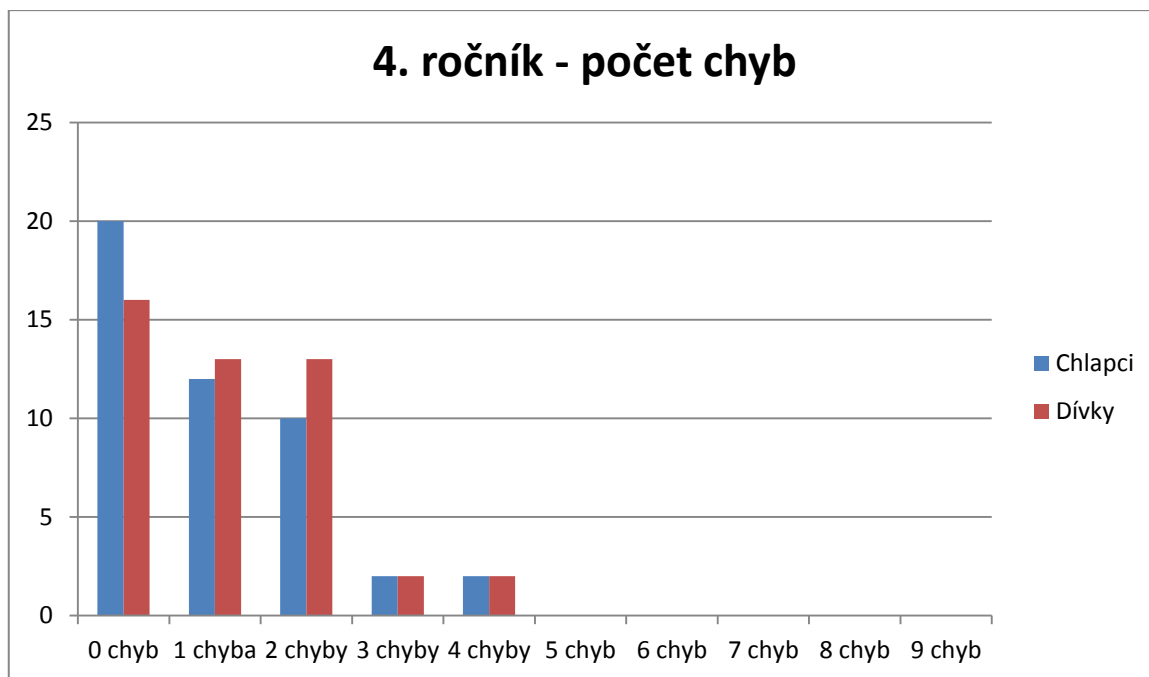
Když porovnáme výsledky žáků 2. ročníku a výsledky žáků 3. ročníku, kteří byli testováni stejným testem, vidíme, jak se dalo předpokládat, že starší žáci mají lepší výsledky. Žádný z testovaných žáků 3. ročníku nedopadl hůře, než s výsledkem 4 chyby. Bezpochyby to souvisí s jejich většími čtenářskými zkušenostmi a vyvinutějším citem pro jazyk, stejně jako s lepší orientací v textu.

Při porovnání chlapců a dívek 3. ročníku si můžeme všimnout výsledku dívek, jejichž křivka má klesající charakter, což znamená, že dívek s lepšími výsledky je nejvíce a s horšími výsledky méně a méně. To se ovšem nepotvrdilo u chlapců, ti nejčastěji dosáhli výsledku s jednou chybou a se třemi chybami. Zde už vidíme náznaky větší úspěšnosti dívek, ale rozdíly nejsou nikterak markantní.



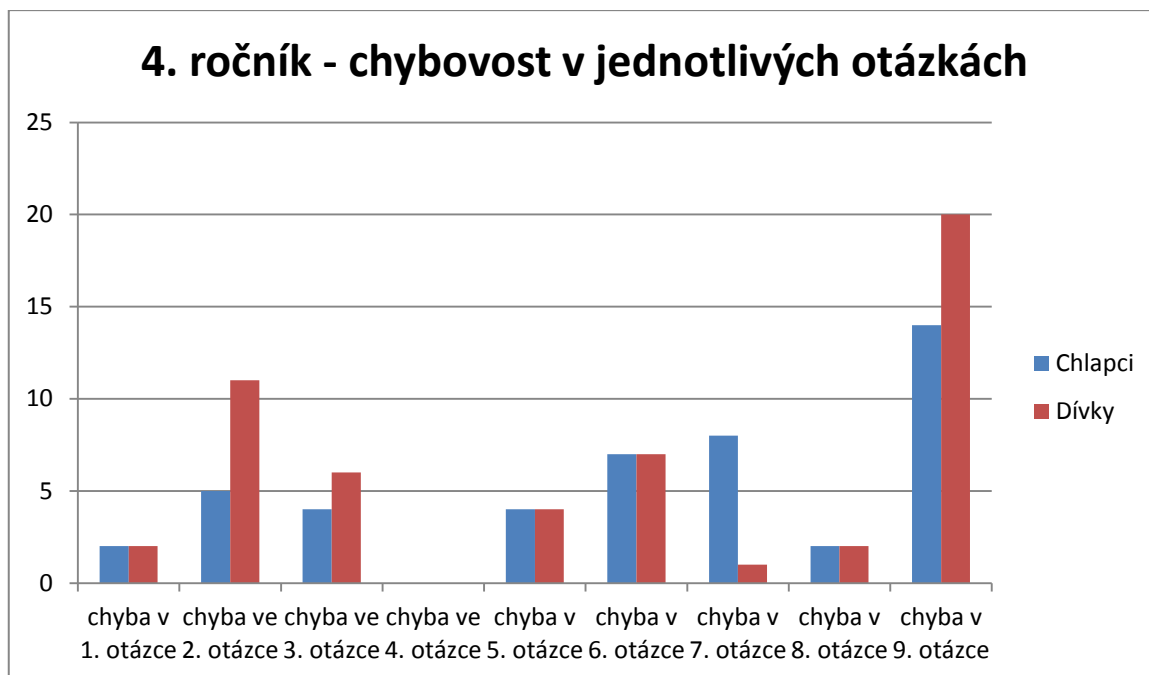
Graf 9: 3. ročník - chybovost v otázkách

I ve 3. ročníku se nám potvrzuje, že 1. a 6. otázka dělaly žákům nejmenší problémy a téměř všichni na ně odpověděli správně. Zde se mezi nejproblémovější zařadily otázky 2, 3 a 4, stejně jako výše u 2. ročníku. Ani tady nepozorujeme, že by chlapcům dělaly obtíže jiné otázky než dívkám, ale na první pohled vidíme, že chlapci chybovali častěji než dívky.



