

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Diplomová práce**

Nikola Zifčáková

**Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků  
na konci 4. třídy primární školy**

Olomouc 2021

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků na konci 4. třídy primární školy“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 15.04.2021

.....

Nikola Zifčáková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a připomínek a za vstřícnost při konzultacích a vypracování práce.

## Obsah

Úvod.....	6
1 Vymezení základních pojmů .....	8
2 Čtenářská gramotnost .....	10
2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost .....	10
2.2 Funkční gramotnost.....	11
2.3 Funkční negramotnost.....	14
2.4 Roviny čtenářské gramotnosti.....	15
2.5 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti .....	17
2.6 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	18
2.7 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání .....	21
3 Čtení, čtení s porozuměním .....	26
4 Metody ve výuce čtení.....	30
4.1 Metody syntetické .....	31
4.2 Metody analytické .....	35
4.3 Metoda analyticko-syntetická .....	36
4.4 Alternativní metody .....	37
4.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost.....	38
5 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	42
5.1 Celé Česko čte dětem .....	42
5.2 Noc s Andersenem .....	44
5.3 Rosteme s knihou .....	45
5.4 Čtení pomáhá .....	46
6 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	48
6.1 Výzkum PIRLS .....	48
6.2 Výzkum PISA .....	52
6.3 Genderové rozdíly v čtenářské gramotnosti.....	53
7 Úroveň čtenářské gramotnosti žáků primární školy .....	55
7.1 Popis výzkumného šetření.....	55
7.2 Cíle výzkumného šetření.....	56
7.3 Výzkumný problém a stanovené hypotézy .....	56
7.4 Popis metody výzkumného šetření.....	58
7.5 Charakteristika respondentů.....	58

7.6	Vyhodnocení získaných dat .....	60
7.6.1	Vyhodnocení hypotéz .....	60
7.6.2	Analýza jednotlivých položek didaktického testu .....	65
7.7	Diskuse výsledků výzkumného šetření .....	80
	Závěr .....	85
	Seznam použitých zdrojů.....	87
	Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	93
	Seznam příloh .....	95
	Anotace .....	110

# Úvod

Čtení. Zdánlivě samozřejmá dovednost, kterou v dnešní době ovládá každý a kterou také každý nezbytně potřebuje k tomu, aby se dokázal orientovat a uplatnit v moderní společnosti. Čtení a psaní jsou základem pro další vzdělávání, a proto jejich výuka probíhá na 1. stupni naprosté většiny základních škol současně. Ale není jen důležité naučit se číst. Mnohem důležitější je hlavně pochopit čtený text a mít tedy dobrou úroveň schopnosti, které říkáme čtenářská gramotnost. Čím vyšší je úroveň čtenářské gramotnosti, tím lepší je následný rozvoj dalších vědomostí, schopností, slovní zásoby, hodnot a postojů. Je tedy pochopitelné, že zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti žáků základních škol probíhá v rámci mnoha mezinárodních výzkumů, přičemž do některých je zapojena i Česká republika.

Diplomová práce je zaměřena právě na čtenářskou gramotnost. Jejím cílem je zjistit, jakou úroveň čtenářské gramotnosti mají žáci na konci 4. ročníku primární školy, a získat odpovědi na dvě konkrétní otázky – zda se liší úroveň čtenářské gramotnosti u žáků městských základních škol a vesnických základních škol, a dále zda mají genderové rozdíly vliv na porozumění dílčích oblastí čtenářské gramotnosti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretickou část tvoří šest kapitol, empirickou část jedna kapitola.

V první kapitole se zabývá definováním a vymezením základních pojmů gramotnost a ngramotnost.

Druhá kapitola je věnována čtenářské gramotnosti, vymezení pojmu, její definici, rozlišení funkční gramotnosti a funkční ngramotnosti. Rovněž jsou zde popsány roviny čtenářské gramotnosti, etapy rozvoje a vnitřní a vnější faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Zmíněn je rovněž Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

Třetí kapitola se zabývá čtením a čtením s porozuměním, jejich definicemi a pojetími.

Čtvrtá kapitola pojednává o metodách ve výuce čtení, syntetických, analytických, analyticko-syntetických a alternativních. Rovněž jsou popsány metody rozvíjející čtenářskou gramotnost.

Pátá kapitola je věnována nejznámějším projektům podporujícím rozvoj čtenářské gramotnosti. Jsou zde např. popsány projekty jako „Celé Česko čte dětem“, „Noc s Andersenem“, „Rosteme s knihou“ a další.

Šestá kapitola je věnována mezinárodním výzkumům čtenářské gramotnosti. Konkrétně se jedná o výzkum Progres in International Reading Literacy Study (dále jen PIRLS), který se zabývá testováním čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol, a o výzkum Programme for International Student Assessment (dále jen PISA), který je považován za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti výzkumu vzdělávání ve světě.

Sedmá kapitola je jako součást empirické části zaměřena na vlastní šetření, zodpovězení požadovaných otázek, potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz. Zde jsou také popsány výsledky uvedeného výzkumu.

Následuje závěr, shrnutí výzkumného šetření a jeho přínos pro pedagogickou praxi.

# 1 Vymezení základních pojmů

Přesné vymezení samotného pojmu gramotnost není v dnešní době zcela jednoznačné. Toto vymezení totiž velmi úzce souvisí se stupněm rozvoje konkrétní společnosti a jejími případnými změnami.

V minulosti gramotnost spočívala v rovině elementárních dovedností. Za gramotného byl považován člověk, který uměl číst a psát, což byli zpravidla pouze příslušníci vyšších vrstev společnosti. Od 18. století docházelo v Evropě k postupnému masovému rozvoji vzdělanosti. Byl to důsledek ekonomických, politických, sociálních a kulturních změn, ke kterým jednotlivé společnosti vývojem dospěly. K tomuto rozvoji přispěly nejrůznější faktory, zcela zásadní bylo pravděpodobně zavedení povinné školní docházky a dále například hospodářský růst jednotlivých států v důsledku nástupu průmyslové revoluce, respektování lidských práv, silící národnostní hnutí, ale i nové vynálezy či vliv reformace církve. Nicméně na gramotnost bylo stále nahlíženo jako na schopnost číst a psát. (Doležalová, 2005)

V tomto pojetí je také gramotnost definována v Pedagogickém slovníku jako „*Dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 70)

K širšímu chápání pojmu gramotnost došlo v ekonomicky vyspělých zemích ve druhé polovině 20. století. Nestálo již jen „pouze“ umět číst a psát, ale bylo potřeba dokázat tyto znalosti efektivně využívat při každodenních životních činnostech, například v práci, komunikaci s jinými lidmi, vyhledávání informací a zpráv a jejich správné interpretaci. Tímto postupným zvyšováním nároků na vybavenost jedinců v gramotnostním pojetí začala být gramotnost vnímána jako dlouhodobý, neustále se vyvíjející proces. (Metelková Svobodová, 2008)

S pojmem gramotnost souvisí i antonymum tohoto pojmu – negramotnost. Za negramotného člověka, též nazývaného analfabeta, je v rozvojových zemích považován ten, kdo není schopen číst ani psát. Ve vyspělých zemích je jako negramotný označován takový jedinec, který není schopen pracovat s textem ze života. (Doležalová, 2005)

Gramotnost je takto chápána v bipolárním pojetí, tedy gramotný-negramotný (Rabušicová, 2002).



*„Pro sjednocení pojmů byly organizací UNESCO v roce 1956 přijaty definice dodnes používané a platné:*

*„... negramotnou je osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty.“*

*„... gramotný je člověk, který umí s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text týkající se jeho každodenního života, pologramotný je ten, kdo umí sice číst, neumí však psát.“ (Doležalová, 2005, s. 13).*

Doležalová (2005, s. 14) dále uvádí dosavadní shrnutí poznatků o gramotnosti reflektující současnou situaci:

*„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“*

Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že pojem gramotnost prošel v souvislosti s vývojem společnosti proměnou svého původního, relativně striktně vymezeného obsahu a v dnešní době lze definovat i další, tzv. vyšší druhy gramotnosti než jen čtení, psaní a počítání (např. gramotnost počítačovou, finanční, právní apod.) (Doležalová, 2005; Metelková Svobodová, 2008)

## 2 Čtenářská gramotnost

### 2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Také pojem čtenářská gramotnost si prošel delším vývojem a úpravou a stejně tak jako pojem gramotnost není jeho vymezení zcela jednoznačné. V odborné literatuře lze nalézt velké množství definicí. Pro vymezení obsahu pojmu je potřeba zdůraznit věcnou složku čtenářské gramotnosti, která by měla posunout její chápání směrem ke komunikaci a praktickému využití. Toto pojetí je i v souladu s ostatními typy jednotlivých gramotností, které navzájem tvoří tzv. funkční gramotnost.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 42) uvádí jednu z prvních definic čtenářské gramotnosti jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod na používání léků, návod na použití výrobku, úvodník v novinách apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“

Wildová (2012, s. 6) uvádí, že „čtenářská gramotnost je součástí rozvoje gramotností dalších. To, co je pro oblast vzdělávání z problematiky čtenářské gramotnosti podstatné, je pohled didaktický, tedy jak čtenářskou gramotnost optimálně podporovat a rozvíjet u různých cílových skupin, jak je ohodnotit a jak pro její rozvoj připravit budoucí učitele, učitele v praxi, ale i rodiče žáků. Rozvoj čtenářské gramotnosti je proces dynamický, procesem, který integruje i další nová aktuální témata, např. rozvoj čtení u žáků multikulturních skupin, inkluzi žáků se specifickými vzdělávacími potřebami atd.“

Mezinárodní výzkum PISA z roku 2018 definuje čtenářskou gramotnost jako „... schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Potužníková, Janotová, Blažek, 2019, s. 9)

Pojem čtenářská gramotnost je vymezen také v mezinárodním výzkumu PIRLS, kde je definován 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, aby se začlenili do společnosti čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Potužníková, 2010, s. 11)

V odborné literatuře lze nalézt velké množství dalších definic, z čehož vyplývá, že pro pojem čtenářská gramotnost neexistuje v současné době jednotná definice, což je důsledek rychlých změn ve společnosti, kultuře a ekonomice.

Období čtenářské gramotnosti zahrnuje povinnou školní docházku, žáky ve věku 6–15let. Čtenářská gramotnost se tedy utváří v průběhu této povinné školní docházky, přičemž samotný nástup dítěte do školy a jeho počáteční rozvoj čtení a psaní označujeme jako „*počáteční čtenářskou gramotnost*“. Primárním cílem tohoto období je ukotvit základy čtení a psaní. Současně je brán zřetel na rozvoj počátečního čtení a psaní spolu s dalšími aspekty vytvářející celek gramotnosti – poslechu, vyjadřování a myšlení. (Gavora, 2002, cit. Doležalová 2005)

Z uvedených tvrzení je patrné, že po vytvoření základu těchto jazykových kompetencí a zvládnutí období počátečního čtení a psaní vedou tyto k dosažení gramotnosti čtenářské a následně v pozdějším věku i k dosažení tzv. gramotnosti funkční. Proces zrodu této funkční gramotnosti je podmíněn především věkem, vědomostmi a znalostmi žáka. (Wildová, 2005; Doležalová, 2005)

## **2.2 Funkční gramotnost**

Funkční gramotnost je z důvodu různorodosti, rozmanitých podmínek a dalších příslušných činitelů (společensko-historický, kulturní či ekonomický faktor) poměrně komplikovaný a komplexní jev. Přívlastek funkční lze definovat tak, že gramotnost se již neopírá pouze o schopnost číst s porozuměním a napsat běžný text, ale předpokládá se, že jedinec dokáže funkčně využívat gramotnostní dovednosti. Z tohoto tvrzení lze tedy chápat, že funkční gramotnost je čtení a psaní nad úrovní elementární gramotnosti.

Rabušicová (2002, s. 18) ve své publikaci uvádí, že v roce 1978 bylo na 20. zasedání Valného shromáždění UNESCO poprvé mezi gramotnostní dovednosti zařazeno také počítání. Definice dle organizace UNESCO byla stanovena tak, že „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost,*

*a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“.* (UNESCO, 1978:12)

Dle Trubíniové (2007, s. 148) je funkční gramotnost definována jako *„schopnost používat čtení a psaní nad rámec elementární gramotnosti s účelem dosahovat vlastní potřeby, nabývat vědomosti, sebevzdělávání a seberozvoje, jak v procesu sociální interakce a komunikace a v mnoha dalších smysluplných kontextech“.*

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 80) uvádí definici funkční gramotnosti jako *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“*

Funkční gramotnost lze definovat i jako schopnost používat tištěný a písemný materiál pro fungování člověka ve společnosti v rámci rozšiřování vědomostí a rozvoje potencionální osobnosti. (Kirsch, Jungeblut, 1986)

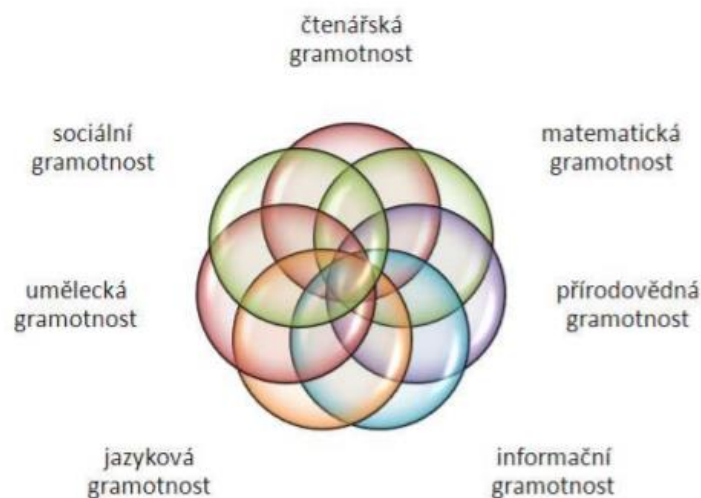
Vymezení funkční gramotnosti vychází z výzkumu International Adult Literacy Survey (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých, IALS) a obsahuje tři složky, které v české a slovenské literatuře toto dělení uvádějí v podobných překladech např. Rabušicová (2002, s. 85), Gavora (2003, s. 17), Doležalová (2005, s. 41):

- *textová (literární) gramotnost* – jedná se o vědomosti a dovednosti nutné k porozumění a využívání informací v souvislých textech (zprávy, komentáře, úvodníky novin aj.)
- *dokumentová gramotnost* – představuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v nesouvislých či krátkých strukturovaných textech (formuláře, jízdní řády, mapy, diagramy, reklamní prospekty aj.)
- *numerická gramotnost* – zahrnuje vědomosti a dovednosti nutné pro uskutečnění operací pomocí číselných údajů, které jsou v textu uvedeny (tabulky, grafy, účty, objednávky aj.)

Rabušicová (2002, s. 19) ve svém shrnutí různých vymezení pojmu funkční gramotnost uvádí následujících deset bodů, které obsahují několik explicitně formulovaných nebo jen implicitně obsažených odlišností od klasického vymezení gramotnosti ve smyslu prosté schopnosti číst a psát:

- „funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností,
- funkční gramotnost implikuje, že existuje rozdíl mezi individuální gramotností a funkční gramotností v tom, že existuje rozdíl mezi individuální gramotností a funkční gramotností v tom, že individuální gramotnost nemusí být dostatečná pro fungování jedince ve společnosti,
- funkční gramotnost předpokládá dovednosti, jež jsou náročnější než jen zvládnutí základních technik čtení a psaní,
- funkční gramotnost bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat,
- funkční gramotnost není v žádném případě dichotomický jev, ale kontinuum,
- funkční gramotnost musí být také jako kontinuum měřena a interpretována,
- funkční gramotnost může být měřena přímo, nemusí se odhadovat na základě jiných indikátorů,
- funkční gramotnost není totožná se „školní zralostí“, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělávání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná,
- funkční gramotnost se myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15 let,
- funkční gramotnost je obvykle dávana do souvislosti s vyspělými zeměmi“.

Základem pro funkční gramotnost je schopnost zpracovat znalosti a informace z různých oblastí věděni, které jsou pro člověka zásadní pro uplatnění ve společnosti. K základním oblastem funkční gramotnosti patří čtenářská, matematická, přírodovědná, informační a jazyková gramotnost (viz *obrázek 1*). V modelu lze vyjádřit vztah jednotlivých oblastí k funkční gramotnosti a výhodou tohoto modelu je paralelnost gramotnostních oblastí s oblastmi školního vzdělávání, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). (Havel, Najvarová, 2011; Najvarová, 2008)



Obrázek 1: Složky funkční gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 28)

Lze konstatovat, že čtenářskou gramotnost chápeme jako jednu z podoblastí funkční gramotnosti. V obou případech je podstata téměř shodná, vzhledem k jejich základu teoretického východiska a pojetí. Opírá se o koncept celoživotního učení a teorii informací, které jsou v dnešní době pro člověka nepostradatelné. Rozdíl mezi čtenářskou gramotností a funkční gramotností tvoří kvalita, rozsah a náročnost požadovaných dovedností, které jsou podmíněny především věkem. (Doležalová, 2005)

## 2.3 Funkční negramotnost

S funkční gramotností souvisí i pojem funkční negramotnost (funkční analfabetismus), která postihuje část populace, jež nedovede používat čtení a psaní pro schopnost komunikace či k získávání nových poznatků. (Doležalová, 2005)

Osoby funkčně negramotné si zpravidla dokáží osvojit určité základní dovednosti, které jim umožňují přečíst text, ale od určité složitosti obsahu nedokáží dostatečně porozumět přečtenému textu natolik, aby zcela pochopily jeho význam. (Doležalová, 2005).