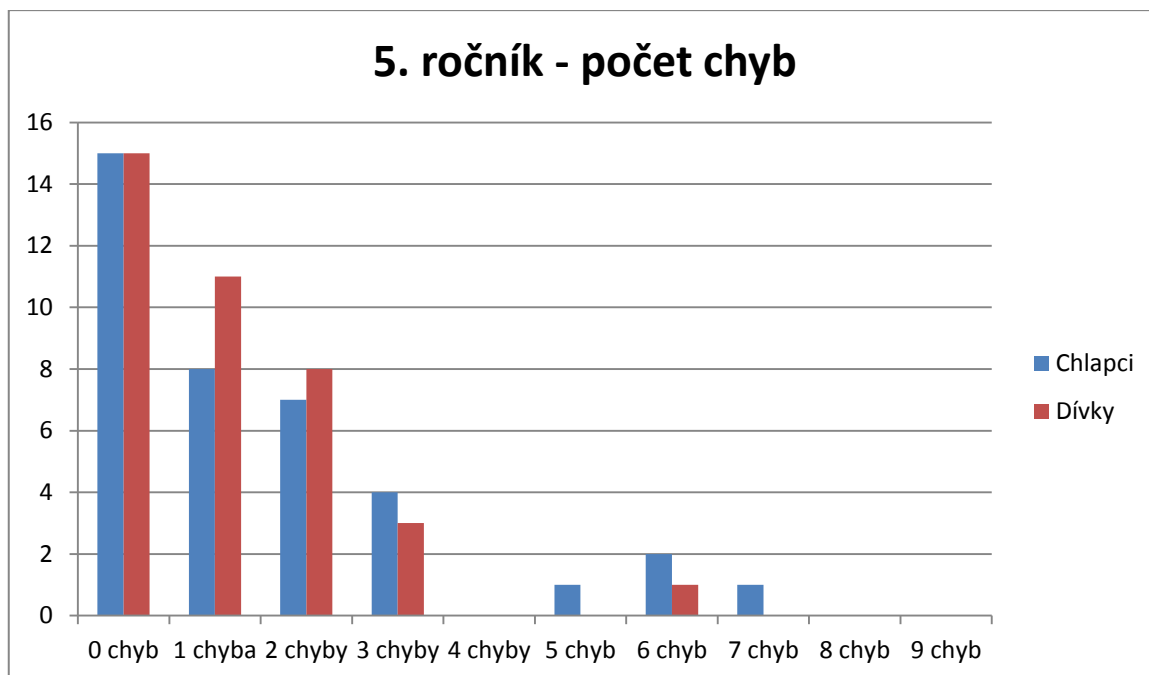
Graf 10: Počet chyb u žáků 4. ročníku

Žáci 4. ročníku měli test na porozumění textu, který obsahoval devět otázek. Zkoumaný vzorek činil 46 chlapců a stejný počet dívek. V grafu vidíme, že nejčastěji žáci zvládli test zcela bez chyby nebo s jednou či dvěma chybami, a to stejně u chlapců i u dívek. Ovšem všichni testovaní žáci měli nadpoloviční většinu otázek správně. Nejvýraznější výsledek se objevil u chlapců, celých dvacet chlapců absolvovalo test bez jediné chyby a šestnáct dívek stejně tak.



Graf 11: 4. ročník - chybovost v otázkách

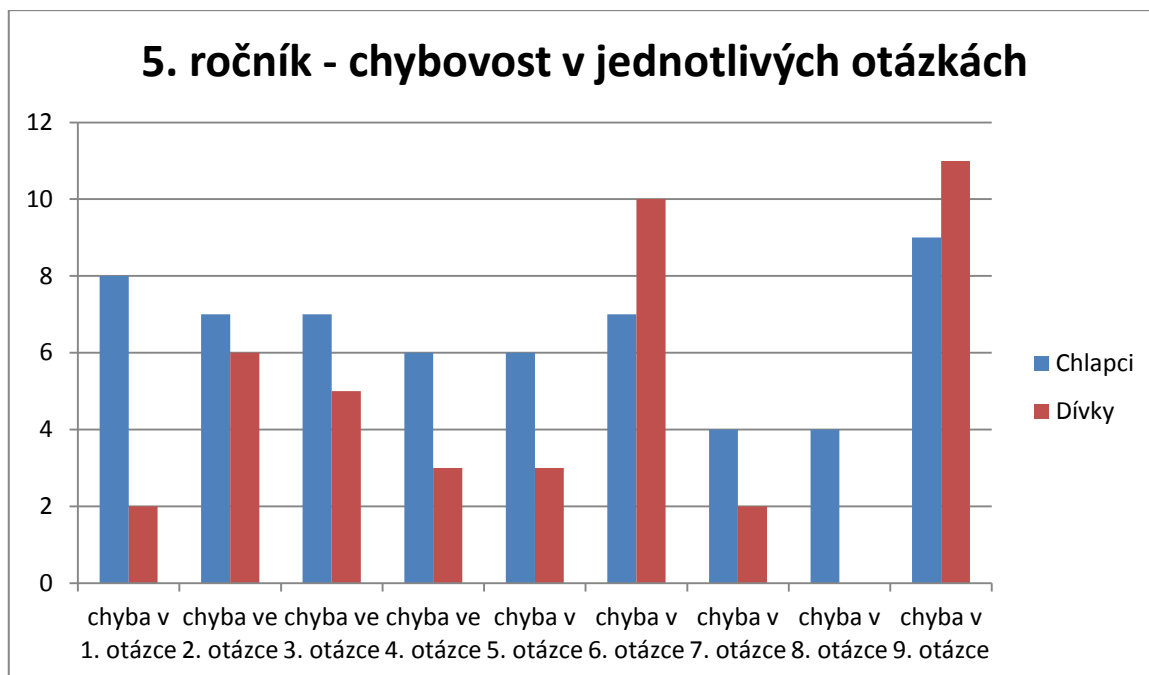
Zde se autorce potvrdil předpoklad, že poslední otázka bude pro žáky nejtěžší. Tato otázka se týkala lži, která se v textu objevila a není překvapivé, že velká část žáků tuto lež neodhalila, a proto nemohla správně odpovědět na otázku. Vidíme, že dívky měly s touto otázkou opravdu velké problémy. Pro dívky byla dále náročnější otázka číslo 2 a pro chlapce 7. otázka. Bezkonkurenčně nejjednodušší otázkou je zde 4. otázka, ve které ze žáků 4. ročníku nechyboval vůbec nikdo.



Graf 12: Počet chyb u žáků 5. ročníku

Žáci 5. ročníku byli prověřováni stejným testem jako 4. ročník. Neočekávaně starší žáci dosáhli horších výsledků než jejich mladší kolegové. Hlavně u chlapců si můžeme povšimnout slabších výsledků.

Z grafu vidíme, že dívky dopadly o něco lépe, ale opět nejsou rozdíly z genderového hlediska příliš velké. 15 dívek a 15 chlapců z celkového počtu 78 respondentů zvládlo test bez jediné chyby a jen malý počet žáků chyboval více než třikrát.



Graf 13: 5. ročník - chybovost v otázkách

Stejně jako v případě 4. ročníku, i zde vidíme výrazný problém se záludnou poslední otázkou. Pouze tato a ještě 6. otázka byly náročnější pro dívky, jinak v ostatních uspěli hůře chlapci. Z tohoto grafu je na první pohled vidět větší chybovost chlapců a hlavně horší výsledek žáků 5. ročníku ve srovnání s jejich o rok mladšími kolegy.

6.9 Závěr z praktické části

Problémy

- Problém číslo 1:

Jsou dívky v oblasti porozumění textu úspěšnější než chlapci?

P_A: V oblasti porozumění textu jsou úspěšnější dívky.

P₀: V oblasti porozumění textu nejsou úspěšnější dívky.

Autorčin předpoklad, že dívky budou v oblasti porozumění textu úspěšnější, se potvrdil, ale je důležité zdůraznit, že rozdíly nebyly nijak výrazné. V grafech lze obecně vypořadovat, že mezi výsledky chlapců jsou ztelnější rozdíly a mnohem větší výkyvy, zatímco výkony dívek jsou vyrovnanější.

- Problém číslo 2:

Mají žáci 3. ročníku lepší výsledky v porozumění textu než žáci 2. ročníku?

P_A: Žáci 3. ročníku mají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 2. ročníku.

P₀: Žáci 3. ročníku nemají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 2. ročníku.

Předpoklad, že žáci 3. ročníku budou dosahovat v porozumění textu lepších výsledků než žáci 2. ročníku, byl také potvrzen. Rozdíly opět nebyly nijak markantní, ale ztelné ano. Oba ročníky měly největší chybovost ve stejných otázkách, ale u mladších žáků se tyto chyby objevovaly ve větším poměru.

- Problém číslo 3:

Mají žáci 5. ročníku lepší výsledky v porozumění textu než žáci 4. ročníku?

P_A: Žáci 5. ročníku mají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 4. ročníku.

P₀: Žáci 5. ročníku nemají lepší výsledky v porozumění textu než žáci 4. ročníku.

Problém číslo tři se zcela nečekaně nepotvrdil. Při porovnání úrovně porozumění textu žáků 4. a 5. ročníku bylo zjištěno, že lepších výsledků dosáhli mladší žáci ze 4. ročníku. Je spousta faktorů, které mohly tento výsledek ovlivnit, například

momentální rozpoložení žáků, jejich koncentrace, nebo výběr základních škol, které se výzkumného šetření zúčastnily.

Závěr

Výsledky výzkumného šetření potvrzují výsledky mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS. Dívky dopadají v testech zaměřených na porozumění textu lépe než chlapci, ale rozdíly nejsou příliš velké. Stejně tak se naše výsledky s těmi mezinárodními shodují ve zjištění, že mezi výkony chlapců nalezneme velké rozdíly, někteří dopadají výborně, ale jiní naopak dost podprůměrně. U dívek je to jiné, mezi jejich výkony nejsou až takové rozdíly, většina z nich se pohybuje nad průměrem a příliš děvčat nevykazuje s výrazně lepšími výsledky. Možné příčiny těchto výsledků byly objasněny v teoretické části, zejména v poslední kapitole, která se věnuje genderovým rozdílům v porozumění textu.

Předpoklad, že starší žáci budou ve stejném testu úspěšnější než ti o rok mladší, byl v jedné skupině potvrzen, ale ve druhé byl vyvrácen. Jak je možné, že žáci 5. ročníku měli s textem větší problémy než žáci 4. ročníku, se nám nepodařilo jednoznačně vysvětlit, každopádně faktorů, které to mohly ovlivnit, je celá řada.

Vedlejší výzkum nám ukázal, že názory široké veřejnosti a jejich pohled na úspěšnost dívek a chlapců v porozumění textu se s věkem dost mění. I když výsledky mezinárodních výzkumů mluví jasně, velká část respondentů je stále přesvědčena, že pohlaví v tomto ohledu nehraje žádnou roli.

V rámci této diplomové práce byl sestaven soubor pracovních listů, které obsahují testy zjišťující porozumění čteného textu. Čtenář zde naleznе pět typů testů, z nichž každý je založen na jiném principu, ale všechny zjišťují to samé. Pracovní listy jsou určeny jak učitelům žáků mladšího školního věku, tak jejich rodičům.

Během psaní této práce jsem se utvrdila v názoru, že čtenářská gramotnost je důležitou oblastí gramotnosti člověka, že je důležité ji neustále u žáků rozvíjet a učit je číst s porozuměním.

7. Soubor pracovních listů

Obsahuje deset testů, které jsou určeny pro pedagogy a rodiče žáků prvního stupně základní školy. Sloužit mohou k procvičování oblasti porozumění textu, k jejímu ověřování nebo také jako nástroj k porovnání úrovně určité skupiny žáků. Ve sborníku najdeme pět různých druhů pracovních listů:

- Ztracená slova

V tomto typu úlohy mají žáci za úkol doplnit do textu chybějící slova, která musí sami vymyslet, ale lze je jednoznačně odvodit z kontextu. Lze použít jednodušší obměnu, dát žákům k dispozici slova a oni pouze určují, které kam patří. Správné odpovědi nalezneme na konci ve výsledcích.

- Vetřelci

Vetřelec je slovo, které se nám dostalo do textu, ale vůbec tam nepatří a žáci ho poznají dle kontextu. Jejich úkolem je tato slova vypsát, seřadit správně jak jdou po sobě a věta, která ze slov vznikne je vlastně kontrola správnosti práce.

- Otázky

Zde nalezneme dva testy, které jsme použili při výzkumném šetření v této diplomové práci. Skládají se z textu, který si žák přečte, a za ním následují otázky, na které má za úkol odpovědět. U některých otázek může vybírat z nabízených možností, kde jen jedna odpověď je správná. U otevřených otázek musí odpověď sám zformulovat a napsat.

- Pravda nebo lež

I v tomto pracovním listu na začátku najdeme úvodní text, úryvek z nějakého příběhu. Poté je pro žáky připravena tabulka s tvrzeními k textu. Žák má za úkol zaškrtnout, zda je tvrzení, krátká věta, pravdivá či ne.

- Popletené rozhovory

Zde najdeme dialogy z běžného života, ale jejich pořadí je přeházené a nedává smysl. Po žákovi je požadováno dialog správně seřadit tak, aby byl smysluplný. Jako nápověda

funguje označení, co který z aktérů rozhovoru říká. Je možné obměnit na těžší variantu a toto neprozrazovat.

7.1 Ztracená slova

7.1.1 Kocourek Klubíčko

Úkol: V každé větě chybí jedno slovo. Tvým úkolem je přijít na to jaké a chybějící slovo správně doplnit do věty.