Funkčně negramotný člověk má velmi ztíženou situaci prakticky ve všech oblastech svého života – osobní či profesní. Funkčně negramotné osoby mají např.

problémy s praktickou orientací v tabulkových dokumentech (v jízdních řádech), s vyhledáváním informací v rámci určitého třídění (knihovny, databáze) a těžko se dokáží zorientovat v nových situacích. Tyto problémy se následně dále odrážejí i v dalších oblastech:

- ekonomiky – snadno ztrácí zaměstnání, hůře se orientují v nabídce práce,
- zdravotnictví – nedokáží se samostatně postarat o své zdraví, často spoléhají na jinou osobu ve své blízkosti,
- ekologie – nezabývají se životním prostředím,
- sociální – nedokáží se o sebe postarat v neobvyklých životních situacích (Havel, Najvarová, 2011)

## 2.4 Roviny čtenářské gramotnosti

Jednotlivé roviny počáteční čtenářské gramotnosti částečně odpovídají Bloomově taxonomii kognitivních cílů výuky, o které se opírá soudobá pedagogická teorie i praxe. (Fasnerová, 2019). Jedná se o tyto kategorie a kognitivní procesy:

- znalost (zapamatování),
- aplikace,
- analýza,
- syntéza,
- hodnotící posouzení.

Prvopočáteční gramotnost je tvořena souborem schopností a dovedností souvisejících s osvojením si dovednosti číst, psát a aktivně naslouchat, žák přitom pracuje s myšlenkovým obsahem textu. Rozvoj této prvopočáteční gramotnosti souvisí s utvářením si kladného vztahu k učení. Hlavním cílem tohoto období je vytvořit základy dovednosti čtení a psaní. (Švrčková, Šimik, 2012)

Jak uvádí Švrčková (2011, s. 16) „ztotožňujeme se pojetím čtenářské gramotnosti jako mnoho-komponentového procesu, ve kterém se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“

Mezi tyto roviny Vykoukalová, Wildová (2013, s. 22) řadí vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikaci. Tyto roviny jsou následovně popsány takto:

- *vztah ke čtení* – jeden ze stěžejních předpokladů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Četba by žákovi měla přinášet pocit radosti a potěšení a zároveň by měl pociťovat vnitřní potřebu číst.
- *doslovné porozumění* – dovednost dekodovat psané texty a budovat dosavadní znalosti a zkušenosti porozumění na doslovné úrovni.
- *vysuzování* – schopnost žáka vyvozovat z přečteného textu závěry a text kriticky ohodnotit. Čtenář by měl shrnout hlavní myšlenku textu a dokázat sledovat autorův záměr. Jedná se o náročnější čtenářskou dovednost.
- *metakognice* – dovednost, kdy si žák uvědomuje záměr vlastního čtení, v souladu s ním volí texty a způsob čtení, sleduje a vyhodnocuje vlastní porozumění čteného textu. Záměrně volí strategie čtení, které ho vedou ke zlepšení pochopení obtížnějšího obsahu a složitosti vyjadřování.
- *sdílení* – žák dokáže své prožitky z četby sdílet s ostatními čtenáři. Dokáže interpretovat, porovnávat své názory s ostatními a přemýšlí o rozdílech. Tím dochází k utváření vlastních názorů a postojů.
- *aplikace* – žák využívá čtení k vlastnímu rozvoji a k získávání nových vědomostí. Dokáže četbu zúročit v životních situacích za účelem praktického užití.

Zmíněné roviny patří mezi základní oblasti, na které je důležité se v rámci povinné školní docházky zaměřit. Pro žáky jsou tyto roviny důležité pro další celoživotní vzdělávání. Česká školní inspekce klade důraz na rozvíjení všech rovin napříč všemi vyučovacími předměty.



## **2.5 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti**

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v určitých etapách, při nichž většina autorů vychází z popisu kvantitativní a kvalitativní gradace ve čtenářských dovednostech. Tento rozvoj je určen působením faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. (Havel, Najvarová, 2011)

V odborné literatuře se setkáváme se třemi základními etapami rozvoje čtenářské gramotnosti (Havel, Najvarová, 2011; Fasnerová, 2017, 2018):

### **Etapa pregramotnosti**

Tato etapa se též označuje jako pregramotnost, emergentní dětská gramotnost či spontánní gramotnost. Zde dochází k prvnímu kontaktu jedince s tištěnou formou textu. K nejčastějším aktivním formám patří povídání s dospělým, předčítání z knih, manipulace s knihou či prohlížení ilustrací, „čtení z obrázků“. Dítě si pomocí těchto činností utváří tzv. prekoncepty, tedy vlastní představu o gramotnosti a fungování v psané komunikaci. Tato etapa je formálně ukončena nástupem povinné školní docházky.

### **Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti**

Počátkem této etapy je zahájení povinné školní docházky, ukončena je posledním rokem povinné školní docházky. Etapa rozvoje se vyznačuje záměrným působením vyučujícího na gramotnostní dovednosti a představy žáka. Jde o dlouhodobý proces, během kterého dochází k výraznému nárůstu čtenářských dovedností. Někteří autoři tuto etapu rozdělují na dva úseky.

V prvním úseku dochází k nácvičce techniky čtení a psaní a jejich procvičování. Po technickém zvládnutí prvního úseku začíná druhý úsek.

V druhém úseku si žáci osvojují metody, techniky a strategie práce s texty, které jim umožní schopnost vzdělávat se a účastnit se nejrůznějších dění ve společnosti.

### **Etapa funkční gramotnosti**

Tato etapa je především spojená s dospělostí a její východisko tvoří předchozí etapy. Po ukončení povinné školní docházky by znalosti a dovednosti žáků měly být na takové úrovni, aby jim umožnily začlenit se do společnosti a být její funkční součástí.

## 2.6 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvoj a aktuální stav čtenářské gramotnosti je aktivní, dynamický, dlouhodobý proces a je ovlivněn velkým množstvím faktorů, které jsou ve vzájemné podmíněnosti a součinnosti. Tyto faktory můžeme rozdělit do dvou skupin – endogenní (vnitřní, subjektivní) a exogenní (vnější, objektivní).

**Vnitřní faktory** vycházejí z osobnosti samotného žáka – patří sem genetické predispozice – intelektové schopnosti, dovednosti, charakteristické vlastnosti a rysy osobnosti, zájem či motivace.

Mezi **vnější faktory** zahrnujeme působení rodiny, školy, mimoškolní a mimorodinné faktory. Podle následujícího schématu (viz *obrázek 2*) můžeme vliv jednotlivých faktorů konkrétně vyjádřit.



Obrázek 2: Faktory rozvoje čtenářské gramotnosti (Havel, Najvarová, 2011, s. 33)

### Endogenní (vnitřní) faktory

Tyto faktory jsou tvořeny vrozenými předpoklady, rysy a zvláštnostmi centrálního nervového systému čtenáře, dále pak charakteristikou osobnosti a získanými zkušenostmi. Jedná se např. o zájem žáka o čtení, vnitřní motivaci, sebehodnocení, čtenářské chování a postoje. Žáci, kteří patří mezi dobré čtenáře, mají pozitivní vztah a postoj ke čtení. Pozitivní postoj k četbě u těchto žáků vede k tomu, že si ve většině případů četbu zvolí i ve svých volnočasových aktivitách. K těmto faktorům dále bývá

řazen i věk čtenáře, intelektuální úroveň, aktivní práce s informacemi, získávání znalostí, připravenost k dalšímu vzdělávání, čtenářské dovednosti a strategie. (Švrčková, 2011)

### **Exogenní (vnější) faktory**

Mezi vnější faktory můžeme zařadit ekonomické, geografické, materiální i demografické činitele, ale především k nim patří působení rodinného prostředí a prostředí školního vyučování.

Rodinné prostředí je jedno z nejdůležitějších faktorů. Rodina vytváří základ pro podporu čtenářských návyků dítěte a dokáže pomocí svých dostupných prostředků přivést dítě ke čtení. Zahrnujeme sem četbu rodičů, čtení rodičům, rozhovory s dětmi, výběr četby.

Důležitou roli zde hraje i sociálně-ekonomické zázemí rodiny, tzn. dosažené vzdělání rodičů, příjmová úroveň rodiny a sociálně-profesní statut rodičů. V publicistice Havel, Najvarová (2011, s. 33–34) se uvádí, že *„při kumulaci vyššího příjmového, vzdělanostního i kulturního standartu rodiny mají děti vyšší šance dospět ke knize a čtení, respektive čtenářské gramotnosti.“*

Prázová, Homolová, Landová, Richter (2014, s. 39) říká, že *„postoje rodičů ke čtení a jejich schopnost motivovat děti k rozvoji čtenářských dovedností a vztahu ke knihám mají již od útlého věku na děti zcela zásadní vliv. Ukazuje se, že působení čtenářských vzorů v rodině, pravidelné předčítání a dostupnost dostatečného množství kvalitních dětských knih představují jedny z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících rozvoj pozitivního vztahu ke knihám a čtení.“*

Dle Langmeier, Krejčírová (2006, s. 183) *„rodina složená z manželského páru a jejich přímých potomků je základní společenskou jednotkou známou ve všech lidských společenstvích, i když může mít v různých společnostech různé postavení v široké sociální síti, může vykazovat rozdílné vztahy k širšímu příbuzenstvu, popř. ke kmenovému společenství, může mít různou strukturu, různé rozložení rolí a moci apod.“*

Základní univerzální funkce lidské rodiny jsou však téměř všude stejné:

- reprodukční funkce – rodina zůstává základní jednotkou plozené nové generace,
- hospodářská funkce – rodina společně hospodaří, vede domácnost,

- emocionální funkce – rodina poskytuje emoční uspokojení všech členů rodiny,
- socializační funkce – rodina uvádí své dítě do společenského života. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dalším faktorem ze základních vnějších činitelů je školní prostředí. Působení školního prostředí a jeho podmínek zásadně ovlivňuje míru osvojení gramotnostních dovedností žáků v jejich funkční podobě, což je hlavním cílem povinného školního vzdělávání podle RVP ZV 2017.

Škola představuje jednu z nejdůležitějších institucí, její funkcí není pouze připravit žáky na budoucí profesi, ale i připravovat je pro vstup do běžného života. Škola klade na děti jiné požadavky než rodina, a proto je důležité, aby také zachovávala určitý nezbytně nutný odstup mezi těmito dvěma institucemi. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Zásadní vliv školní docházky má mnoho přímých i nepřímých faktorů, mezi které patří celkové školní prostředí, chování a postoje žáků a jedním z nejpřímějších činitelů je samotný učitel. Učitel ovlivňuje rozvoj čtenářských kompetencí žáka svojí přípravou, zkušenostmi, používanými materiály v rámci vyučovacích hodin či volbou vyučovacích metod. Je důležité, aby žákům byla přizpůsobena taková metoda, kterou jsou schopni zvládnout. Dále aby pracovali s různými typy textů tak, aby získávali nové zkušenosti, které jim budou přínosné. Na čtenářskou gramotnost mohou mít vliv i celoškolské programy, vzájemná spolupráce při výukových a mimo výukových činnostech, aj. (Švrčková, 2011)

Mezi mimoškolní a mimorodinné faktory patří televize, počítače či veřejná knihovna. V současné době televizi sleduje téměř každé dítě. Je důležité, aby rodiče regulovali čas dětí strávený u televize tak, aby příliš nedocházelo k absenci čtení v jejich volném čase.

Počítače jsou v dnešní době běžnou součástí téměř každé domácnosti a většina dětí s nimi velice často pracuje. Počítačová gramotnost rychle roste a v současné době došlo kvůli opatřením souvisejících s pandemií koronaviru k masivnímu využívání výpočetní techniky při distanční výuce, ke které bylo nutno přistoupit vzhledem k uzavření škol. Tím se schopnost pracovat s počítačem stala nutností i pro nejmladší žáky základních škol. Tato práce ale může být i formou zábavy, při které se vzájemně podporuje či ovlivňuje četba knih a práce s počítačem.

Veřejné knihovny jsou explicitně zaměřené na knihu, ale i ony nabízejí možnost práce s výpočetní technikou. Ve většině případů školy spolupracují s knihovnami a společně vytvářejí různé čtenářské projekty, které žáky mohou motivovat ke čtení a nalákat do knihovního prostředí.

## **2.7 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

Cílem základního vzdělávání je pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence žáka a poskytnout mu základ všeobecného vzdělání. Tyto klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností a dalších schopností jedince a navzájem se prolínají. K jejich utváření a rozvíjení má směřovat a přispívat veškerá aktivita školy. Mezi klíčové kompetence počítáme kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (RVP ZV, 2017)

Od roku 1995 a 1996 se na základních školách v České republice učilo podle osnov základní školy, národní školy a obecné školy. V důsledku školské reformy se od roku 2007 začalo vyučovat v 1. a 6. třídě základní školy podle nového kurikulárního dokumentu nazvaného Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Po vydání tohoto dokumentu se učitelé začali přizpůsobovat podmínkám každé školy a vytvářet Školní vzdělávací programy (ŠVP), v nichž uplatnili autonomii konkrétní školy. Nejen učitelský kolektiv, ale i všichni zaměstnanci se podílejí na klimatu školního prostředí, které by mělo být pro žáka podnětné a příznivé. (Fasnerová, 2018)

Pojetí základního vzdělávání definuje Fasnerová (2018, s. 66) následovně: *„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání (dříve i výchovu v rodině). Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, se v roce 2016 novelizoval a rozšířil povinnost vzdělávání na povinnost navštěvovat předškolní zařízení, tedy mateřské školy, minimálně jeden rok před nástupem k základnímu vzdělávání, s platností od září 2017.“*

Podle RVP ZV (2017, s. 8) „v průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti.“

V základním vzdělávání se usiluje o naplnění těchto cílů:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (RVP ZV, 2017, s. 8–9)

Cílem již zmíněných klíčových kompetencí, které jsou definované v RVP ZV (2017, s. 9), je vybavit každého jedince na takové úrovni, která je pro něj dosažitelná, a připravit jej tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence chápeme jako výsledek celkového procesu vzdělávání, které se různými způsoby prolínají, přičemž se jedná o dlouhodobý proces, který začíná již v mateřských školách. Jedná se o následující kompetence:

**Kompetence k učení** – na konci základního vzdělávání žák dokáže vybírat a využívat pro učení efektivní způsoby, metody a strategie. Žák je schopný vyhledávat a třídit informace, na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně

využívat v procesu učení, tvůrčích činností a v praktickém životě. Dokáže operovat s běžně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí. Žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, dokáže posoudit vlastní pokrok, jakým způsobem by mohl své učení zlepšit, umí zhodnotit výsledky svého učení.

**Kompetence k řešení problémů** – na konci základního vzdělávání žák vnímá různé problémové situace, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách a snaží se najít způsob řešení problému. Žák kriticky myslí a činí uvážlivá rozhodnutí, která je chopen obhájit. Uvědomuje si zodpovědnost za své rozhodnutí.

**Kompetence komunikativní** – na konci základního vzdělávání žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu. Vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném, ale i mluveném projevu. Žák naslouchá promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje. Rozumí různým typům textů a záznamů, běžně užívaným gestům a jiným informačním a komunikačním prostředkům. Využívá získané vědomosti a dovednosti, které následně uplatňuje při styku s okolním světem.

**Kompetence sociální a personální** – na konci základního vzdělávání vede žáka k účinné spolupráci ve skupině. Vytváří společně s pedagogy pravidla práce v týmu a podílí se na utváření příjemné atmosféry v tomto týmu. Žák přispívá k diskusi v malé či velké skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení zadaného úkolu. Oceňuje zkušenosti druhých a respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Dokáže si vybudovat pozitivní představu o sobě samém, což podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.

**Kompetence občanské** – na konci základního vzdělávání žák respektuje přesvědčení druhých lidí a váží si jejich vnitřních hodnot. Dokáže se odpovědně rozhodovat, je schopen se vcítit do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení. Uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí. Dokáže chápat základní environmentální problémy a respektovat životní prostředí.

**Kompetence pracovní** – na konci základního vzdělávání dokáže žák bezpečně používat nástroje a vybavení. Dodržuje vymezená pravidla, plní své povinnosti a závazky a adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Dokáže odpovědně přistupovat k ochraně svého zdraví i zdraví druhých, k ochraně životního prostředí a kulturním a sociálním hodnotám.