1. Hlavním hrdinou příběhu je, který se jmenuje Klubíčko.
2. Toto jméno dostal, protože nejčastěji spí schoulený jako vlny.
3. Klubíčko si nejvíce pochutná na přímo od kravičky.
4. Když má hlad, musí si chytit, tento malý šedý hlodavec s dlouhým ocasem je pro něj nejlepší svačinkou.
5. Jeho pán ho sice krmí, ale ty z obchodu mu moc nechutnají, jsou příliš tvrdé a suché.
6. Kocourek je nejspokojenější, když ho jeho pán hladí, drbe na bříšku a za ouškem, to potom Klubíčko hlasitě jako sekačka na trávu.
7. Ale pozor, jakmile mu někdo sáhne na ocásek, vytasí své ostré dlouhé a brání se jako tygr.
8. Klubíčko se zamiloval do krásné dlouhosrsté od sousedů.
9. Když jde kolem ní, kráčí jako, král zvířat, a vůbec mu nevádí, že je mnohem menší a nemá takovou krásnou huňatou hřívu.
10. Až se mu podaří získat její srdce, určitě budou mít spoustu malých roztomilých, o které se spolu budou starat.

7.1.2 Pepíček

Úkol: V každé větě chybí jedno slovo. Tvým úkolem je přijít na to jaké a chybějící slovo správně doplnit do věty.

1. Pepíček je chlapec, který stejně jako vy, musí každé všední ráno vstát a jít do
2. Maminka mu vždy večer nařídí a ten ho v sedm ráno svým zvoněním vzbudí.
3. Pepíčkoví se ale nechce vstávat z té měkoučké a vyhřáté, ale musí, škola nepočká.
4. Když už konečně vstane, jde do koupelny, kde si umyje obličej a vyčistí
5. Na hřeben jako vždy ten popleta zapomene a klidně jde do školy s rozcuchanými
6. Poté přijde do kuchyně, kde má nachystanou snídani. Chleba se sýrem a k tomu s medem a citronem.
7. Snídá a najednou se podívá na v kuchyni a zjistí, že už je čas jít, jinak přijde pozdě.
8. Vezme si svačinu, oblékne se a s na zádech spěchá do školy.
9. Ještě se rychle vrací, protože na stole nechal od maminky podepsaný úkol.
10. Teď už má konečně všechno a může vyrazit do
11. Po cestě potkává spolužáka Jirku, se kterým v jedné lavici.
12. Chlapci jdou dále spolu a celou cestu si vyprávějí, co dělali včera odpoledne a na co večer v televizi.

7.2 Vetřelci

7.2.1 Truhlář Třešnička

Úkol: Najdi slova, která do vět nepatří. Podtrhni je a poté pod textem napiš.

Byl jednou jeden kus dřeva. Nebylo to jestli žádné vzácné dřevo, ale obyčejné poleno, jaká se v zimě přikládají do kamen a do krbů, aby se vyhřály pokoje.

Nevím, jak se to stalo, ale poleno se jednoho jsi krásného dne prostě octlo v dílně starého truhláře, který se jmenoval mistr Antonio, ale kterému všichni říkali mistr Třešnička, protože se mu špička nosu byl vždycky leskla a fialověla jako zralá třešně. Jakmile mistr Třešnička poleno pozorný uviděl, měl ohromnou radost, mnul si spokojeně ruce a bručel si sám pro sebe: „To poleno mi přišlo právě vhod, udělám si z našel něho nohu ke stolu.“

Jak řekl, tak udělal. Vzal nabroušenou sekyru, aby z něho oloupal jsi kůru a osekal je. Ale když chtěl ponejprv tnout, zůstala mu ruka viset ve vzduchu celkem, neboť slyšel docela slabounký hlásek, který se doprošoval: „Přece mě nesekneš tak prudce!“

Dovedete si představit, jak se asi ten deset dobrý stařec Třešnička zalekl! Rozhlížel se užaslýma očima kolem dokola po světnici, odkud jen mohl ten hlásek vycházet, ale nikoho neviděl.

Co to jen mohlo být? Už vím, řekl si záludných potom s úsměvem a poškrábal se v paruce, zřejmě se mi jenom něco zdálo. Dám se vetřelců raději zase do díla.

Vetřelci:

7.2.2 Pinocchio

Úkol: Najdi slova, která do vět nepatří. Podtrhni je a poté pod textem napiš.

Venku jako by se v té hrozně pokud noci všichni čerti ženili. Hrom strašlivě burácel a blýskalo se tak jsi silně, že obloha stála v jednom plameni. Mrazivá našel běsnící vichřice zvedala ohromné mraky prachu a opírala se do stromů, až skřípaly a praskaly. Pinocchio se hromů a blesků přesně velice bál, ale hlad byl přece jen silnější než strach, proto vyšel ze dveří a dal se do běhu. Po nějakých sto skocích dorazil s vyplazeným deset jazykem a udýchaný jako honící pes do vesnice. Všude však bylo tma a pusto. Krámy byly zavřeny, dveře domů zamčeny, okna zabeďněná a na slov ulici ani živé duše. Ves vypadala jako po vymření.

Tu se zmocnilo Pinocchia strašné zoufalství a pocítil jsi takový hlad, že chytil za zvonec u jednoho domu a zvonil jako na poplach, říkáje si v duchu:

„Snad se někdo ukáže velmi.“

Skutečně se také v okně ukázal nějaký stařík s noční čepičkou na hlavě a křičel zlostí celý bez sebe:

„Co chcete tak pozdě?“

„Nedal byste mi laskavě bystrý kousek chleba“

„Počkej chvílku, hned se vrátím,“ odpověděl stařík, neboť myslel, že má co dělat s některým z těch nezbedných kluků, kteří v noci jen tak pro legraci tahají za zvonec čtenář u domů a burcují pořádné lidi z klidného spánku. Po půl minutě se okno znovu otevřelo a známý hlas starce volal na Pinocchia:

„Postav se sem pod okno a nastav klobouk!“

Vetřelci:

7.3 Otázky

7.3.1 Honzík pouští draka

Úkol: Přečti si text a poté správně odpověz na otázky nebo zakroužkuj jednu z možností.

Odpoledne poslala babička Honzika mezi děti. Bylo jich na návsi několik. Větší chlapec Viktor, menší pihovatý kluk Ferda a jedno nevelké děvčátko. Říkali mu Tereзка.

„Znáš mě?“ zeptal se Ferda Honzika.

„V naší ulici je kluků,“ odpověděl bez rozmýšlení Honzík. „Zdeněk, Franta a Filípek. A jeden je ještě menší než já. Ani nevím, jak se jmenuje.“

„Asi Slávek,“ řekla vítězně Tereзка. „Jmenuje se Slávek!“

„Je to Slávek!“ vykřikl Honzík. „Máme pruty a chodíme přes park...“

„A draka taky pouštíte?“ zeptal se Viktor. Měl draka doma a rád ho pouštěl. Viktor si už taky zkoušel vyřezat z kůry loďku a o prázdninách se pustil i do letadla. Loďka jezdila na vodě moc pěkně, ale letadlo létat nechtělo. Viktor si umínil, že je bude stavět znova.