Čtenářskou gramotnost je vhodné rozvíjet napříč všemi vzdělávacími předměty po celou dobu školní docházky. Učitel musí základní všeobecné cíle zpracovat do svých vzdělávacích oblastí a konkrétně i do vzdělávacích předmětů, mezi které patří:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kulturu (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)
- Doplnující vzdělávací obory (Dramatická výchova, Další cizí jazyk) (RVP ZV, 2017; Fasnerová, 2018)

V rámci diplomové práce řešíme problematiku čtenářské gramotnosti, proto se blíže budeme zabývat vzdělávací oblastí jazyk a jazyková komunikace pro žáky 1. stupně ZŠ, konkrétně předmětu Český jazyk, ve kterém je nejvíce prostoru věnováno rozvoji čtenářské gramotnosti.

Oblast jazyk a jazyková komunikace je v celkovém souhrnu pro 1.–5. ročník dotována minimální časovou dotací 33 hodin týdně, přičemž pro první ročník je doporučeno 9 hodin týdně. Týdenní počet hodin s vyššími ročníky postupně ubývá. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělena na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu.

RVP ZV (RVP ZV, 2017, s. 16) definuje, že „*dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“



Očekávané výstupy z předmětu Český jazyk jsou rozděleny na dvě období – po 3. ročníku a po 5. ročníku, kde se jednotlivá specifika předmětu upravují v rámci školního vzdělávacího plánu (ŠVP). Žák by na konci každého období měl zvládnout:

- 1. období (1.–3. ročník) – „*Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti. Žák porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti. Žák respektuje základní komunikační pravidla rozhovoru.*“ (RVP ZV, 2017, s. 18)
- 2. období (4.–5. ročník) – „*Žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas. Žák rozlišuje podstatní a okrajové informace v textu vhodné pro daný věk a podstatné informace zaznamenává. Žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení. Žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.*“ (RVP ZV, 2017, s. 18–19)

Čtenářská gramotnost se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, která je zařazena do RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.

### 3 Čtení, čtení s porozuměním

Průcha, Mareš, Walterová (2009, s. 42) definuje čtení jako „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových 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.*“

„*Porozumění je schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná, využít zpracovaný obsah. Porozumění může mít různé úrovně – jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby (vysvětlení metafory, ironie, matematického symbolu, grafu), složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného), nejsložitější je extrapolace (formování toho, co je v poznátcích či textech obsaženo pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení). Porozumění je základní součástí procesu učení a předpokladem vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 208)

Z pohledu psychologického hlediska dle Kolláriková, Pupala (2001, s. 284) je čtení vymezené jako „*pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces.*“ To znamená, že se skládá z mnoha dílčích komponentů a složek, které tvoří hierarchickou strukturu, a tato struktura se v čase mění. V „čase“ potom znamená jednak v průběhu psychického vývoje jednotlivce a jednak v samotném aktuálním procesu čtení. Jinak řečeno, od momentu, kdy jsme upřeli zrak na konkrétní stránku s textem až po dobu, kdy stránku s textem odložíme. Dynamické změny se týkají změn struktury procesu čtení, ke kterému dochází při změně významu složek. Z dlouhodobého hlediska se jedná o rozdíly ve vývojové struktuře procesu čtení mezi dětmi a dospělými.

Psycholog Matějček (2004, s. 7) zmiňuje, že je velmi důležité nepřestávat dětem číst, i když nastoupí do školy, neboť je dětské čtení ještě namáhavé. Tvrdí, že „*z posluchače se může stát čtenář; věk 6-10 let. S prvním školním rokem nesmí rodiče s předčítáním přestat. Je chybou přestat se čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k zoufání. Se skutečným čtením to zatím*

*nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.“*

Čtení s porozuměním chápeme potom jako co nejúplnější porozumění obsahu čteného textu. Toto porozumění čteného textu chápeme jako celou skupinu intelektových schopností a zručností a můžeme je hierarchicky rozdělit do čtyř skupin – *porozumění, převod, interpretace a explorace*. (Švrčková, 2011)

Čtení s porozuměním je založeno na „*dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézat v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 65)

Čtení s porozuměním je záměrná myšlenková činnost, kterou se čtenář ubírá k významu textu. Čtení s porozuměním je založeno na zkušenostech čtenáře – vyhledávat informace, zdůvodnit metafory na přímých příkladech, vyznat se v pojmech a pochopit význam mezi nimi. Porozumění textu se projevuje v činnostech žáka, které máme možnost zaznamenávat a hodnotit. Abychom zjistili, zda žáci porozuměli čtenému textu, můžeme využít několik metod, jako je například pozorování žáků při čtení, kladení otázek směřujících k porozumění textu, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování a verbalizace. Jedním z důležitých faktorů je také to, zda žáci čtou tiše nebo jeden druhému předčítají nahlas. (Johns, Lenski, 2005, s. 344; Gavora, 1992, s. 76; Leslie, Caldwell, 2001)

Žáci, kteří žijí v sociálně znevýhodněném prostředí, mívají často problémy s porozuměním textu. Je to způsobeno nedostatečným osvojením jazyka výuky, nedostatečně rozvinutými vyjadřovacími schopnostmi a slabší slovní zásobou. Při práci s texty často nerozumí zadáním úkolů, proto je důležité a nutné takovým žákům věnovat individuální přístup, zajistit výběr vhodných a zajímavých textů, dokázat vysvětlit neznámá slova, motivovat uvedené žáky ke čtení a oceňovat jejich samostatnou individuální četbu. (Havel, Najvarová, 2011)

Osobitý pohled na dětské čtení má Olga Černá (2014). Zmiňuje francouzského učitele Daniela Pennaca, který je autorem knih pro děti i dospělé. Pennac ve svém díle „*Jako román*“ (1992) popisuje jeho desatero práv čtenářů.

- *Právo nečíst* – Děti by měly chodit do knihovny nikoliv kvůli čtení, ale kvůli atmosféře, kterou jim knihovna může poskytnout. Užívat si klid a ticho, půjčovat

si knihy a překládat čtenářské deníky. Knihovna má dětem všechny své možnosti nabídnout – listovat v knihách, vybírat si, mluvit o nich, ptát se.

- *Právo přeskakovat stránky* – Pennac doporučuje nechat děti bezprostředně listovat v knize, aby si vybrali právě to, co je nejvíc naplňuje a baví (láska, boj, dobrodružství).
- *Právo knihu nedočíst* – Dítě kniha nemusí nadchnout i přes doporučení rodičů, učitele či vrstevníků. Není to vina ani dítěte, ani knihy. Dítě má právo nedočenou knihu vrátit do knihovny a hledat dál. Je možné, že se někdy ke knize vrátí nebo naopak.
- *Právo číst tutéž knihu znovu* – Každý má svoji oblíbenou knihu, ke které se rád vrací. Už jako malé děti jsme chtěli slyšet jednu a tu samou pohádku. Čtenář má tuto knihu za odměnu, jako dárek.
- *Právo číst cokoliv* – každý čtenář má právo si vybrat knihu, kterou si sám najde a která ho zajímá.
- *Právo na bovarysmus (choroba přenosná textem)* – jedná se o tzv. čtenářskou módu, kdy mizí hranice mezi reálným a vymyšleným textem. Např. všechna děvčata šílí po upírech či všechny děti chtějí kouzelnou hůlku.
- *Právo číst kdekoli* – mělo by se jednat o místa, kde je nerušený klid a ticho, aby se čtenáři mohli plně věnovat četbě a soustředit se.
- *Právo jen tak listovat* – jedná se o primární pohled na knihu. Čtenář si prohlédne obal knihy, název, ilustrace, členěný text aj., aby zjistil, zda ho knížka zaujala.
- *Právo číst nahlas* – Rodiči i učitelé by žákům měli číst nahlas s naprostým soustředěním a současně sledovat, jak je děti vnímají.
- *Právo mlčet* – Dát žákům příležitost se k příběhu vyjádřit, ale neměla by to být povinnost.

Daniel Pennac a jeho „*Jako román*“ se shoduje i s českým psychologem Václavem Martinem, který tvrdí, že je důležitý osobní příklad, porozumění dětem, volnost při výběru knih či respekt k odlišnostem.

Daniela Pennac tvrdí, že „*naše důvody, proč čteme, jsou stejně podivné jako naše důvody, proč žijeme. A nikdo není oprávněn požadovat od nás, abychom se mu z tohoto*

*soukromí zpovídali. “ Z této myšlenky se dá usoudit, že dítě má volbu, zda se chce vyjádřit nebo ne.*

Důležité je také zmínit rozdíl mezi pojmy čtení a četba. Lederbuchová (2004, s. 9) vysvětluje rozdílnosti obou pojmů z hlediska jejich obsahu takto: *„Význam pojmu četba neredukujeme jen na čtenářské aktivity poslechové nebo čtecí k dekodování písma v lexikální významy slov a jejich spojení. V tomto smyslu rozlišujeme význam pojmů čtení (dekodování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů) a četba. Četba je proces komunikace mezi čtenářem a aktualizovanými významy uměleckého textu (v němž má čtení nebo poslech nezastupitelné místo), jehož výsledkem je čtenářská konkretizace obsahové nabídky textu. Četbou text vstupuje do společenského komunikačního oběhu.“*

Wildová (2005) zdůrazňuje důležitost rozvíjení čtenářského procesu s využitím různých výukových metod, při nichž by měl učitel uplatňovat individuální přístup a respektovat individuální zvláštnosti žáků po celou dobu výuky. Učitel vybírá vhodné metodické postupy a s tím související i volbu vhodných učebnic a didaktických materiálů.

## 4 Metody ve výuce čtení

V pedagogickém slovníku je vyučovací metoda/výuková metoda definována jako „*postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos), která charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355).

Výukovou metodu lze vymezit i jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit a žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*“, které ve své publicistice uvedl Maňák, Švec (2003, s. 23)

V současné době probíhá pojetí výuky čtení pomocí různých výukových metod. Některé metody vycházejí z jazyka písemného, jiné z jazyka ústního. Při některých metodách se žáci učí čtení souběžně s výukou psaní, při užití jiných metod se psaní odděluje od čtení a bývá časově posunuto na pozdější dobu. (Fasnerová, 2018; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Již z historického hlediska můžeme tedy čtení rozdělit do dvou základních skupin na metody syntetické a metody analytické. Metody syntetické vycházejí z jednotlivých prvků, které jsou spojovány v celky. Metody analytické vycházejí z celků (tj. grafických obrazů slov v jazyce písemným či mluveným, popř. slabik v jazyce ústním) a vedou k poznávání jednotlivých prvků. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Mnohé z metod se nyní již nepoužívají k výuce v plném rozsahu, přesto jsou některé jejich prvky využívané k obohacení výuky. (Fasnerová, 2018)

V současné době jsou nejvíce využívané metody analyticko-syntetické a globální metoda čtení, zvaná také genetická metoda čtení. Mezi alternativní metody patří metoda dobrého startu, metoda párového čtení, metoda Montessori či Waldorfská metoda čtení. (Fasnerová, 2018)

Metodami ve výuce čtení se ve svých dílech zabývali např. M. Fasnerová (2012, 2017, 2018, 2019), K. Santlerová (1995), B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999), R. Wildová, Z. Křivánek (1998), M. Švrčková (2011) a spoustu dalších. Právě o tyto publikace jsem se opírala při zpracování následující kapitoly.

## 4.1 Metody syntetické

Metody syntetické jsou historicky nejstarší výukou počátečního čtení. Jejich původ zasahuje až do antického Řecka a Říma. K pochopení čteného textu musí čtenář převést text do zvukové podoby. Nejdůležitější je tedy zvuková percepce, která umožní převod grafémů (písmen) do fonologické (hláskové) struktury. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Základní jednotkou syntetické metody je hláska (foném) – v písemné podobě písmeno (grafém). Pro tuto metodu je charakteristický postup skládání (syntéza), od jednotky k celku, tedy od písmen do slabik, od slabik ke slovu. (Švrčková, 2011)

Švrčková (2011) dále dělí syntetické metody na dvě podskupiny, a to na slabikovací a hláskovací. K slabikovací podskupině patří metoda písmenková – abecední, která vychází z prvků psané podoby řeči. K hláskovací podskupině pak patří všechny ostatní (tj. hláskovací, fonomimická, fonetická, skriptologická aj.) (Švrčková, 2011)

Santlerová (1995) řadí mezi syntetické metody – metodu písmenkovou (abecední, slabikovací), metodu hláskovací, metodu skriptologickou (čtení psáním), metodu mnemotechnickou – skriptologickou, metodu náslovných hlásek, metodu fonomimickou (normálních hlásek), metodu fonetickou, metodu Petrakovu (postupného a kontrolního průvodního čtení), slabikovou metodu souhláskovou a metodu genetickou (též Kožíškova).

Stejné dělení najdeme i u autorů Fabiánková, Havel, Novotná (1999), pouze v jiném pořadí.

### **Metoda písmenková (abecední, slabikovací)**

Tato metoda se používala již v době antického Řecka a Říma. Vychází z prvků psané řeči. Žáci se učili nejdříve názvy písmen a potom poznávali jejich tvary. Tímto způsobem se museli naučit celou abecedu nazpaměť (od začátku do konce, ale i pozpátku). Po zvládnutí této etapy žáci přistoupili ke spojování písmen ve slabiky. Nejdříve pojmenovávali jednotlivá písmena a pak vyslovili slabiku.

slabiku **ry** četli: er – ypsilon = ry

slabiku **cha** četli: cé – há – a = cha

slabiku **má** četli: em – á = má

slovo **mech** četli: em – é – cé – há = mech

Slabiky později skládali do slov. Metoda byla založena na mechanickém čtení, bez logického opodstatnění. Následně se přistoupilo k tzv. „čtení logickému“, kdy se žáci začali zabývat smyslem slov a vět. Naučit se číst touto metodou byl pro některé žáky proces velmi složitý, obtížný a zdlouhavý. (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda hláskovací**

Písmenková metoda se u nás používala až do 19. století, ale byla hojně kritizována. Ke kritikům patřil např. Beneš Optát, který ve svém díle „*Isagogicon*“ (1535) doporučil metodu hláskovací. U této metody se neče název písmene, ale vyslovuje se pouze odpovídající samostatná hláska. Přípravou pro čtení měl být sluchový rozklad slov. Nejprve si žáci museli osvojit samohlásky a souhlásky, následně hlásky spojovali ve slabiky a slabiky ve slova.

m + a = ma

l + ý = lý

ma + lý = malý

Opět docházelo k mechanickému odříkání slabik celé abecedy (ba, be, bi, bo, bu, pa, pe, pi, po, ...) než došlo k posunu k vlastnímu čtení slov. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda skriptologická (čtení psaním)**

Tato metoda vychází ze sluchového rozkladu věty na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky. Žáci se při ní také současně cvičí v kreslení, aby se jejich ruka připravila na psaní. Procvičování ruky trvá zhruba 6 týdnů, než se vyvine hláska, kterou žáci vyslovují, a říkají další slova, ve kterých se vyskytuje. Učitel následně napíše na tabuli psací písmeno, které hlásku označuje. Žáci jej píší, vyhledávají mezi jinými a popisují. Postupně se učí dalším písmenům, která následně spojují do slabik, a poté i slabiky do slov. Nejprve se učí slabiky se samohláskou (sa, mo, la), později



přidávají slabiky s dvojhláskou (lou, pou), třípísmenné slabiky (pes, ves) a slabiky se slabikotvorným „r“ a „l“ (vlk, krk). Na závěr se žáci učí velká psací písmena a písmo tiskací. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda mnemotechnická-skriptologická**

Tato metoda vycházela z nápovědných obrázků, které označovaly jednak písmeno, náslovnou hlásku i slovo. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

Cibule – obrázek složen z cibulí do písmene C.

Jahoda – obrázek složen z jahod do písmena J.