„Ne... draka ne,“ odpověděl Honzík. Mrzelo ho, že draka doma nepouští.

„Kam by drak letěl, v městě není ani nebe,“ řekl pohrdlivě pihovatý kluk Ferda. „Jsou tam jen domy, a nebe ne!“

Honzík rychle přemýšlel, jestli je v jejich ulici nebe, ale nemohl si vzpomenout. Na pihovatého kluka se tedy alespoň zamračil.

„Nebe je všude,“ řekla určitě Tereзка.

1. Píše se v úryvku i o nějaké dívce?
2. Kdo z dětí měl doma draka?
3. Jak se jmenovaly děti na návsi?
 - a) Viktor, Ferda a Slávek
 - b) Ferda, Terežka a Filípek
 - c) Viktor, Terežka a Ferda
 - d) Zdeněk, Franta a Filípek
4. Jaký je dle popisu v úryvku Ferda?
 - a) větší pihovatý
 - b) menší než Honzík
 - c) menší pihovatý
 - d) větší než Honzík
5. Pouští Honzík doma draka?
6. Z čeho si Viktor vyřezal loďku?
7. Kdo si vzpomněl na jméno chlapce Slávka?
 - a) Honzík
 - b) Terežka
 - c) Viktor
 - d) Ferda
8. Kdo z dětí si myslí, že je nebe všude?
 - a) Honzík
 - b) Terežka
 - c) Viktor
 - d) Ferda

7.3.2 O kocouru, kohoutu a kose

Úkol: Přečti si text a poté správně odpověz na otázky nebo zakroužkuj jednu z možností.

Vdovec měl tři syny. Nejstarší se jmenoval Martin, druhý Matěj a nejmladší Michal. Všichni tři byli odrostlí, když se jedenkrátě táta na smrt rozstonał. I povolal chlapce k loži a pravil: „Víte, děti, že nemám jiné bohatství, než tu chalupu, kocoura, kohouta a kosu. V chalupě přebývejte a z těch tří věcí si každý jednu vezměte! Nevad'te se, buďte vždy svorní a Pán Bůh vám požehná!“ To řekl a umřel.

Když synové tátu pochovali, rozdělili své dědictví. Martin si vzal kosu, protože s ní uměl dobře sekat. Matěj si vzal kohouta a Michal si vzal kocoura.

„Ale, milí bratři,“ řekl Martin, „doma všichni zůstat nemůžeme, sice bychom hladem umřeli. Buďte vy dva zde a nějak si zatím pomozte, já půjdu s kosou do světa.“

Měli se všichni tři rádi a co jeden chtěl, to chtěl také druhý. Proto se nestavěli nijak proti bratrovu návrhu.

Martin vzal kosu a šel do světa. Chodil dlouho a dlouho, ale nikde práce nenašel. Konečně přišel do jedné země, kde byli lidé ještě tuze hloupí. Když přichází k městu, potká člověka, a ten se ho ptá, co nese.

„Kosu nesu,“ odpověděl Martin.

„A co je to, a nač?“

„Tím se tráva seče.“

„Tím se tráva podžíná? I to' je výborná věc. My musíme trávu trhat rukama, což nás stojí velké namáhání. Kdybyste chtěl jít k našemu králi, on by vám toho podžínače dobře zaplatil.“

„I proč ne, to udělám.“ Pán ho vedl hned ke králi, který se tomu nástroji velmi podivil a hned Martina zjednal, aby šel na královská luka trávu podžínat.

Martin šel, a s ním množství diváků. Ale Martin nebyl hloupý, vrazil kosou v půl louce do země, řekl jednomu služebníkovi, aby přinesl v poledne oběd pro dva, pak odehnal z louky všechny diváky. V poledne, když přinesli služebníci oběd pro dva, divili se, že je takový kus louky posečen.

„Bude váš podžínač také jíst?“ ptali se Martina.

„Když dělá, musí se krmit. Ale jděte jen s Bohem a nás nechte o samotě!“

Sloužící odešli a Martin snědl oběd pro dva sám.

1. Jaký majetek zanechal otec svým synům?
2. Který ze tří synů nebyl nejmladší ani nejstarší?
 - a) Martin
 - b) Matěj
 - c) Michal
 - d) žádný
3. Z jakého důvodu si vzal Martin kosu?
4. Kteří z chlapců zůstali v chalupě a nešli do světa?
 - a) Martin, Matěj a Michal
 - b) Martin a Matěj
 - c) Martin a Michal
 - d) Matěj a Michal
5. Proč nemohli všichni tři chlapci zůstat doma?
6. V úryvku najdi, co nebo kdo je to ten podžínač.
 - a) Martin
 - b) tráva
 - c) kosa
 - d) sekačka
7. Jakým způsobem upravovali trávu v zemi, kde neznali kosu?
8. Kdo vládl městu, ve kterém byli všichni hloupí?
 - a) princ
 - b) král
 - c) Martin
 - d) obyčejný člověk
9. Jakou lži získal Martin dva obědy?

7.4 Pravda nebo lež?

7.4.1 Broučci

Úkol: Přečti si text a poté v tabulce zakřížkuj, zda je věta pravda nebo lež.

Sluníčko zapadalo a svatojánští broučci vstávali. Maminka byla v kuchyni a chystala snídani. Ani tatínek už nespál. Ležel ještě v posteli a hezky si hověl. Brouček přelezl ze své postýlky na mamčinu, lehl si na záda, zdvihl nožičky a začal se houpat: houpy, hou, houpy, hou.

Ale v tom se to nějak moc rozhoupalo, houpy, hou – a Brouček ležel na zemi a křičel ze všech sil.

„I ty jeden Broučku! Musíš tak křičet?“ polekal se tatínek.

„Ale tatínku, když já jsem se uhodil!“

„A jakpak?“ podivil se tatínek.

„Spadl jsem z postele.“

„Tak sis měl dát pozor!“

„Ale když ono to bolí,“ fňukal Brouček.

Maminka už měla snídani hotovou a šla je budit.

„Vstávejte, sluníčko už zapadá, budeme snídat. A copak ty, Broučku, že už zase pláčeš? Sotvas oči otevřel!“

„Ale když já jsem se tak uhodil a tatínek chce, abych nekřičel.“

„Jen pojd'! Dřív než kočička vejce snese, všecko se ti zahojí. Teď se umyjeme a budeme snídat. Pojd'!“

A šli, Maminka Broučka pěkně umyla. Brouček potom přistavil ke stolu židle a maminka už nesla voňavou polívčičku. Sedli si, sepjali ruce a tatínek se modlil.

VĚTA	PRAVDA	LEŽ
1. Svatojánští broučci vstávali, když sluníčko vycházelo.		
2. Maminka dělala v kuchyni snídani.		
3. Tatínek ještě spal v posteli.		
4. Brouček se houpal, spadl na zem a křičel.		
5. Když Brouček křičel, tatínek se polekal.		
6. Brouček spadl, ale nic ho nebolelo.		
7. Maminka Broučka před snídání umyla.		
8. K snídani měli broučci voňavou polévku.		
9. Po snídani si stoupli, sepjali ruce a tatínek se modlil.		