### **Metoda náslovných hlásek**

Tato metoda byla založena na odposlouchávání zpravidla prvních hlásek slova. Např. slovo „anděl“ → odposlouchala se hlásky „a“. Žáci si podle obrázků měli vybavit příslušné slovo. Později izolovali náslovné hlásky, které následně skládali ve slova. Tato metoda je v současné době využívána i při vyvození hlásky jako součást metody analyticko-syntetické. (Santlerová, 1995)

### **Metoda fonomimická (normálních hlásek)**

Podstatou metody je práce s citoslovci. Často se v metodě používaly i motivační obrázky. Např. husa s nataženým krkem syčí „sss“, na kočičku voláme „ččč“. Později využíváme slabiky, např. ovečka „bé“, slepice „ko, ko“ aj. U nás se tato metoda příliš nevířila, ale používala se např. na Slovensku. (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda normálních slabik**

Jedná se o původní českou metodu, která je založena na návodných obrázcích, pod kterými se nachází slabika, kterou daný obrázek vyjadřuje. Např. na obrázku je motýl a pod ním slabika MO, makovice – MA, muchomůrka – MU aj. Nevýhodné na této metodě je to, že žáci dlouho spojují slabiku nového slova s obrázkem nápovědy

a nedokáží dostatečně pochopit význam slova nového. Např. slovo *lavice* → **la** (lampa) + **vi** (vidlička) + **ce** (cestička) = LAVICE (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda fonetická**

Tato metoda byla rozšířena především v Německu. Vychází z pozorování mluvidel a jejich utváření při vyslovování jednotlivých hlásek. Žáci při vyslovování hlásek napodobovali učitele nebo vyslovovali hlásky podle obrázků – hláskovacích tabulek. Důraz byl kladen také na procvičení výslovnosti jednotlivých hlásek. (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda Petránkova (postupného a kontrolního průvodního čtení)**

Metoda Petránkova je pojmenována po svém autorovi J. E. Petránkovi. Jedná se o metodu postupného a kontrolního průvodního čtení. Žáci nejprve čtou a píšou malou a velkou tiskací abecedu. Následně psací písmo odvozují z písma tiskacího. Pro tuto metodu je charakteristické, že žáci čtou slovo postupně:

k

k-o = ko

ko-č = koč

koč-k = kočk

kočk-a = kočka (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2012)

### **Slabiková metoda souhlásková**

Většina autorů syntetických metod připojuje k jedné souhlásce všechny samohlásky (ma, me, mi, mo, mu, la, le, li, lo, li, ...). U slabikové metody souhláskové je tomu naopak, všechny souhlásky jsou spojovány s jednou samohláskou (ba, ca, ča, da, ...). Žáci čtou věty tvořené ze slov, které obsahují pouze jednu samohlásku. Např. „*Máňa má kanára. Jára má káčata.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda genetická (též Kožíšková)**

Metoda genetická je „založena na principu historického vývoje písma. Vede žáky zkrácenou cestou vývojem písma od prvních počátků, kdy člověk používal ke svému vyjadřování myšlenek kresby, symboly až po dnešní písmo.“ (Santlerová 1995, s. 15). Žáci se v období tzv. průpravného čtení nejprve naučí číst i psát písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem ve formě zkratk (A. – Anička). Každé písmeno s tečkou představuje konkrétní osobu (určitého spolužáka, známou osobu). Pomocí fonetických cvičení se izoluje náslovná hláska, zkratka se stane odpovídajícím znakem hlásky. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

## **4.2 Metody analytické**

Analytické metody vznikly z důvodu odstranění nedostatků metod syntetických, které byly způsobeny náročností mechanismu čtení. Tyto metody vycházejí z celků a vedou k poznávání jednotlivých prvků.

### **Metoda Jacototova**

Metoda je pojmenována po svém zakladateli, kterým byl J. Jacotot. Touto metodou učil číst dospělé. Základem byla věta, kterou učitel žákům ukázal a přečetl. Žáci několikrát větu opakovali, až dovedli ukázat kterékoliv řečené slovo a přečíst kterékoli ukázané slovo. Později následoval rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky, popř. písmena. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

### **Metoda Vogelova (metoda normálních slov)**

Pochází z Německa a podobá se metodě hláskovací. Po rozkladu slova na hlásky se začalo hned se spojováním hlásek. Začínalo se však slovem, ne izolovanou hláskou. Zakladatel této metody Vogel používal 98 slov (názvů osob, zvířat, věcí), která obsahovala celou abecedu. Při čtení žáci slova analyzovali zrakově i sluchově. Žáci kreslili věc označenou slovem, slova rozebírali na písmena a následně je opět skládali ve slova. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

## **Metoda globální**

Původně byla tato metoda, jejímž autorem je belgický lékař Ovide Decroly, vytvořena pro děti s mentálním postižením a pro děti předškolního věku. Základem globální metody je tvarová psychologie, podle níž vnímá čtenář celky. Z těchto důvodů tato metoda vycházela z celku (věty nebo slova) a zachovávala jej tak dlouho, dokud žák nedošel sám vlastním vývojem k jeho rozboru.

V roce 1928 byla metoda u nás vyzkoušena pro tzv. reformní a pokusné školy. Propagátorem globální metody se stal Václav Příhoda. Zastánci metody nekladli důraz na techniku čtení, ale zdůrazňovali, že čtení musí být přímým poznáváním myšlenek autora.

Podle globální metody prochází čtení čtyřmi fázemi:

- fáze paměti – děti čtou slovo nebo slovní celky podle celkové optické struktury;
- fáze analýzy – dítě je přivedeno k rozboru vět na slova, samo pak dojde k rozboru slov na slabiky, hlásky a písmena;
- fáze samostatného čtení – spojování prvků, procvičení syntézy prostřednictvím didaktických her;
- fáze pokračujícího výcviku – dochází k individuálnímu docvičení a upevnění čtení.

Globální metodou se u nás mohlo vyučovat do roku 1951. V tomto roce byla oficiálně schválena jediná vyučovací metoda, kterou se mohla na základních školách používat, a touto metodou byla metoda analyticko-syntetická. (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2012, 2018)

### **4.3 Metoda analyticko-syntetická**

Tato metoda bývá také nazývána hlásková či zvuková. Metodu analyticko-syntetickou rozpracoval již v roce 1864 Konstantin Dimitrijevič Ušinskij. Základem této metody je mluvené slovo. Žáci si nejprve osvojují novou hlásku, kterou se poté učí psát. Velký důraz se kladl na rozvoj řečových dovedností – čtení slabik a slov obsahujících danou hlásku. Po vyvození hlásek se žáci učili poznávat písmeno a četli otevřené slabiky (ma, so, la, ...). Při vyvození všech samohlásek se postupně přecházelo k souhláskám. Tudíž docházelo k sepětí analýzy a syntézy.

U nás se touto metodou zabýval J. V. Sobotka, který ve „Školce“ (1839) a v „Malém čtenáři“ (1840) zastával stejné zásady, jež jsou základem pro hláskovou metodu. Akademik O. Chlup vypracoval k vyučování První čítanku, následně „Živou abecedu“ a „Slabikář“. Dodnes je metoda analyticko-syntetická nejpoužívanější metodou pro výuku čtení. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2018)

#### **4.4 Alternativní metody**

V současné době jsou v České republice při výuce elementárního čtení a psaní používány tři nejrozšířenější základní metody – analyticko-syntetická, globální a genetická.

Při výuce elementárního čtení a psaní však již učitelé nepoužívají pouze výše uvedené tradiční metody, ale stále častěji využívají i metody alternativní. Mezi alternativní metody můžeme zařadit metodu dobrého startu, metodu párového čtení (pair reading), metodu splývavého čtení neboli Sfumato, metodu Montessori či metodu Waldorfská škola. (Santlerová, 1995)

##### **Metoda dobrého startu**

Tato metoda je založena na rozvíjení tří základních složek (zraková, sluchová, pohybová) pro úspěšný nácvik čtení a psaní. Opírá se o metodu opticko-akuticko-motorickou. (Fasnerová, 2018; Santlerová, 1995)

##### **Metoda párového čtení (pair reading)**

Metoda párového čtení je založena na poslechu a tichém čtení, které zlepšuje schopnost porozumění textu. Podstatou této metody je navodit příjemnou atmosféru a vytvořit pozitivní vztah ke čtení. (Fasnerová, 2018; Santlerová, 1995)

##### **Metoda splývavého čtení (Sfumato)**

Základem splývavého čtení je přenos smyslových informací. Účastníci procesu učení jsou jednotlivé orgány, které navazují na sebe v přesném pořadí zrak – hlas – sluch.

Při čtení žák drží hlásku (jakoby zpěvně), než žák rozliší následnou hlásku, písmeno, které naváže na předchozí. Tato metoda je určena i dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. (Fasnerová, 2018; Santlerová, 1995)

### **Metoda Montessori**

Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní je základem senzomotorický rozvoj dítěte. Návuk psaní a čtení probíhá v souladu s celkovým rozvojem dítěte. Žáci během čtení zapojují zrak, sluch a hmat. Nejprve žáci ohmatávají tvar písmene ze dřeva, pak vyslovují, poté obtahují a nakonec skládají na kartách. Postupují od písmen velké abecedy po písmena malé abecedy. (Fasnerová, 2018; Santlerová, 1995)

### **Waldorfská škola**

Pojetím této metody je získat základní dovednosti ve čtení a psaní nenásilnou a pozvolnou metodou. Pokud by žáci se čtením nebo psaním začali dříve, než by bylo po všech stránkách důkladně připravené, mohlo by docházet k narušení fyzického nebo psychického vývoje. Při vyučování čtení touto metodou žáci postupují od názorných obrázků ke znakům. Začíná se s výukou psaní a později přichází na řadu čtení. Celý učební proces začíná kreslením, přechází ve psaní, a nakonec ve čtení. Žáci dělají grafomotorická cvičení, pracují s přírodními materiály, čímž si připravují ruku na psaní. Tato metoda ve vyučování používá také eurytmii (soulad, harmonie části a celku), kdy každá hláska má svůj estetický pohyb. (Fasnerová, 2018; Santlerová, 1995)

## **4.5 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost**

Pomocí čtenářských strategií získává žák nejdůležitější informace z textu. Je důležité, aby se žáci naučili s textem pracovat a porozumět mu. Česká školní inspekce má velký zájem o podporu a zlepšení čtenářské gramotnosti u dětí základních škol. V roce 2010 vypracovala metodický dokument pod názvem „*Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*“, ve kterém nastínila strategie, které by mohly pomoci k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Některé z metod jsou podrobněji rozepsány např.

v Mezinárodní čtenářské asociaci nebo v publikaci Kritické listy. (Fasnerová, 2018, 2019)

Podle Hausenblase a Košťálové (ČŠI, 2010) mezi čtenářské strategie patří:

**Čtení s otázkami** – Žáci pracují ve dvojicích. Po přečtení textu si vzájemně kladou otázky, které z něj vyplývají. Prostřednictvím této metody žáci rozvíjí myšlení, pomáhá jim porozumět, co je napsáno a jak je to myšleno. Žáci si pomocí této metody také zvykají na formulaci otázek, uvědomují si účel čtení a rozvíjí se jejich samostatné porozumění.

**Čtení s předvídáním** – metodu lze rozdělit na tři fáze – před čtením, při něm a po něm. Žáci čtou společný text po částech, každý z nich samostatně předvídá, o čem se bude číst. Následně svoje předpovědi proberou ve dvojicích nebo ve skupině, popř. v celé třídě. Žáci vychází z vlastních čtenářských i životních zkušeností a dochází k vyvozování odhadu z náznaku textu. Tato metoda je mezi žáky velmi oblíbená.

**Čtení s tabulkou předpovědí** – tabulka předpovědí je obdobnou metodou jako čtení s předvídáním. Žáci pracují ve dvojici svým vlastním tempem a své domněnky si zaznamenávají na papír. Po zpracování celého textu své poznatky sdílí s celou třídou. Žáci tak získávají i jiný pohled na danou problematiku.

**Debata s autorem (QtA)** – metoda je vhodná ve fázi při čtení, ale i po čtení a také ke společným čtením textu. Na základě jednotného typu otázek se žáci učí porozumět textu – co se jim autor snaží říct. Tato metoda žáky učí vnímat rozdíl mezi tím, jak si žák sám vysvětluje situace, události, pojmy v textu, a jaký význam vyplývá z celkové výstavby textu.

**Dílna čtení** – jedná se o komplexní metodu, která je založena na individuálním tichém čtení jednotlivce. Zařazuje se pravidelně nejméně jednou týdně. Žák si ve škole v době tomu určené předčítá vlastní knihu, zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu, sdílí své pocity se spolužáky či konzultuje s učitelem.

**Literární dopisy** – jsou určeny k vytváření osobních záznamů z přečteného textu. Žáci si formou krátkých osobních dopisů sdělují své čtenářské zážitky a úvahy při úseku čtení nebo po dočtení celého textu. Žáci se zdokonalují ve psaní, v porozumění textu i v zodpovědnosti předat spolužákovi relevantní informace.

**Podvojný deník** – metoda je vhodná k procvičením písařské gramotnosti. Žáci si doslovně vypisují zajímavá a důležitá místa, zaznamenávají si svůj postoj a motivaci pro další čtení.

**Grafická schémata (grafické organizátory) různých typů** – nástroj grafického uspořádávání informací. Jedná se např. o myšlenkovou či pojmovou mapu a cluster, Vennův diagram, diamant, srovnávací tabulku a spoustu dalších typů, které žákům umožňují, aby pohotově spatřili souvislosti a vztahy, o kterých čtou.

**I.N.S.E.R.T.** – metoda založena na učení žáků číst s porozuměním. Metoda rozvíjí kritické myšlení. Žáky vedeme k vědomému čtení, při kterém následně žáci získávají informace z textu sami. Svůj pohled na důležitost informací sdílí se svými spolužáky.

**Literární kroužky** – žáci pracují ve skupině a každý žák má svůj konkrétní úkol. Žák si zvolí úryvek z textu a dále si vybere roli, která je mu blízká (ilustrátor, vedoucí diskuse aj.). Po vypracování úkolu se skupina sejde a diskutuje o textu a jeho smyslu ze svého úhlu pohledu.

**Poslední slovo patří mně** – každý žák ve třídě si přečte zadaný společný text samostatně. Následně si každý vybere jednu část z textu a k němu napíše své postřehy a poznámky, proč ho daná situace zaujala. Dále se pokračuje v diskusi. Konkrétní žák sdělí, jaký úryvek z textu si vybral, přičemž ostatní odhadují, proč si vybral právě tuto část. Teprve na závěr hovoří daný žák a vysvětlí své porozumění a vztah k danému textu.

**QAR (Question answer relationship)** – společný text čte více čtenářů. Po přečtení kladou otázky k porozumění větám a slovům, ale i k objasnění skrytých informací. Metoda posiluje žákovu sebedůvěru.

**Řízené čtení a myšlení (DRTA)** – celá třída čte společný text buď nahlas, nebo potichu. Učitel rozdělí text do částí a po přečtení určité části dává žákům otázky a úkoly. To vede žáky k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy, signály, které slouží k pochopení textu. Rozvíjí se čtenářská vnímavost a souvislé myšlení.

**Skládkové čtení** – všichni žáci ve třídě čtou stejný text, který je rozdělen do tří částí. Každá skupina pracuje vždy s jednou částí. O dalších částech textu žáci diskutují, odhadují a konstruují obsah chybějících dvou částí. Při porovnání výtvorů jak navzájem,



tak i s původní celou verzí diskutují o souvislostech, které je vedly k odlišnému či totožnému názoru.

**Skládkové učení** – metoda je založena na kooperativním učení. Žáci jsou rozděleny do skupin po třech buď do domovské skupiny, nebo do expertní skupiny. Každý žák v domovské skupině dostane jeden text, který si samostatně čte po určenou dobu. Jedinec pak odchází do expertní skupiny, ve které čtou stejný text. Domlouvají se na rozboru textu, informacích a následně je předávají svým spolužákům v domovských skupinách. Jedinec dochází zpátky do své domovské skupiny a musí vyhledat takové strategie či metodu učení, které by byly vhodné pro nejdůkladnější interpretaci. Poté se výsledky porovnají.

**Učíme se navzájem** – komplexní metoda, která je založena na vlastním procesu porozumění textu a skládá se ze čtyř čtenářských strategií – předvídání, shrnutí, kladení otázek a vyjasňování.

**Tvorba vlastní knížky** – vytváření vlastních knih. Jde o komplexní pohled na knihu, uvědomění si důležitosti formální organizace knihy jako je vznik knihy včetně obálky, obsahu, ilustrací, doprovodného materiálu, členění textu atd.

**Vyhledávání klíčových slov** – aktivita je využívána ve dvou podobách. Před úvodním čtením jako nástroj pro předvídání a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při první variantě učitel své žáky seznámí s vybranými klíčovými slovy. Na jejich základu pak žáci mohou odhadnout možný obsah a rozvoj příběhu. Při variantě po čtení vyhledávají a navrhnou klíčová slova sami žáci. Učí se tím shrnout, co se v textu přihodilo, co v textu hrálo významnou roli a co vedlejší roli.

**Čtenářské portfolio** – vytváření čtenářských portfolií napomáhá žáku k efektivnímu učení, které má pozitivní motivační vliv. Portfolio umožňuje žákovi dokumentovat a integrovat dosavadní znalosti a dovednosti. (ČŠI, 2010; Fasnerová, 2018, 2019)

## 5 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti

Pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti jsou zejména důležité vhodné materiální a organizační podmínky ve škole. Mezi tyto podmínky lze zařadit strategie či metody rozvíjející čtenářskou gramotnost, které byly popsány v předchozích kapitolách. Velmi důležitá je taktéž spolupráce s knihovnami a především pozitivní postoj k četbě v rodině. S kladným přístupem ke čtení v rodině souvisí taktéž zapojení rodičů a škol do nejrůznějších projektů podporujících čtenářství. (Fasnerová, 2018)

V současné době je v České republice realizována celá řada projektů podporujících čtenářskou gramotnost, které jsou určeny konkrétním cílovým skupinám a jsou zaměřeny na různé druhy aktivit. Mezi nejznámější celostátní projekty patří „Celé Česko čte dětem“, „Noc s Andersenem“, „Rosteme s knihou“, „Čtení pomáhá“ a „Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka“. Za zmínku taktéž stojí nejrůznější projekty a aktivity regionálního charakteru, které jsou podporovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (Wildová, 2012)

### 5.1 Celé Česko čte dětem

Obecně prospěšná společnost „Celé Česko čte dětem“ je nezisková organizace, jejímž hlavním posláním (jak sama uvádí na své domovské stránce) je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. V pravidelném předčítání dětem vidí obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví, rozvíjení paměti, představivosti a učení se myšlení. „Celé Česko čte dětem“ je největší kampaní na podporu emočního zdraví dětí a jejich čtenářské gramotnosti v České republice. Mottem této kampaně je „Stačí 20 minut denně. Každý den.“

Pravidelné předčítání rodiči je jeden z pilířů psychického, morálního a myšlenkového vývoje dítěte. Při tomto se prohlubují vzájemné vazby a roste důvěra dítěte v rodiče. Dochází k rozšiřování slovní zásoby, myšlenkových obzorů a děti postupně získávají pozitivní závislost na knize. Z rodinného předčítání se může stát rituál, při kterém se dítě cítí milované, důležité a v bezpečí, stane se pevným záchytným bodem v dětském životě. Pravidelné čtení přináší dětem množství dalších pozitiv, kromě jiného podporuje jejich psychický rozvoj a posiluje sebevědomí, formuje čtecí a písemné

návyky, rozvíjí představivost, přináší všeobecné znalosti, učí děti hodnotám a rozlišování dobra a zla, rozvíjí smysl pro humor, zabraňuje vzniku závislosti na televizi a počítači, je prevencí patologických jevů atd.