7.4.2 Princ

Úkol: Přečti si text a poté v tabulce zakřížkuj, zda je věta pravda nebo lež.

Byl jednou jeden král, tři syny měl: první byl silný jak mladý buk, ve válkách a v boji si liboval, druhý byl mrštný jako tětiva u luku a pořád jenom za zvěří se honil, ale třetí, pomoz pán bůh, nemehlo jakési byl a královskému princovi nepodoben. Nehezky byl, trochu přihrblý, i nos měl velký, hlavu stále rozčuchanou a v hlavě všechno, jen svoje princovství ne. Do čtrnácti let držel se tenhle človíček chůviny sukně, a to už přeci něco znamená. Jedni říkali o něm, že je lenoch, druzí, že je hlupáček, a třetí, že je rozené budižkničemu a že královskému rodu jakživ cti nepřidá. Sám král to leckdy řekl, třebaže ho to potom hodně mrzelo, ale bylo to pravda. Princ místo co by na koni jezdil, pod hradem ležel a do dálek se díval, místo co by do terče střílel, na půdě se schovával a tam ve starých truhlách po starodávných knížkách se sháněl, místo co by za vojskem jel a umění válečnému se naučil, do polí se zatoulal, se sovami hovořil a po třech dnech teprve vrátil se domů. Tam čekala ho návštěva sousedních princů, ale on na ni úplně zapomněl!

VĚTA	PRAVDA	LEŽ
1. Král měl tři syny a tři dcery.		
2. První syn si liboval v boji.		
3. Druhý syn nebyl vůbec mrštný.		
4. Třetí syn byl nemehlo, ale hezký.		
5. Říkali o něm, že je lenoch, hlupáček a budižkničemu.		
6. Princ nejezdil na koni, ale střílel do terče.		
7. Princ se schovával na půdě a sháněl se po starodávných knížkách.		

7.5 Popletené rozhovory

7.5.1 V restauraci

Úkol: Přečti si jednotlivé části rozhovoru a seřaď je, jak mají jít správně za sebou.

Číšník: „A něco k jídlu si dáte?“

Host: „Všechno, děkuji.“

Číšník: „Dobrý den, co si dáte?“

Host: „Tak já si dám tu česnečku.“

Číšník: „Ano, píš si, jednu česnečku. A jako druhý chod?“

Host: „Dobrý den, prosím jednu kávu.“

Číšník? „Káva, česnečka a řízek s kaší. Všechno to bude?“

Host: „Ano, určitě. Máte nějakou polévku?“

Číšník: „Jistě, dnes máme kuřecí vývar a česnečku.“

Host: „Řízek a bramborovou kaší.“

7.5.2 Telefonát

Úkol: Přečti si jednotlivé části rozhovoru a seřaď je, jak mají jít správně za sebou.

Anička: „Mockrát děkuji.“

Bára: „Čau“

Paní Nováková: „Novákovi, prosím.“

Anička: „Děkuji, na shledanou.“

Bára: „Ahoj Aničko, copak potřebuješ?“

Anička: „Dobrý den, taky Anička Louková, je Bára doma?“

Bára: „Nemáš zač, Aničko, příště třeba budu potřebovat zase něco já.“

Paní Nováková: „Ano, je, zavolám ti ji k telefonu.“

Anička: „Tak ahoj.“

Bára: „V učebnici na straně 34 cvičení 5.“

Anička: „Ahoj Baru, prosím tě, jaký máme domácí úkol z matematiky, já si to nezapsala.“

7.6 Správné odpovědi

1. Ztracená slova

1.1 Kocourek Klubíčko

1. kocourek, 2. klubíčko, 3. mléku, 4. myš, 5. granule, 6. přede, 7. drápky, 8. kočky, 9. lev, 10. kořátek.

1.2. Pepíček

1. školy, 2. budík, 3. postýlky, 4. zuby, 5. vlasy, 6. čaj, 7. hodiny, 8. aktovkou, 9. domácí, 10. školy, 11. sedí, 12. koukali.

2. Vetřelci

2.1 Truhlář Třešnička

Vetřelci: Jestli jsi byl pozorný, našel jsi celkem deset záludných vetřelců.

2.2 Pinocchio

Vetřelci: Pokud jsi našel přesně deset slov, jsi velmi bystrý čtenář.

3. Otázky

3.1 Honzík pouští draka

1. ano (Terezka), 2. Viktor, 3. c), 4. c), 5. ne (nepouští), 6. z kůry (ze dřeva, ze stromu), 7. b), 8. b).

3.2 O kocouru, kohoutu a kose

1. chalupu, kocoura, kohouta a kosu, 2. b), 3. protože s ní uměl dobře sekat, 4. d), 5. protože by hladem umřeli, 6. c), 7. trhali ji rukama, 8. b), 9. že kosa také jí.

4. Pravda nebo lež?

4.1 Broučci

Pravda: 2., 4., 5., 7., 8.

Lež: 1., 3., 6., 9.

4.2 Princ

Pravda: 2., 5., 7.

Lež: 1., 3., 4., 6.

5. Popletené rozhovory

5.1 V restauraci

Číšník: „Dobrý den, co si dáte?“ Host: „Dobrý den, prosím jednu kávu.“ Číšník: „A něco k jídlu si dáte?“ Host: „Ano, určitě. Máte nějakou polévku?“ Číšník: „Jistě, dnes máme kuřecí vývar a česnečku.“ Host: „Tak já si dám tu česnečku.“ Číšník: „Ano, píše si, jednu česnečku. A jako druhý chod?“ Host: „Řízek a bramborovou kaší.“ Číšník? „Káva, česnečka a řízek s kaší. Všechno to bude?“ Host: „Všechno, děkuji.“

5.2 Telefonát

Paní Nováková: „Novákovi, prosím.“ Anička: „Dobrý den, taky Anička Louková, je Bára doma?“ Paní Nováková: „Ano, je, zavolám ti ji k telefonu.“ Anička: „Děkuji, na shledanou.“ Bára: „Ahoj Aničko, copak potřebuješ?“ Anička: „Ahoj Baru, prosím tě, jaký máme domácí úkol z matematiky, já si to nezapsala.“ Bára: „V učebnici na straně 34 cvičení 5.“ Anička: „Mockrát děkuji.“ Bára: „Nemáš zač, Aničko, příště třeba budu potřebovat zase něco já.“ Anička: „Tak ahoj.“ Bára: „Čau.“

Použité texty

COLLODI, C., 1995. *Pinocchiova dobrodružství*. 5. vyd. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00238-8.