Na rozdíl od podobných kampaní zaměřených na podporu dětského čtenářství není kampaň „Celé Česko čte dětem“ zaměřena pouze na děti. Originální a přínosná je v tom, že oslovuje také rodiče a další dospělí z nejbližšího okolí dítěte.

Mezi aktivity projektu „Celé Česko čte dětem“ patří například „Týden čtení dětem v České republice“, který probíhá zpravidla vždy první týden v červnu. Hlavním cílem je věnovat co nejvíce času v průběhu této akce společnému čtení s nejmenšími čtenáři. Zapojit se mohou školky, školy, knihovny, mateřská centra, literární kavárny, široká veřejnost včetně rodičů a další instituce po celé České republice. Slavnostní zahájení „Týdne čtení dětem“ bývá provázeno účastí slavných osobností ze světa kultury a sportu. V roce 2020 v důsledku opatření v boji proti pandemii v České republice proběhla tato akce netradičně až v termínu 1. 10.–7. 10. 2020.

Projekt „Čtení dětem v nemocnici“ byl spuštěn v roce 2006 v Ostravě a od té doby se rozrostl i do dalších měst po celé České republice. V roce 2019 se počet dobrovolníků, kteří navštěvují nemocné děti a čtou jim jejich oblíbené knížky, pohyboval kolem 300. Dá se předpokládat, že karanténní opatření v nemocnicích, která probíhají téměř během celého roku 2020, na nějakou dobu významně ovlivní celý tento projekt.

Mezi další aktivity společnosti „Celé Česko čte dětem“ patří též „Moje první kniha“. Jedná se o výzvu zastupitelům měst a obcí, aby při „Vítání občánků“ darovali miminkům dětskou knihu z nakladatelství, která vydávají hodnotnou literaturu pro děti. Dalším projektem je „Babička a dědeček do školky“, který umožňuje setkávání nejmladší a nejstarší generace a posiluje mezigenerační sdílení času, prostoru a hodnot. Projekt má svá pravidla. Důležitá je návaznost minimálně pěti po sobě jdoucích dní a provázanost jednotlivých činností, čímž se liší od docházení seniorů v rámci čtení dětem např. před spaním. Zde se zapojují také rodiče, kterým děti nosí domů pohádky od dědečků a babiček, a rodiče mají za úkol přečíst je dětem. Tím se rodiče motivují k zavedení pravidelného předčítání. Následující den se děti ve školce se seniory opět setkají a povídají si, o čem byla „domácí“ pohádka.

Existuje mnoho dalších aktivit, do kterých se lze v rámci kampaně „Celé Česko čte dětem“ zapojit, jedná se např. o konference a semináře, veletrhy, bazary a festivaly,

sbírky knih nebo čtenářské dílny. Všechny tyto aktivity spojuje hlavní myšlenka, kterou je zvyšování čtenářské gramotnosti u dětí a podpora předčítání knih v rodinném prostředí. Kampaň podporují odborníci, spisovatelé a další známé osobnosti ze světa kultury, umění a sportu. (Celé Česko čte dětem, 2014)

## 5.2 Noc s Andersenem

Jak trochu napovídá název, jedná se o originálně pojatou akci, jejíž náplní je společné večerní předčítání dětem v knihovně spojené i s dalšími činnostmi jako např. hraní her, soutěže, divadlo apod. Děti v knihovně po ukončení programu přespí, což nepochybně přispívá k určité „dobrodružnosti“ a výjimečnosti celé akce. Cílem celého projektu je přitáhnout zájem dětí ke knihám a čtenářství. Každý ročník „Noci s Andersenem“ je unikátní svým tématem. Výběr tohoto tématu pro aktuální rok je zaměřen na některou významnou osobnost, spisovatele či ilustrátora.

První „Noc s Andersenem“ se uskutečnila v roce 2000 v knihovně v Uherském Hradišti. Prostřednictvím Klubu dětských knihoven SKIP se věhlas o prožité akci rozšířil do dalších knihoven. V roce 2001 už se akce konala ve 40 knihovnách a v roce 2002 už se spalo nejen v knihovnách, ale i ve školách nebo domech dětí celkem na 72 místech v České republice a na Slovensku. „Noc s Andersenem“ se za dvacet let stala populární a rozšířila se i do jiných zemí po celém světě. Jubilejní 20. ročník byl plánován na pátek 27. března 2020 na téměř 1 700 místech. Nocovat mělo 95 000 dětí a dospělých, a to nejen v České republice, ale také na Slovensku, v Polsku, Slovinsku, v USA, Německu atd., celkem ve 24 zemích světa. I v tomto případě byla akce ovlivněna protiepidemickými opatřeními, termín byl postupně přeložen na 15. května a následně na 9. října 2020. Vzhledem k vývoji nákazy nakonec pořadatelé museli zrušit plánované společné aktivity a přespání, ale vyzvali všechny účastníky, aby si uspořádali vlastní „Noc s Andersenem“ doma, v rodinném kruhu. 9. října 2020 tak mohli rodiče a děti věnovat páteční večer společnému čtení, povídání, malování obrázků nebo třeba rodinnému divadélku s literárními předlohami. (Noc s Andersenem, 2010–2015)

### 5.3 Rosteme s knihou

Kampaň „Rosteme s knihou“ je projekt občanského sdružení Svaz českých knihkupců a jeho společnosti Svět knihy, s.r.o.. Vznikla jako odpověď na alarmující výzkumy čtenářské vyspělosti v České republice i v zahraničí, které dokazovaly výrazný pokles zájmu mládeže o knihy a četbu. Kampaň je zaměřena na podporu čtení knih v České republice a byla zahájena na veletrhu Svět knihy Brno 2005. Za cíl si klade oslovovat především předškolní a školní mládež a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělanost a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti dětí. K tomu využívá nejrůznějších aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, workshopů a i www stránek. Kampaň je od počátku založena na spolupráci s dalšími profesními a mediálními organizacemi a subjekty, které působí v oblasti propagace četby nebo pracují na projektech, jež se této problematice týkají. Jedná se o partnery z řad knihoven, nakladatelů i obecně prospěšných společností a institucí. V současné době kampaň eviduje téměř 50 oficiálních partnerů. Partnery hledá společnost Svět knihy i v zahraničí, stala se partnerským projektem v rámci mezinárodní skupiny EU Read, ve kterém jsou sdruženy podobné organizace z jiných evropských zemí, např. z Rakouska, Itálie, Švýcarska, Velké Británie či Německa. Jednotlivé národní organizace této skupiny se pravidelně scházejí a vyměňují si praktické zkušenosti v oblasti propagace četby a literatury u dětí a mládeže. Kampaň „Rosteme s knihou“ tak má možnost čerpat tyto zkušenosti zahraničních partnerů a inspirovat se, jak se propaguje čtenářství v jiných zemích Evropy.

K nejdůležitějším projektům kampaně patří literární a čtenářské soutěže. Ty jsou určeny pro celé spektrum žáků základních a studentů středních škol. Zadáání soutěží se vztahují nejen k nejrůznějším tématům (např. k osobnostem známých spisovatelů, historickým událostem), ale i k různým žánrům (básně, pohádky, povídky apod.). Součástí kampaně jsou také výtvarné soutěže.

Čtenářská soutěž „Souboj čtenářů“ je velmi zajímavá svým pojetím. Úkolem je v rámci celého třídního kolektivu přečíst některou ze zadaných knih. Každý žák by měl přečíst alespoň jednu knihu. Děti, které čtou stejný titul, tvoří čtenářskou skupinu, ve které mohou o knize diskutovat. V soutěži potom celý kolektiv odpovídá co nejpřesněji

na kvízové otázky, které prověřují porozumění textu a znalosti žáků o obsahu knih získané četbou.

„Čtenář na jevišti“ je projektem kampaně „Rosteme s knihou“, který začal původně jako součást evropské akce „Reading Aloud, Reading Together“ 2013 (Čtete nahlas, čtete spolu). Pro velký ohlas pedagogů i dětí byl projekt následně zařazen mezi pravidelné aktivity kampaně. Ústřední činností je čtení nahlas v podobě scénického čtení knih, které přivádí děti k hlubšímu poznání textu, jeho analýze, vlastní interpretaci a dalšímu využití, např. k přepracování na scénář a dramatinizaci.

V rámci kampaně „Rosteme s knihou“ byl v roce 2008 poprvé realizován projekt „Spisovatelé do škol“, jehož cílem je zprostředkovat žákům na prvním i druhém stupni základních škol setkání se spisovatelem nebo ilustrátorem. Takový zážitek může být pro děti impulzem k novému pohledu na knížky a čtení, umožňuje též bližší poznání práce autorů a vzniku knihy. (Rosteme s knihou, 2007–2019)

## 5.4 Čtení pomáhá

Projekt „Čtení pomáhá“ byl spuštěn v roce 2011. Projekt je unikátní tím, že kromě motivace žáků ke čtení a podpory jejich čtenářské gramotnosti učí děti také pomáhat druhým formou charitativní činnosti. Každý žák, který se do projektu zapojí, získá po úspěšném vyplnění testu kredit 50 korun, který věnuje na jeden z nominovaných dobročinných projektů. Každoročně je tak rozděleno 10 milionů korun na více než 100 charitativních projektů. Žáci si mohou vybrat knihy podle věkových kategorií (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a střední škola), přičemž v každé kategorii je na výběr více než 120 knih vybraných odbornou porotou v čele se Zdeňkem Svěrákem. (Čtení pomáhá, 2015)

Existuje ještě mnoho dalších projektů podporujících čtenářství, např. „Kamarádka knihovna“, „Týden knihoven“, „Den pro dětskou knihu“, ale i další. Velmi zajímavý je například projekt „LiStOVÁNí“, který získal cenu Nadace Český literární fond za mimořádný přínos v oblasti propagace čtenářství. Jedná se o divadelní představení s knihou v ruce, zvláštní druh scénického čtení, který poutavou formou předkládá divákům nový zážitek z četby a jehož cílem je oslovit posluchače knihou a probudit v něm zájem o čtení a sebevzdělávání. V rámci mé diplomové práce není možno podrobněji popsat všechny tyto projekty.

Je možné, že se význam a přínos některých projektů podporujících čtenářskou gramotnost ať už celostátních, nebo regionálních může v roce 2020 či v následujících letech ještě zvýšit. A to i přesto, že opatření přijatá v souvislosti s pandemií tyto projekty ovlivnila nebo i zrušila. Vzhledem k uzavření škol a přechodu na distanční výuku se dá předpokládat, že pravděpodobně dojde k určitému poklesu čtenářských dovedností zejména u nejmladších žáků základních škol. Většina rodičů z důvodů časových i odborných nedokáže plně nahradit pravidelnou prezenční výuku dítěte ve škole. Stejně tak nelze tuto výuku a osobní kontakt s učitelem plně nahradit distanční výukou u počítače. O to cennější a přínosnější může potom pro dítě být, když si rodiče i přes stres z povinnosti „nahradit“ učitele najdou chvíli na to, aby si s dětmi doma pravidelně četli. Projekty podporující čtenářství je mohou k tomuto motivovat, pomáhat s výběrem knížek, informovat o aktuálních novinkách na knižním trhu atd. Část aktivit těchto projektů se zcela jistě přesune na internet a sociální sítě, a tak se třeba časem dočkáme společného čtení, seminářů, her a workshopů v on-line podobě. Je trochu paradoxní, že se při tom budeme muset smířit s tím, proti čemu projekty podporující čtenářství často bojují – trávení času dětí před obrazovkou počítače.

## 6 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Jednou z nejdůležitějších kompetencí, kterou žáci získávají v prvních letech školní docházky, je čtenářská gramotnost. V současné době se zkoumání těchto schopností, dovedností či zájmů žáků věnuje celá řada organizací a institucí. Cílem výzkumů je komparovat různé kompetence dětí nejen na úrovni národní, ale i na úrovni mezinárodní. Výsledky takovýchto výzkumných šetření slouží dále k aktualizaci pedagogické teorie a praxe ve smyslu zkvalitnění přípravy žáků a studentů pro život v současné společnosti.

Na českých školách byly první mezinárodní výzkumy prováděny již v roce 1995 a pozornost se soustředila na hodnocení výsledků vzdělávání. Jednalo se o Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMMS) a Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (RLS). Oba tyto výzkumy organizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for Evaluation of Educational Achievement, dále jen IEA), jejímž členem se stala Česká republika v roce 1991. Jednalo se o vůbec první možnost porovnat dovednost českých žáků v širším měřítku s jinými zeměmi, což umožnilo zvýšit kvalitu školního vzdělávání nejen v ČR, ale i v ostatních zemích. (Metelková Svobodová, 2012)

V současné době se Česká republika zapojuje do dvou velmi významných mezinárodních výzkumů zabývajících se čtenářskou gramotností – PIRLS a PISA.

### 6.1 Výzkum PIRLS

Mezinárodní výzkum PIRLS (Progress in International in Reading Literacy Study) je jedním z hlavních šetření IEA. Cílem výzkumu PIRLS je zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých tříd základní školy. V tomto období by žáci již měli mít zvládnutou techniku čtení a využívat čtení jako prostředek pro další vzdělávání. (ČŠI, 2020)

Výzkumné šetření probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. První šetření u nás proběhlo v roce 2001, dalšího šetření (2006) se Česká republika neúčastnila a znovu se do výzkumného cyklu zapojila až v roce 2011. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)



V roce 2001 výzkumné šetření proběhlo v 35 zemích celého světa. V České republice jeho financování zajišťovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Velikost zkoumaného vzorku u nás činila přibližně 4000 žáků, a to děti navštěvujících čtvrtý ročník základních škol ve věku 9–10 let. Ze 150 náhodně zvolených českých základních škol byla vždy vybrána jedna třída. (Metelková Svobodová, 2012)

Metodika výzkumu PIRLS je rozšířena o dotazníky pro žáky, jejich rodiče či opatrovníky, učitele a ředitele zúčastněných škol, aby bylo možné dosažené testové výsledky žáků lépe vysvětlit a interpretovat. Jejich prostřednictvím jsou zjišťovány faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost, jako je například podmínky rodinného zázemí žáků, jejich školní prostředí či jejich názory. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017; Metelková, 2012)

*„Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS 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.“* (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 11)

V návaznosti na tuto definici PIRLS pracuje se třemi aspekty čtenářské gramotnosti, které se staly hlavním mezníkem pro tvorbu testovacích nástrojů. Cíleně jsou jimi *čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje*. Pomocí písemného testu jsou zjišťovány první dva aspekty, čtenářské záměry a čtenářské procesy, a pomocí žakovského dotazníku jsou zjišťovány postoje a chování. (Kramplová, Potužníková, 2005)

Výzkum PIRLS sleduje dva čtenářské cíle, které se u dětských čtenářů uplatňují ve školním, ale i běžném životě. Jedná se o *čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací*. V rámci prvního cíle, čtení pro literární zkušenost, je zařazeno primárně čtení beletrie. Z důvodu omezených časových možností byly zařazeny primárně krátké narativní texty (příběhy, povídky a pohádky). Především se v této skupině jedná o sledování porozumění různým aspektům předkládaného textu. Obdobně tomu je i v rámci druhého cíle, kdy k informačním typům textů (informativní články, pokyny, návody, literatura faktu aj.), které byly uspořádány chronologicky nebo tematicky, jsou přidány také mapy, tabulky, ilustrace nebo fotografie. (Kramplová, Potužníková, 2005; Metelková Svobodová, 2012)

Při práci s předloženým textem žáci postupují několika různými postupy při konstruování významu textu. Tyto způsoby jsou nazývány jako procesy porozumění a rozlišujeme čtyři typy – *vyhledávání informací*, *vyvození závěrů*, *interpretace a posuzování textu*. (Kramplová, Potužníková, 2005; Metelková Svobodová, 2012)

V následujících bodech je popisuje Metelková Svobodová (2012):

- a) *vyhledávání určitých informací* – čtenáři vyhledávají informace, které slouží k danému účelu textu, vyhledávají definice slov, myšlenky, orientují se v čase, prostoru i místě, kde se příběh odehrává;
- b) *vyvození závěrů* – čtenáři směřují k vyvození hlavní myšlenky, pochopení souvislostí mezi několika událostmi, určení osoby či věci, která je v textu zastoupena jako zájmeno, popsání vztahu mezi osobami;
- c) *interpretace a integrace myšlenek a informací* – podněcuje čtenáře k vyvození skrytého činu postav, k vytvoření vlastní představy, čtenář přemýšlí nad hlavním poselstvím příběhu, vyžaduje uplatnění informací v běžném životě a porovnává různé informace;
- d) *posuzování textu (hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu)* – čtenář se zaměřuje na pozorování jazykových prostředků, a to zejména hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu.

Třetí skupinu nazýváme čtenářské chování a postoje, které odrážejí čtenářův postoj ke čtení a psané kultuře, které se následně projevují v přístupu k celoživotnímu vzdělávání. Ve výzkumu PIRLS jsou zjišťovány formou žákovských dotazníků. Nejenom že na čtenáře má vliv výuka a zkušenosti získané z různých prostředí, ale čtenářská gramotnost je ovlivnitelná i čtenářskými dovednostmi a postoji žáků k četbě. Primární roli zde hraje rodina, která dětem nabízí počáteční zkušenosti s psaným slovem, a to v rámci předčítání v předškolním věku. Společné čtení, podpora samostatného čtení, vlastní čtenářská aktivita rodičů, společné chození do knihovny či na besedy významně přispívá k obohacení základu pro vývoj čtenářských dovedností a postoje dítěte k četbě. (Kramplová, Potužníková, 2005; Metelková Svobodová, 2012)

Hlavním vzdělávacím prostředím pro rozvoj čtenářských dovedností zůstává stále škola, která by měla realizovat podmínky, které jsou klíčové pro vybudování čtenářských dovedností, například zajistit přístup ke knihám (školní či veřejné knihovny), organizace

a vedení výuky, kvalifikovaní, zdatní a kreativní pedagogové aj. (Kramplová, Potužníková, 2005; Metelková Svobodová, 2012; Fasnerová, 2019)

Hodnocení šetření PIRLS je velmi složitý proces, který je posuzován nejenom z hlediska výše vymezených čtyř procesů porozumění, ale vztahuje se i ke čtenářským dovednostem a záměrům. Tímto bylo vytvořeno pět následujících škál: *celková škála, škála čtení pro literární účely, škála čtení pro informační účely, škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů, škála interpretace, integrace a hodnocení*. S ohledem na celkovou škálu byly dále rozlišeny také čtyři úrovně čtenářské gramotnosti na základě rozložení výsledků všech testovaných žáků mezinárodního vzorku. První úroveň odpovídá výsledku nejlepších 10 % všech testovaných žáků, druhá úroveň odpovídá výsledku horní čtvrtiny všech testovaných žáků, třetí úroveň odpovídá výsledku horní poloviny všech testovaných žáků a čtvrtá úroveň odpovídá výsledku horní tři čtvrtiny všech testovaných žáků, tedy nejnižší úroveň. Kramplová, Potužníková (2005) popisují vymezení kritérií čtenářské gramotnosti takto:

- horních 10 % (615 bodů a více) – žák interpretuje pohnutky, chování a pocity hlavních postav, integruje myšlenky, na základě svých znalostí a zkušeností aplikuje informace z textu na běžný život;
- horní čtvrtiny (570 bodů a více) – žák chápe vztahy mezi událostmi a jednáním postav. Rozpozná jazykové a literární prostředky, dokáže interpretovat na základě informací;
- horní polovina (510 bodů a více) – žák dokáže provést jednoduchou interpretaci textu, pochopí hlavní myšlenku děje, dokáže vyhledat konkrétní informaci;
- horní tři čtvrtina (435 bodů a více) – žák dokáže vyvodit závěry a vyhledat v textu explicitně vyjádřené informace.

V roce 2016 proběhlo v České republice zatím poslední testování PIRLS, ve kterém bylo zapojeno 5 537 žáků ze 157 základních škol. Česká školní inspekce vydala taktéž publikaci s názvem *Mezinárodní šetření PIRLS 2016*, která přináší základní informace o koncepci šetření čtenářské gramotnosti. V tomto dokumentu lze nalézt taktéž porovnání výsledků českých žáků s ostatními žáky zúčastněných zemí. Také jsou zde srovnávány změny ve výsledcích vybraných zemí v průběhu let či rozdíly u českých chlapců a dívek atd. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017; Metelková Svobodová, 2012)

## 6.2 Výzkum PISA

Dalším významným a asi nejznámějším mezinárodním výzkumem pro podporu čtenářské gramotnosti je Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment, PISA), který byl realizován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). (Starý, 2013; ČŠI, 2020)

Cílem výzkumu PISA je monitorovat celkový přínos vzdělávacích systémů zúčastněných zemí a je zaměřený na srovnávání dovedností a znalostí ve třech oblastech gramotnosti, a to čtenářské, matematické a přírodovědné u patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledním ročníku povinné školní docházky.

V České republice byl výzkum poprvé realizován v roce 2000 a další šetření PISA se průběžně měří v pravidelných tříletých cyklech, tedy v letech 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 a nadcházející 2021. Cyklus má tři fáze, z nichž každá je detailněji zaměřena na jednu z oblastí gramotnosti.

Samotné šetření je prováděno pomocí písemných testů a dotazníků. V písemném testu jsou zastoupeny úlohy s výběrem odpovědí, kdy pouze jedna odpověď je ta správná, a úlohy s tvořenou odpovědí, v nichž žáci musí zformulovat vlastní odpověď. V rámci dotazníkového šetření žáci poskytnou informace o sobě, o prostředí, ve kterém žijí, o svých názorech a postojích, ale také i informace o škole, na které studují. Respondenti dotazníkového šetření výzkumu jsou také ředitelé škol, na kterých se testování žáci vzdělávají.

Výzkumným šetřením je testováno od 4 500 do 10 000 žáků z každé ze zapojených zemí. Hlavním záměrem šetření je poskytnout v jednotlivých zemích zpětnou vazbu o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů. Celé šetření je koncipováno v rámci porovnání výsledků mezi jednotlivými zeměmi, ale také porovnání rozdílů mezi výsledky jednotlivých škol, typů školy, regionů nebo jinak specifickou skupinou žáků. (Metelková Svobodová, 2012; ČŠI, 2019)

Ve výzkumném šetření byly vytvořeny tři škály čtenářských dovedností, a to získávání informací (nalézání informací), zpracování informací (celkové posouzení, interpretace) a zhodnocení textu (posouzení obsahu textu a posouzení formy textu). (Metelková Svobodová, 2012)

Od roku 2012 úroveň čtenářské gramotnosti u českých žáků stagnuje. Změny jsou malé a statisticky nevýznamné.

Poslední šetření výzkumu PISA proběhlo v dubnu 2018, zúčastnilo se ho celkem 79 zemí, v rámci České republiky bylo do šetření zapojeno přes 7 000 patnáctiletých žáků a výzkum byl realizován v 333 školách. V rámci čtenářské gramotnosti dosáhlo 79 % českých žáků druhé gramotnostní úrovně. Jsou to žáci, kteří rozpoznají hlavní myšlenku textu, na základě jasně daných situací dokážou nalézt informaci a s podporou dovedou posoudit celkový záměr textu. Okolo 8 % českých patnáctiletých žáků dosáhlo ve čtení vynikajících výsledků, což znamená, že dokázali porozumět dlouhým textům, pracovat s termíny, které jsou abstraktní, a rozlišit mezi fakty a názory na základě nepřímých náznaků týkajících se obsahu či zdroje informací. (ČŠI, 2019)

Výzkum PIRLS získává informace pouze na základní úrovni, tj. žáci vyhledávají jednoduché informace, které byly v textu explicitně uvedeny. Zatímco ve výzkumu PISA získávají informace na různých úrovních, tj. žáci vyhledávají explicitní informace, informace, které se nachází mimo hlavní část textu či kdy si žák musí poradit s řadou zavádějících sdělení. Oba mezinárodní projekty prokazují značné nedostatky českých žáků v oblasti posuzování a hodnocení textu. Je možné, že jednou z možných příčin tohoto jevu je, že se naši žáci s úlohami tohoto typu ve škole často nesetkávají. (Kramplová, Potužníková, 2005)

### **6.3 Genderové rozdíly v čtenářské gramotnosti**

Projekty PIRLS 2016 a PISA 2018 dokazují, že existují dlouhodobé významné genderové rozdíly ve čtenářské gramotnosti a tyto jsou zásadnější než např. v oblastech matematické či přírodovědné gramotnosti. Rozdíly ve výsledcích vzdělávání se odvíjí od více faktorů např. zaostávání chlapců ve škole, opakování ročníků a posledním faktorem je předčasný odchod ze školy a ukončování vyššího sekundárního vzdělávání. (Eurydice, 2010)

Ve většině zemí EU se podařilo napravit rozdílné podmínky vzdělávání pro chlapce a dívky. Některé země se zaměřily na zlepšení výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti u chlapců, jiné se zaměřily na motivaci v oblasti matematických a přírodních věd u děvčat. (Eurydice, 2010, s. 81–82)

Česká republika směřovala nápravná opatření především na posílení dívek v matematické a přírodovědné oblasti. I nadále je ale v oblasti čtenářské gramotnosti vyšší míra úspěšnosti u dívek z důvodů větší oblíbenosti čtení knih než u chlapců. (ČŠI, 2014; ČŠI, 2019).

Pokud se zaměříme zejména na genderové rozdíly v mezinárodním projektu PIRLS, které se dotýkají žáků a žákyň čtvrtých tříd základní školy, výsledky České republiky korelují s mezinárodními výsledky PIRLS, kde je v případě literárního čtení stále přetrvávající tendence lepších výsledků u dívek než u chlapců. Nepatrné rozdíly byly zaznamenány v rámci čtení za účelem získávání informací z textu.

Poslední výzkum PIRLS 2016 prokázal zlepšení českých žáků a žákyň v rámci čtenářské gramotnosti, jejichž výsledky byly lepší než v dalších zúčastněných zemích, přičemž genderový rozdíl u nás nebyl příliš výrazný.

Kdybychom se zaměřili i na jiné projekty (1995–1996, Kalibro 1 +, TIMMS), které se týkaly šetření rozdílů mezi dívkami a chlapci, pak chlapci ve většině případů dosahují lepších výsledků v oblasti matematiky a v přírodovědných oblastech. Jedinou výjimkou je právě „*český jazyk*“, kde dívky dosahují vyšší úspěšnosti. (Průcha, 2017)

At' jsou výsledky jednotlivých pohlaví v oblastech čtenářské gramotnosti, matematiky nebo přírodovědných oblastech rozdílné, každá škola by měla usilovat o nastavování rovných podmínek pro obě pohlaví. Trend zrovnoprávnění obou pohlaví je v současné době výrazně znatelný nejen v oblasti školství a je na něj kladen velký důraz, a to zejména ze strany EU.

## **7 Úroveň čtenářské gramotnosti žáků primární školy**

V druhé části diplomové práce se věnujeme zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků primární školy. Svoji pozornost jsme zaměřili na žáky čtvrtých ročníků základní školy. Toto zaměření vyplynulo z požadavků zhodnotit úroveň čtenářské gramotnosti žáků v rámci mezinárodního projektu PIRLS dle čtenářských rovin. Pomocí didaktického textu podrobněji zkoumáme čtení s porozuměním, vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu, a to v závislosti na prostředí městské a vesnické primární školy a v rámci genderového rozdílu. Cílem výzkumného šetření je porovnat rozdíly žáků mezi městskými a vesnickými primárními školami a ve výše uvedených hodnotících rovinách mezi děvčaty a chlapci.

### **7.1 Popis výzkumného šetření**

Čtenářskou gramotnost lze v současné době jistě vymezit jako jeden z nejdůležitějších činitelů kvality života každého jedince. Vzhledem ke stupni rozvoje moderní civilizace se člověk bez dobré čtenářské gramotnosti prakticky nemůže ve společnosti dobře uplatnit. Tato skutečnost je známa také pedagogům na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání a z tohoto důvodu je rozvoji čtenářských dovedností a čtenářské gramotnosti na našich školách věnována pozornost. Jak vyplývá z výzkumů, stále přetrvávají rozdíly mezi výsledky dosahovanými chlapci a výsledky děvčat, a proto jsme se v rámci šetření zaměřili také na genderové rozdíly.

Kvantitativní výzkum jsme realizovali pomocí analýzy didaktického testu žáků 4. ročníku základní školy. Didaktický test jsme vytvořili na základě prostudování vzorových úloh mezinárodního projektu PIRLS, učebnic a dalších nastudovaných materiálů. V testu byly obsaženy jednotlivé úrovně dílčích oblastí čtenářské gramotnosti, jimiž jsou čtení s porozuměním, vyhledávání informací, vyvození závěrů, interpretace a posuzování textu. V oblasti čtení s porozuměním se zjišťuje, zda žák dokáže správně a smysluplně uvažovat o textu jako celku, vystihnout hlavní myšlenky, vyznat se v klíčových pojmech a pochopit význam mezi nimi. U vyhledávání informací zjišťujeme, zda žák dokáže vyhledat dané informace, které slouží k daným účelům textu. U vyvození závěrů žák dokáže vyvodit hlavní myšlenku a pochopit souvislosti mezi

danými událostmi. U interpretace žák chápe význam textu a je schopen vyvozovat závěry. U posuzování textu se žák zaměřuje na jazykové prostředky a vztahy mezi nimi.

## 7.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a zhodnotit úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na konci 4. třídy primární školy.

K naplnění výše uvedeného hlavního cíle byly formulovány dílčí cíle, a to zjistit zda:

- Se liší úroveň čtenářské gramotnosti u žáků městských a vesnických primárních škol?
- Mají genderové rozdíly vliv na porozumění dílčích oblastí čtenářské gramotnosti?

## 7.3 Výzkumný problém a stanovené hypotézy

Pro ověření výzkumného šetření byl formulován výzkumný problém, zda se liší úroveň čtenářské gramotnosti v závislosti na městské či vesnické primární škole. Zda žáci městských škol mají lepší podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti z důvodu většího společenského života ve městě, větší dostupnosti knihoven a potřebné literatury, besed a dalších požadovaných podnětů. Následně zjistit vliv genderového rozdílu na porozumění dílčích oblastí čtenářské gramotnosti.

Na základě takto formulovaného problému jsme stanovili hypotézy:

### Hypotéza 1:

Žáci, kteří navštěvují městskou základní školu, dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří navštěvují ve čtvrtém ročníku vesnickou základní školu.

### Hypotéza 2:

Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.



### **Hypotéza 3:**

Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti vyvozování závěru v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

### **Hypotéza 4:**

Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

### **Hypotéza 5:**

Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

K dokazování uvedených hypotéz jsme data zpracovali v programu Excel. Text jsme hodnotili pomocí bodového systému 0 a 1, přičemž jsme hodnotili správnost jednotlivých odpovědí. Špatná, neúplná či žádná odpověď byla ohodnocena 0 body a správná odpověď byla hodnocena 1 bodem. Pro vyhodnocení výzkumného šetření jsme vždy u každého žáka sečetli celkový počet bodů celého testu a zvláště body z položek z jednotlivých kategorií.

Pro ověření stanovených hypotéz jsme vybrali U-test Manna a Whitneyho. Vzhledem k počtu respondentů jsme vybrali U-test pro větší skupiny a U-test při velkých četnostech. Pracovali jsme na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Vypočítané hodnoty jsme srovnávali s kritickou hodnotou 1,96. Pro účely vyhodnocování jsme převedli věcné hypotézy na statistické. Stanovili jsme nulové hypotézy  $H_0$  a alternativní hypotézy  $H_A$ . (Chráška, 2016)

## 7.4 Popis metody výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci čtvrtého ročníku základní školy na konci června roku 2020. Výzkum byl anonymní, žáci zaznamenávali pouze své pohlaví. V rámci kvantitativního šetření jsme vytvořili didaktický test pro získání výsledku výzkumu. Aby nedošlo k zvýhodnění některých žáků tím, že by již text znali, vytvořili jsme vlastní text, který žáci nemohli nalézt ve svých učebnicích ani knihách. Sepsali jsme krátký dobrodružný příběh kapitána na lodi, který se plavil po moři a hledal cestu k pokladu. K tomuto textu jsme vytvořili didaktický test obsahující 13 otázek. Žáci měli možnost dosáhnout maximálního počtu 13 bodů, každá správná odpověď byla hodnocena 1 bodem. Didaktický test obsahoval otázky s výběrem odpovědí či otevřené otázky, které vyžadovaly vlastní odpověď.

Test byl pilotně zkoušen na základní škole v Jihomoravském kraji a konzultován s odborníky a pedagogy zabývajícími se čtenářskou gramotností. Na základě předvýzkumu byl text změněn a přizpůsoben požadavkům, které jsou na žáky v současné době kladeny.

Časový limit pro zpracování didaktického testu žáky jsme zvolili 60 minut.

## 7.5 Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnili respondenti ze čtvrtých ročníků základních škol. Zvolili jsme záměrný stratifikovaný výběr respondentů. Tento ročník jsme zvolili právě proto, že v něm probíhá mezinárodní projekt PIRLS zaměřený na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti.