KARAFIÁT, J., 2008. *Broučci*. 1.vyd. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-903912-4-6

MAHEN, J., 1993. *Co mi liška vyprávěla*. Papyrus, Jih. ISBN 80-85776-11-1

NĚMCOVÁ, B., 1992. *Týden pohádek Boženy Němcové*. Vimperk: Papyrus. ISBN 80-901111-7-3.

ŘÍHA, B., 1968. *Honzíkova cesta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství a Státní nakladatelství dětské knihy. ISBN 15-913-68.

Seznam použité literatury

- ALTMANOVÁ, J., KOLEKTIV AUTORŮ. 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-41-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- GAVORA, P., 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství. ISBN 80-08-00333-2.
- HAVIGEROVÁ, J. M., 2011. *Pět pohledů na nadání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
- CHALOUPKA, O., 2006. *Takoví jsme my - čeští čtenáři*. Praha: Adonai, s.r.o. ISBN 80-86500-53-5.
- JANOŠOVÁ, P., 2011. *Gender v práci se školními dětmi*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-701-7.
- JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K., 2013. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-6-4.
- KOŠTÁLOVÁ, H., 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. 978-80-87000-74-8.
- KRAMPOLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, P., 2005. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0486-4.
- KUČERA, D., 2013. *Moderní psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L., 2004. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 80-86898-01-6.
- LEPILOVÁ, K., 2014. *Cesty ke čtenářství. Vyprávěj si s námi*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MARTINEC, L., HUČÍN, J., 2007. *Motivace, aspirace, učení II*. 1. vyd. Praha: Tauris. ISBN 978-80-211-0543-0.

- MATELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ, J., 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Ostrava: Oftis. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MICHALOVÁ, Z., 2011. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-744-4.
- MSMT, 2015. *Výsledky mezinárodních setření pirls a timss 2011* [online]. [vid. 12. 5. 2015]. Dostupné z www.msmt.cz.
- NĚMCOVÁ, B., 1992. *Týden pohádek Boženy Němcové*. Vimperk: Papyrus. ISBN 80-901111-7-3.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BLAŽEK, R., 2014. *Mezinárodní šetření PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-5-4.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., 2013. *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-0-9.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE, 2005. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha, Karolinum.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-170-3.
- ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. Přepřacované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍHA, B., 1968. *Honzíkova cesta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství a Státní nakladatelství dětské knihy. ISBN 15-913-68.
- SKALKOVÁ, J., 1985. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-275-85.
- STRAKOVÁ, J., 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0411-2.
- STRNADLOVÁ, A., 2012. *Problematika genderu ve výuce základních škol*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-198-5.

TRÁVNÍČEK, J., 2008. *Čteme?*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L., 2012. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-936-3.

VÁGNEROVÁ, M., 1997. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0956-8.

ZACHOVÁ, A., 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Test – dívka, 2. třída

Příloha č. 2: Test – chlapec, 3. třída

Příloha č. 3: Test – dívka, 5. třída

Příloha č. 4: Test – chlapec, 5. třída

Odpověz na otázky nebo zakroužkuj správnou odpověď

1. Píše se v úryvku i o nějaké dívce? *Tereze*

2. Kdo z dětí měl doma draka? *Honzík*

3. Jak se jmenovaly děti na návsi?

- a) Viktor, Ferda a Slávek
- b) Ferda, Tereška a Filípek
- c) Viktor, Tereška a Ferda
- d) Zdeněk, Franta a Filípek

4. Jaký je dle popisu v úryvku Ferda?

- a) větší pihovatý
- b) menší než Honzík
- c) menší pihovatý
- d) větší než Honzík

5. Pouští Honzík doma draka?

6. Z čeho si Viktor vyřezal loďku? *hůry*

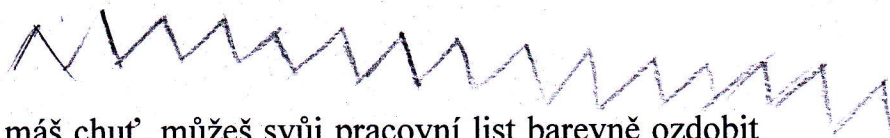
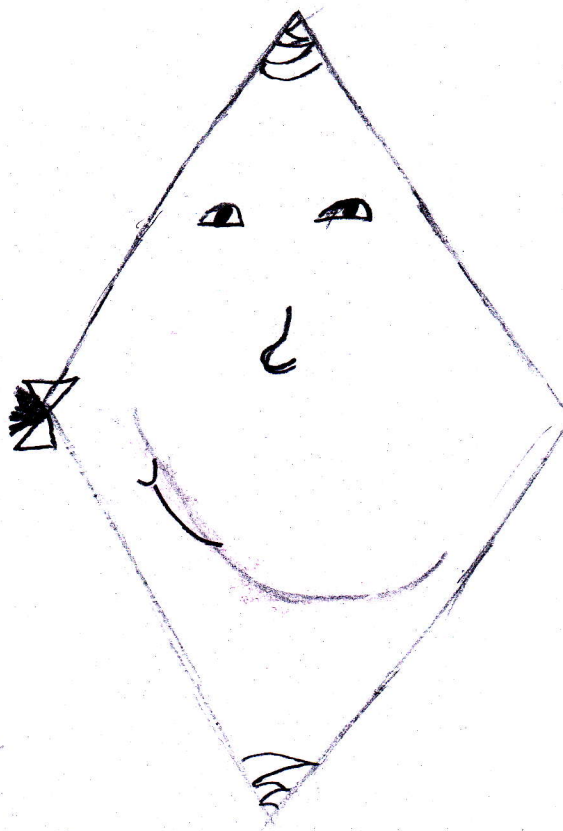
z hůry

7. Kdo si vzpomněl na jméno chlapce Slávka?

- a) Honzík
- b) Tereška
- c) Viktor
- d) Ferda

8. Kdo z dětí si myslí, že je nebe všude?

- a) Honzík
- b) Tereška
- c) Viktor
- d) Ferda



Pokud jsi hotový/hotová a máš chuť, můžeš svůj pracovní list barevně ozdobit nebo dokreslit nějaký obrázek. To už je jen na tobě a tvé fantazii.