Žáci se v tomto věku naučí nejenom číst po technické stránce, ale začínají čtení používat i jako prostředek pro své další vzdělávání. (Kramplová, Potužníková, 2005)

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 109 žáků ze 4 různých škol Jihomoravského kraje. Jednalo se o jednu městskou základní školu a tři vesnické základní školy.

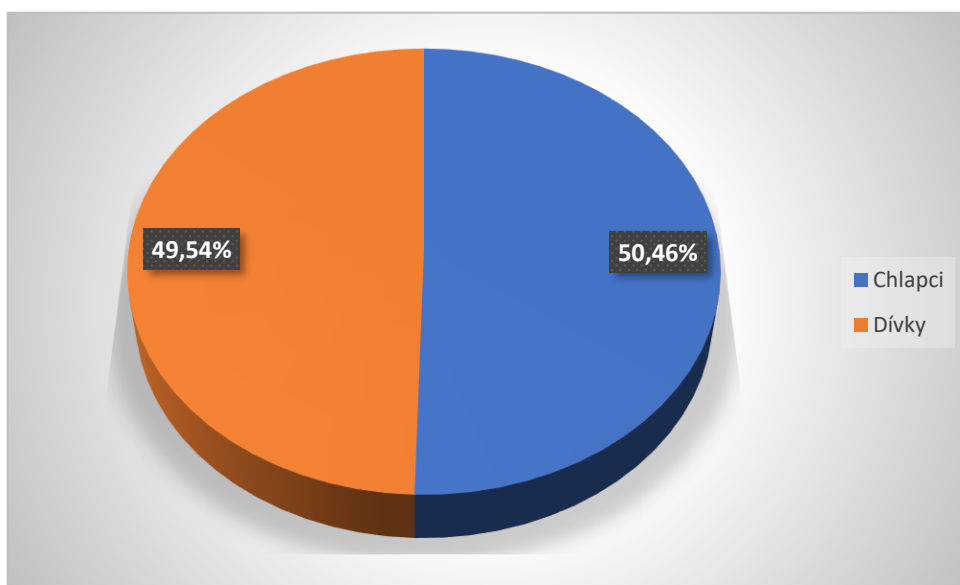
V důsledku pandemie nového typu koronaviru došlo v březnu 2020 k vyhlášení nouzového stavu na území České republiky. Tato situace ovlivnila a zkomplikovala výzkumné šetření, protože bylo složitější sehnat dostatečný počet respondentů. Z tohoto

důvodu jsme byli nuceni oslovit více škol, které by byly ochotny spolupracovat, neboť docházka byla dobrovolná na základě rozhodnutí rodičů a naplněnost tříd dosahovala max. 15 žáků na jednu třídu.

Do výzkumu se zapojilo 55 chlapců a 54 děvčat, celkem tedy 109 žáků 4. tříd primární školy.

Pohlaví	Četnost	%
<b>Chlapci</b>	55	50,46
<b>Dívky</b>	54	49,54
<b>Celkem</b>	109	100

*Tabulka 1: Přehled respondentů*



*Graf 1: Přehled respondentů*

## 7.6 Vyhodnocení získaných dat

### 7.6.1 Vyhodnocení hypotéz

**Hypotéza 1:** Žáci, kteří navštěvují městskou základní školu, dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří navštěvují ve čtvrtém ročníku vesnickou základní školu.

$H_0$ : Mezi výsledky žáků v jednotlivých skupinách není rozdíl.

$H_A$ : Mezi výsledky žáků v jednotlivých skupinách je rozdíl.

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

$$n_1 = 53$$

$$n_2 = 56$$

$$U = 1520,5$$

$$R_1 = 2878,5$$

$$R_2 = 3116,5$$

$$U' = 1447,5$$

$$|u| = 0,21826$$

kritická hodnota  $u_{0,05} = 1,96$

vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, nulovou hypotézu přijímáme

**Dílčí závěr:** Ačkoliv jsme předpokládali, že výsledky u žáků městských základních škol budou v celkovém hodnocení čtenářské gramotnosti na konci 4. třídy základní školy lepší než výsledky u žáků vesnických základních škol, výsledky šetření tomu neodpovídají. Mezi výsledky u žáků městských a vesnických škol není žádný statisticky významný rozdíl. Náš předpoklad lepšího zázemí v rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků, kteří navštěvují městskou školu, se nepotvrdil.

**Hypotéza 2:** Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

$H_0$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

$H_A$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 55$$

$$U = 1468$$

$$R_1 = 2987$$

$$R_2 = 3008$$

$$U' = 1502$$

$$|u| = 0,1$$

kritická hodnota  $u_{0,05} = 1,96$

vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, nulovou hypotézu přijímáme

**Dílčí závěr:** Na základě výše zmíněných údajů je zřejmé, že se náš předpoklad opět nepotvrdil. V dílčí oblasti vyhledávání informací nebyl mezi děvčaty a chlapci žádný statistický rozdíl.

Obě pohlaví dokážou vyhledat určité informace v daném textu a vykazují stejné výsledky v této oblasti v rámci čtenářské gramotnosti.

**Hypotéza 3:** Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti vyvozování závěru v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

$H_0$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti vyvození závěru v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

$H_A$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti vyvození závěru v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 55$$

$$U = 1311$$

$$R_1 = 3090$$

$$R_2 = 2796$$

$$U' = 1605$$

$$|u| = 0,90016$$

kritická hodnota  $u_{0,05} = 1,96$

vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, nulovou hypotézu přijímáme

**Dílčí závěr:** Z vypočítaných výsledků lze konstatovat, že v dílčí oblasti vyvozování závěrů v rámci čtenářské gramotnosti mezi děvčaty a chlapci vykazují obě pohlaví zhruba stejnou úroveň výsledků. Mezi děvčaty a chlapci tedy není významný statistický rozdíl a námi předpokládaná hypotéza se v oblasti vyvozování závěrů nepotvrdila.

**Hypotéza 4:** Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

$H_0$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

$H_A$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 55$$

$$U = 1345,5$$

$$R_1 = 3109,5$$

$$R_2 = 2885,5$$

$$U' = 1624,5$$

$$|u| = 0,84242$$

kritická hodnota  $u_{0,05} = 1,96$

vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, nulovou hypotézu přijímáme

**Dílčí závěr:** Z vypočítaných výsledků je zřejmé, že v dílčí oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti mezi děvčaty a chlapci není významný statický rozdíl. Obě pohlaví dokážou interpretovat čtenářskou myšlenku a ví, na co se při čtení mají zaměřit. Naše zvolená předpokládaná hypotéza se opět nepotvrdila.

**Hypotéza 5:** Děvčata dosahují v testování ve čtvrtém ročníku v úrovni dílčí oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří navštěvují čtvrtý ročník základní školy.

$H_0$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

$H_A$ : Mezi výsledky děvčat a chlapců v oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 55$$

$$U = 1598$$

$$R_1 = 2857$$

$$R_2 = 3138$$

$$U' = 1372$$

$$|u| = 0,68182$$

kritická hodnota  $u_{0,05} = 1,96$

vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, nulovou hypotézu přijímáme

**Dílčí závěr:** Na základě vypočítaných výsledků lze konstatovat, že děvčata na konci čtvrté třídy základní školy vykazují stejné výsledky v dílčí oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti jako chlapci. Mezi děvčaty a chlapci není významný statistický rozdíl, přestože odborná literatura uvádí výrazné rozdíly.



## 7.6.2 Analýza jednotlivých položek didaktického testu

Počet dosažených bodů	Počet žáků	%
13	5	4,59
12	19	17,43
11	20	18,35
10	33	30,28
9	17	15,60
8	7	6,42
7	4	3,67
6	2	1,83
5	2	1,83
4	0	0,00
3	0	0,00
2	0	0,00
1	0	0,00
0	0	0,00
<b>Celkem</b>	109	100,00

Tabulka 2: Analýza jednotlivých položek didaktického testu

Ze zpracovaných výsledků lze konstatovat, že mezi žáky navštěvující městskou základní školu a vesnickou základní školu neexistují na konci čtvrtého ročníku základní školy velké rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti. Taktéž je zřejmé, že mezi děvčaty a chlapci neexistují na konci čtvrtého ročníku základní školy velké rozdíly v dílčích oblastech v rámci čtenářské gramotnosti. Testovací hypotézy poskytly odpověď na hlavní výzkumnou otázku, ale neposkytly všechna potřebná data, na jejichž základě bychom mohli objektivně vyhodnotit výsledky výzkumného šetření a vyvodit relevantní závěry. Z tohoto důvodu jsme přistoupili k dalšímu kvalitativnímu rozpracování jednotlivých položek didaktického testu, které jsme pro větší přehlednost uvedli v tabulkách a grafech a vyjádřili v procentech.

Zjištěné výsledky jsme následně interpretovali v dílčích závěrech, resp. komentářích pro pedagogickou teorii i praxi.

## Položka č. 1

Přečti si název a prohlédni si titulní obrázek. Zakroužkuj, o čem podle tebe bude příběh?

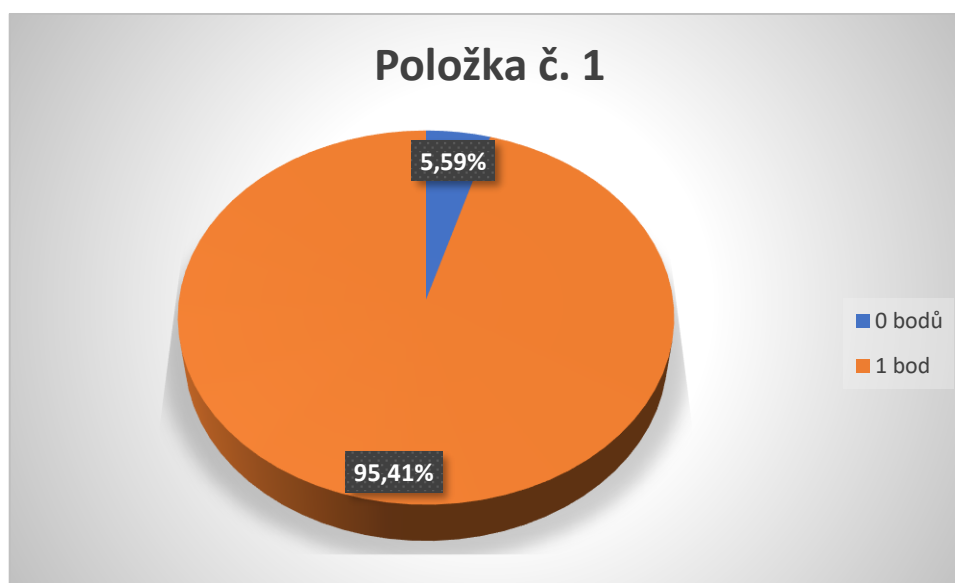
- a) O výletu na hrad.
- b) O plavbě kapitána Bouřňáka.
- c) O školním výletu do Zoo Brno.

Správná odpověď: b) O plavbě kapitána Bouřňáka.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	5	5,59
<b>1 bod</b>	104	95,41
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 3: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 1



Graf 2: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 1

**Komentář:** První položka v didaktickém testu byla zaměřena na vyvození závěru z dostupných informací ještě před přečtením textu. Žáci si přečetli název příběhu (Na lodi) a následně pomocí obrázku, na kterém byla znázorněná loď a světový kompas, dokázali téměř všichni žáci správně odpovědět na zadanou otázku. Při takovém typu otázky nebylo zadání pro žáky 4. třídy základní školy nijak problematické.

## Položka č. 2

### Kam se kapitán s celou posádkou plavili?

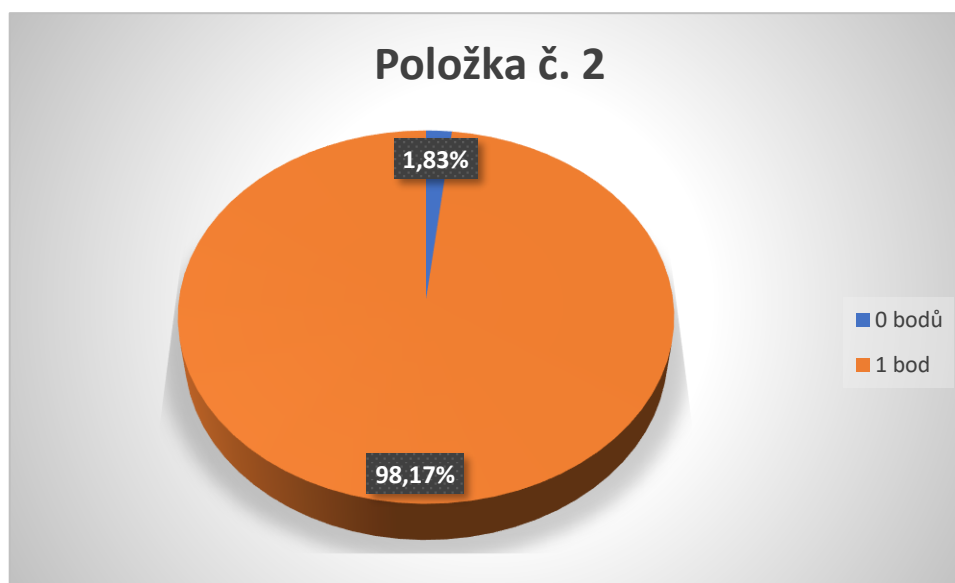
- a) K zakleté perle.
- b) Zachránit kapitánovu dceru.
- c) K ostrovu s pokladem.

Správná odpověď: c) K ostrovu s pokladem.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	2	1,83
<b>1 bod</b>	107	98,17
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 4: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 2



Graf 3: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 2

**Komentář:** Druhou položku v didaktickém testu dokázali žáci zodpovědět až po přečtení celého textu. Týkala se vyhledávání informací, popř. porozumění textu. Informace byla uvedena téměř na začátku textu. I zde můžeme vidět, že pouze 1,83 % žáků odpovědělo na tuto otázku špatně, tedy i tento typ otázky nebyl pro žáky 4. třídy nijak problematický.

### Položka č. 3

#### Jakým mořem se loď plavila?

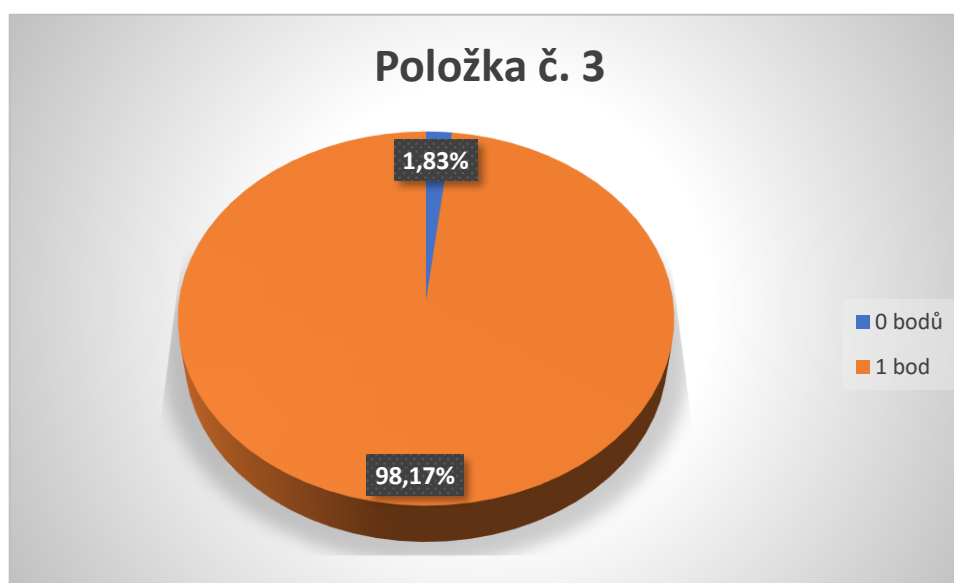
- a) Karibským mořem.
- b) Atlantským mořem.
- c) Jadranským mořem.

Správná odpověď: a) Karibským mořem.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	2	1,83
<b>1 bod</b>	107	98,17
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 5: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 3



Graf 4: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 3

**Komentář:** Další položka v didaktickém testu se opět týkala vyhledávání informací a žáci dokázali na tuto položku odpovědět až po přečtení určitého celku textu. V tomto případě žákům stačilo přečíst první odstavec, kde byla otázka zodpovězena. Jak lze vidět v grafu, i tato položka nedělala žákům žádný problém, nesprávně odpovědělo pouze 1,83 % žáků.

#### Položka č. 4

Co je to „příd“?