Děkuji, Mirka Hrobníková

Odpověz na otázky nebo zakroužkuj správnou odpověď

1. Píše se v úryvku i o nějaké dívce?

Ano

2. Kdo z dětí měl doma draka?

Viktor

3. Jak se jmenovaly děti na návsi?

- a) Viktor, Ferda a Slávek
- b) Ferda, Terežka a Filípek
- c) Viktor, Terežka a Ferda
- d) Zdeněk, Franta a Filípek

4. Jaký je dle popisu v úryvku Ferda?

- a) větší pihovatý
- b) menší než Honzík
- c) menší pihovatý
- d) větší než Honzík

5. Pouští Honzík doma draka?

NE

6. Z čeho si Viktor vyřezal loďku?

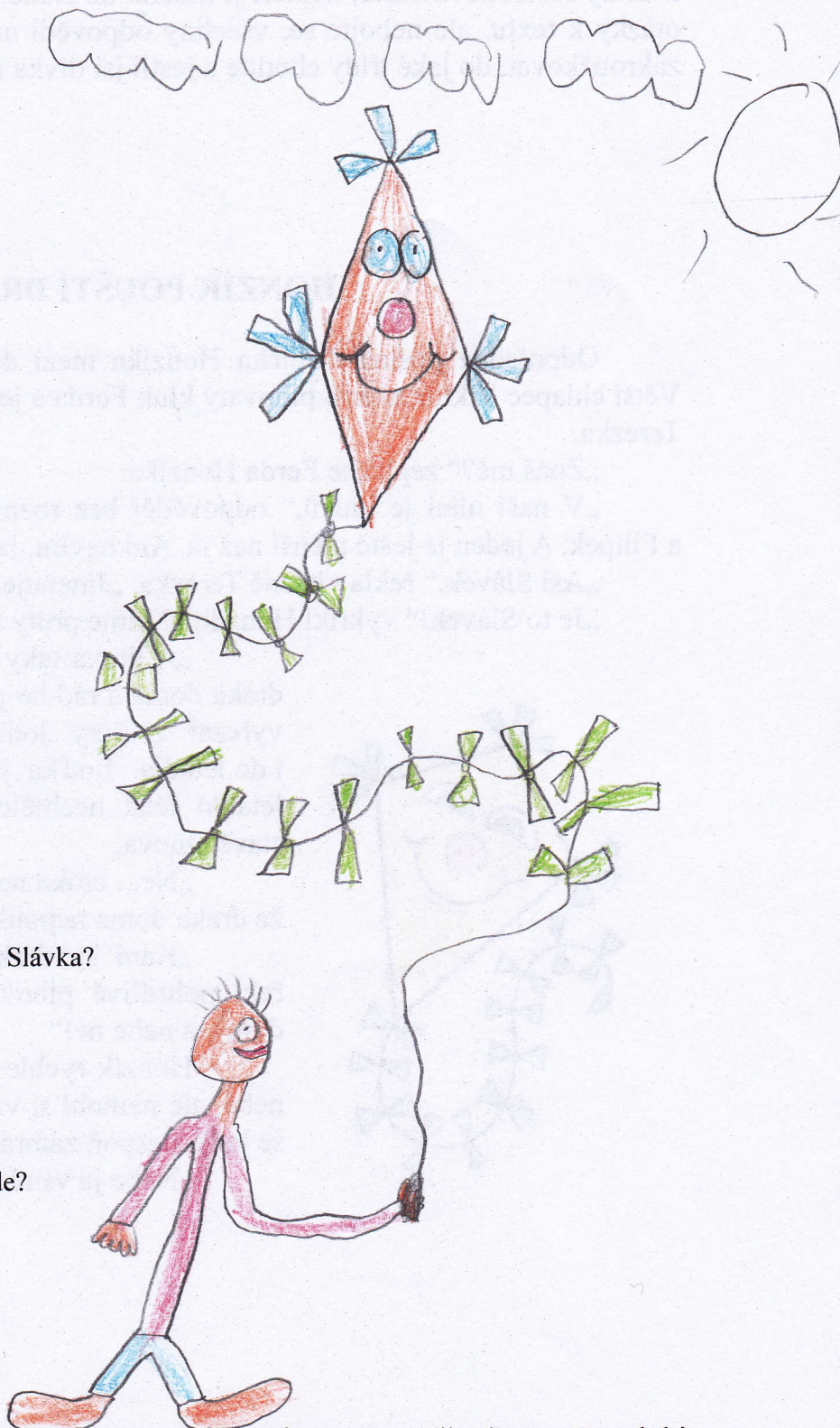
Z kůry

7. Kdo si vzpomněl na jméno chlapce Slávka?

- a) Honzík
- b) Terežka
- c) Viktor
- d) Ferda

8. Kdo z dětí si myslí, že je nebe všude?

- a) Honzík
- b) Terežka
- c) Viktor
- d) Ferda



Pokud jsi hotový/hotová a máš chuť, můžeš svůj pracovní list barevně ozdobit nebo dokreslit nějaký obrázek. To už je jen na tobě a tvé fantazii.

Děkuji, Mirka Hrobníková



Odpořez na otázky nebo zakrouřkuj správnou odpovřd'

1. Jaký majetek zanechal otec svým synům? *kosu, kohouta a kocourva*

2. Který ze tří synů nebyl nejmladší ani nejstarší?

- a) Martin
- b) Matěj
- c) Michal
- d) řádny

3. Z jakého důvodu si vzal Martin kosu? *aby vydělával peníze*



4. Kteří z chlapců zůstali v chalupě a nešli do světa?

- a) Martin, Matěj a Michal
- b) Martin a Matěj
- c) Martin a Michal
- d) Matěj a Michal

5. Proč nemohli všichni tři chlapci zůstat doma? *zemřeli by hladem*

6. V úryvku najdi, co nebo kdo je to ten podřínač.

- a) Martin
- b) tráva
- c) kosa
- d) sekačka

7. Jakým způsobem upravovali trávu v zemi, kde neznali kosu? *behati jí rukami*

8. Kdo vládl městu, ve kterém byli všichni hloupí?

- a) princ
- b) král
- c) Martin
- d) obyčejný člověk

9. Jakou lži získal Martin dva obědy? *ře kosa také jí*

Pokud jsi hotový/hotová a máš chuť, můžeš svůj pracovní list barevně ozdubit nebo dokreslit nějaký obrázek. To už je jen na tobě a tvé fantazii.

Děkuji, Mirka Hrobníková

Odpověz na otázky nebo zakroužkuj správnou odpověď

1. Jaký majetek zanechal otec svým synům? *kobouka a kosu* ✓

2. Který ze tří synů nebyl nejmladší ani nejstarší? *matěj*

- a) Martin
- b) Matěj
- c) Michal
- d) žádný

3. Z jakého důvodu si vzal Martin kosu?

protože se mu zalíbila ✓

4. Kteří z chlapců zůstali v chalupě a nešli do světa?

- a) Martin, Matěj a Michal
- b) Martin a Matěj
- c) Martin a Michal
- d) Matěj a Michal

5. Proč nemohli všichni tři chlapci zůstat doma?

protože museli jít do světa ✓

6. V úryvku najdi, co nebo kdo je to ten podžinač.

- a) Martin
- b) tráva
- c) kosa
- d) sekačka ✓

7. Jakým způsobem upravovali trávu v zemi, kde neznali kosu?

sehočenou ✓

8. Kdo vládl městu, ve kterém byli všichni hloupí?

- a) princ
- b) král
- c) Martin
- d) obyčejný člověk ✓

9. Jakou lží získal Martin dva obědy?

žeje kytič ✓



Pokud jsi hotový hotová a máš chuť, můžeš svůj pracovní list barevně ozdobit nebo dokreslit nějaký obrázek. To už je jen na tobě a tvé fantazii.

Děkuji, Mirka Hrobníková