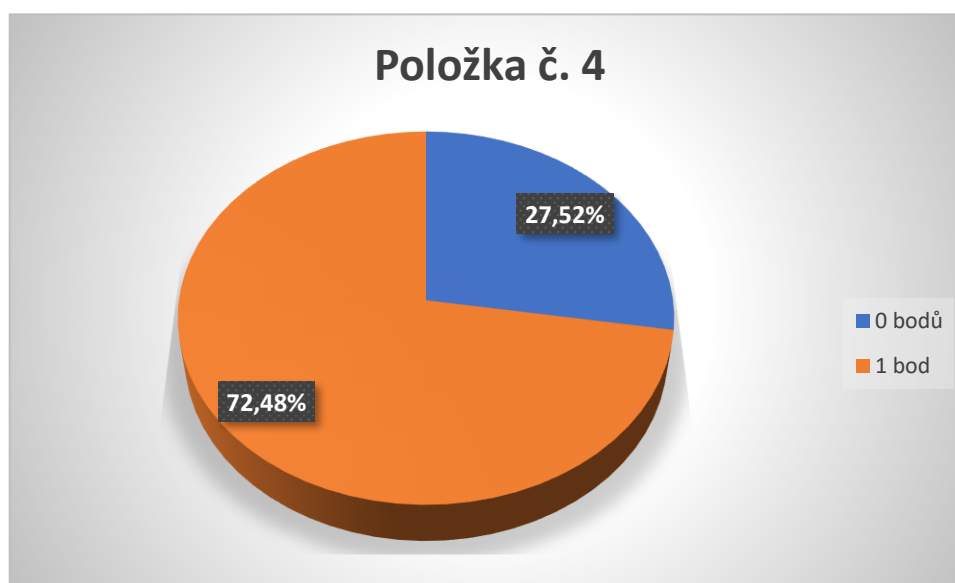
- a) Část u kormidla.
- b) Část podpalubí.
- c) Přední část lodi.

Správná odpověď: c) Přední část lodi.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	30	27,52
<b>1 bod</b>	79	72,48
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 6: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 4



Graf 5: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 4

**Komentář:** Čtvrtá položka v didaktickém testu se týkala vyvození závěrů, ale šlo i o vědomostní otázku. Jednalo se o poměrně složitý úkol. Správně odpovědělo 72,48 % žáků, tedy lze zhodnotit, že žáci odpovídali převážně správně. Nesprávně odpovědělo 27,52 % žáků.

## Položka č. 5

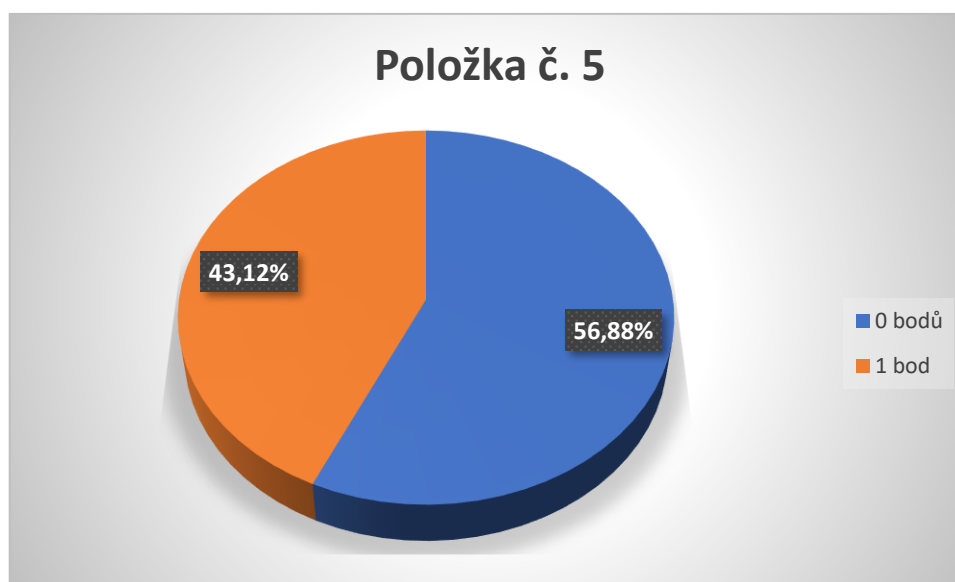
### Proč byl kapitán hrdý na svoji posádku?

Správná odpověď: Všichni to byli zkušení, spolehliví a pracovití námořníci.

Typ otázky: otevřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	62	56,88
<b>1 bod</b>	47	43,12
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 7: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 5



Graf 6: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 5

**Komentář:** Další položka se týkala vyvození závěrů. Žáci měli určit, z jakého důvodu byl kapitán hrdý na svoji posádku. Šlo o vytvoření vlastního úsudku, který byl dohledatelný i v textu. Předpokladem bylo pochopit a napsat pozitivní vlastnosti námořníků. Lze uvést, že tento typ úkolu byl pro žáky 4. tříd poměrně náročný, správně odpovědělo 43,12 % žáků, nesprávně odpověděla více než polovina respondentů.

## Položka č. 6

**Kdo zůstal na palubě v okamžiku, kdy na obzoru námořníci s kapitánem uviděli blížící se bouřku?**

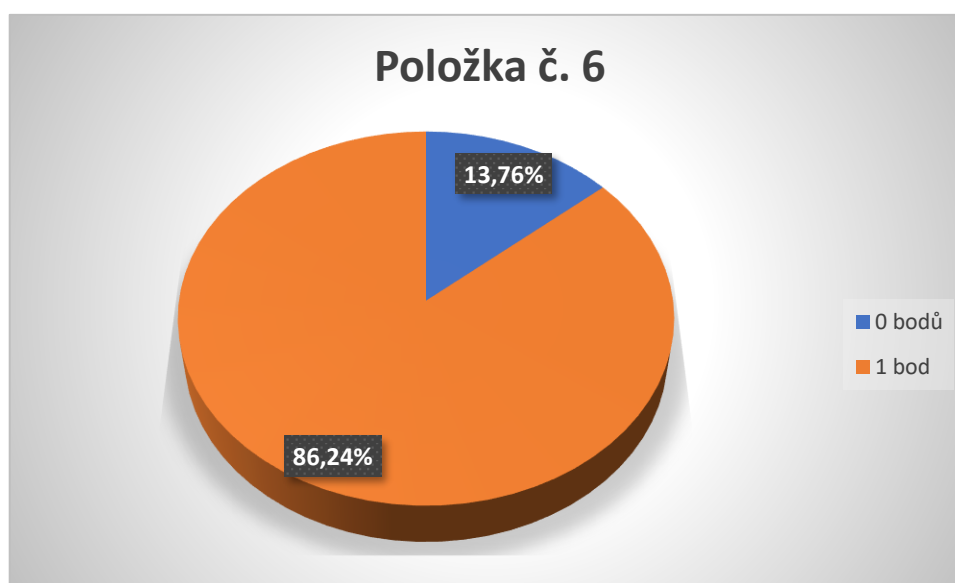
- a) Kapitán, hlídka, kormidelník a papoušek Ara.
- b) Kapitán, kormidelník a hlídka.
- c) Kapitán a kormidelník.

Správná odpověď: b) Kapitán, kormidelník a hlídka.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	15	13,76
<b>1 bod</b>	94	86,24
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 8: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 6



Graf 7: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 6

**Komentář:** Šestou položkou jsme se zaměřili na interpretaci a orientaci v textu. Žákům byla nabídnuta přímá odpověď. V této položce byli žáci poměrně úspěšní, správně odpovědělo 86,24 % žáků, nesprávně 13,76 % žáků.

## Položka č. 7

Proč námořníci museli zkontrolovat lana, plachty a úvazy?

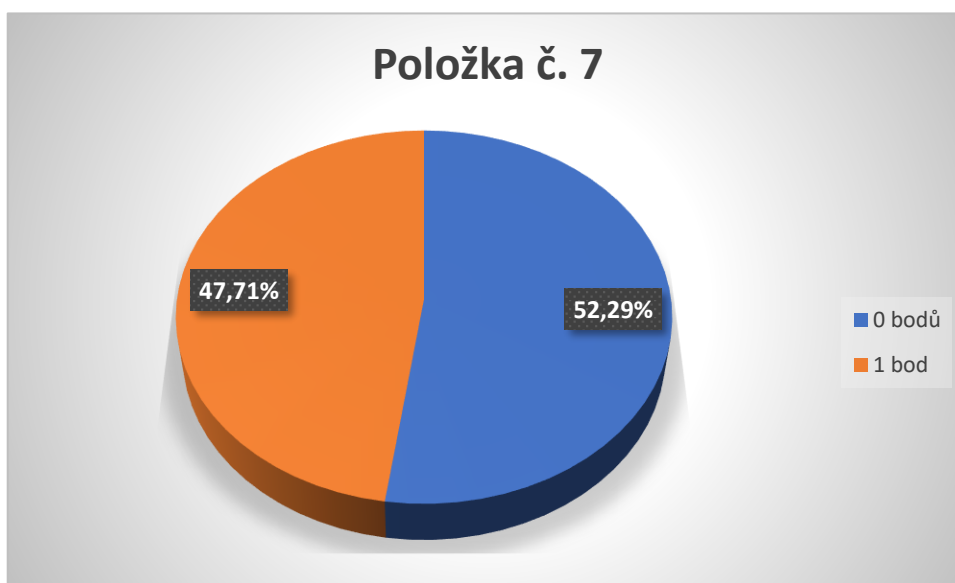
- a) Protože se blížil hurikán.
- b) Protože se blížilo tornádo.
- c) Protože se blížil silný liják.

Správná odpověď: c) Protože se blížil silný liják.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	57	52,29
<b>1 bod</b>	52	47,71
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 9: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 7



Graf 8: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 7

**Komentář:** V této položce se jednalo o poměrně složitý úkol. Položka se týkala nejenom vyhledávání informací, ale i orientace v textu a jeho porozumění. V čteném textu se žáci mohli lehce splést, pokud nedočetli celý příběh, a zaměnit tak správnou odpověď za odpověď a), (Protože se blížil hurikán.), což byla nejčastější chyba. Z grafu můžeme konstatovat, že celková úspěšnost žáků byla téměř poloviční.



## Položka č. 8

Zakroužkuj, co je pravda:

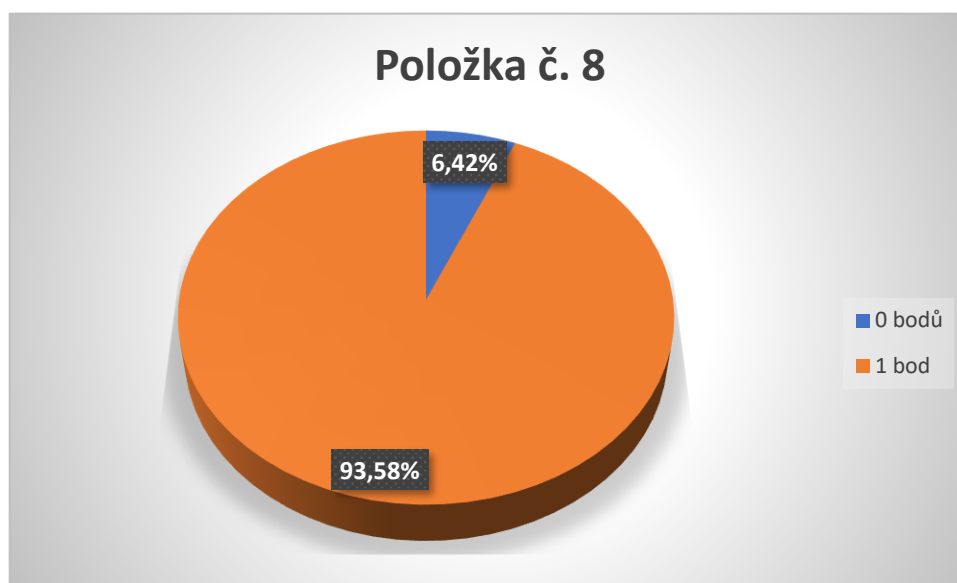
- a) Kapitán byl velmi hrdý na svoji posádku.
- b) Bouře se vyhnula a stočila na východ.
- c) Prkna paluby byla mokrá, čerstvě vydrhnutá a místy plesnivá.

Správná odpověď: a) Kapitán byl hrdý na svoji posádku.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	7	6,42
1 bod	102	93,58
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 10: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 8



Graf 9: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 8

**Komentář:** V osmé položce měli žáci vyhledat správně informaci, která odpovídala čtenému textu. Žáci měli vybrat z nabídky pouze jednu správnou odpověď, což jim nečinilo větší potíže. Nesprávně odpovědělo pouze 6,42 % žáků.

## Položka č. 9

**Zakroužkuj, co není pravda:**

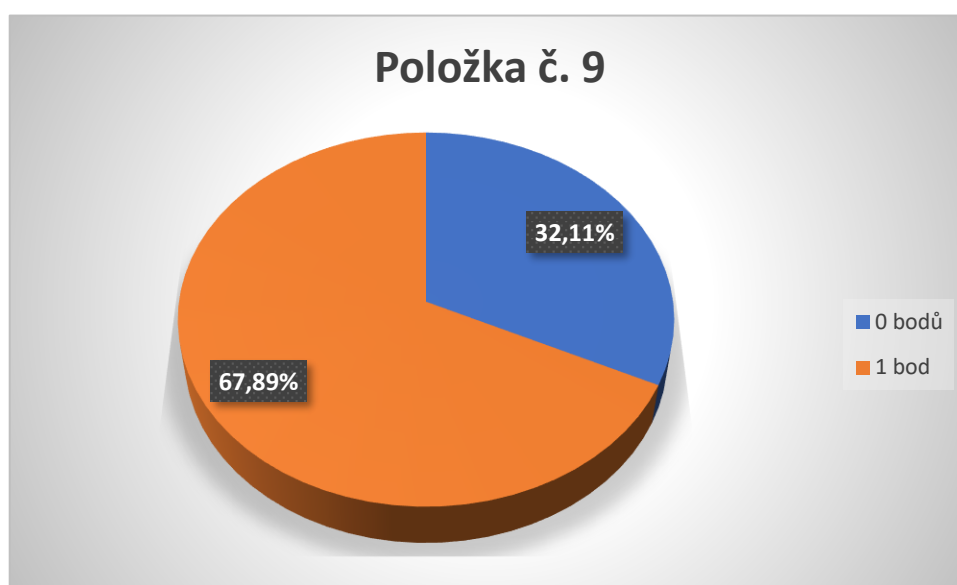
- a) Kapitán Bouřňák měl svoji kajutu.
- b) Kapitán Bouřňák neměl vousy.
- c) Kapitán Bouřňák měl velmi dobře uschovanou mapu k pokladu.

Správná odpověď: b) Kapitán Bouřňák neměl vousy.

Typ otázky: uzavřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	35	32,11
<b>1 bod</b>	74	67,89
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 11: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 9



Graf 10: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 9

**Komentář:** V deváté položce jsme se opět zaměřili na vyhledávání informací ve čteném textu. Předpokládali jsme u ní možný problém při správnosti odpovědi, která odpovídala dvěma negacím, avšak více jak polovina žáků dokázala správně pochopit danou otázku i odpověď. Správně odpovědělo 67,89 %, což hodnotíme jako potěšující výsledek.

## Položka č. 10

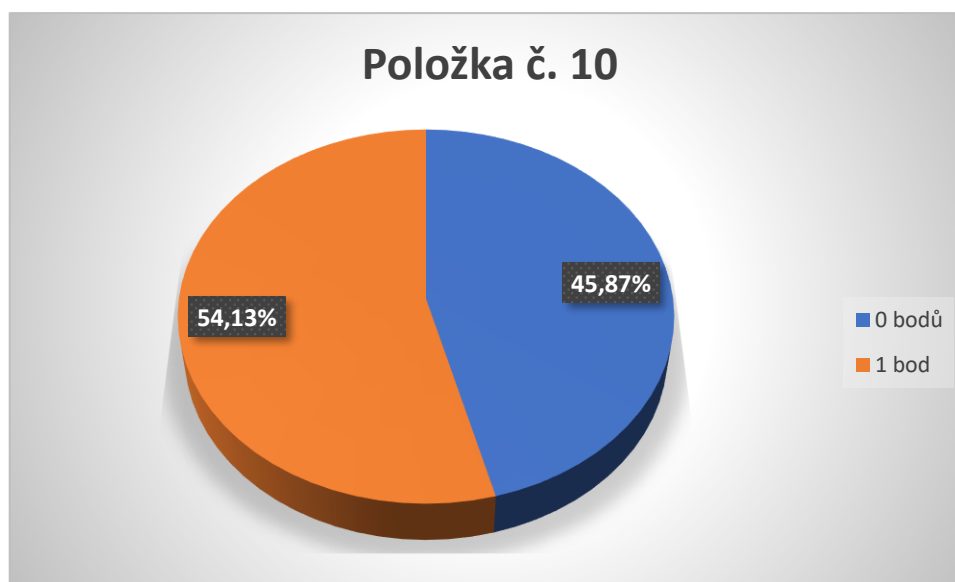
**Popiš, jak se asi cítili námořníci ve svých kajutách.**

Správná odpověď: nejistě, nervózně, rozpačitě, panikařili, báli se, cítili se ohroženě, měli strach, cítili se stísněně, vystrašeně...

Typ otázky: otevřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	50	45,87
<b>1 bod</b>	59	54,13
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 12: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 10



Graf 11: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 10

**Komentář:** V této položce jsme se zabývali interpretací čteného textu. Žáci měli určit pocity námořníků schovaných ve svých kajutách v době silného deště. Šlo o vytvoření vlastního úsudku na bázi čteného textu. Tuto položku zařazujeme k náročnějším úkolům z důvodu nenabídnutých odpovědí, navíc informaci nebylo možné nalézt v textu. Žáci museli odpovědět na základě vlastní zkušenosti. I v této položce se počet správných a špatných odpovědí pohyboval téměř rovnocenně.

## Položka č. 11

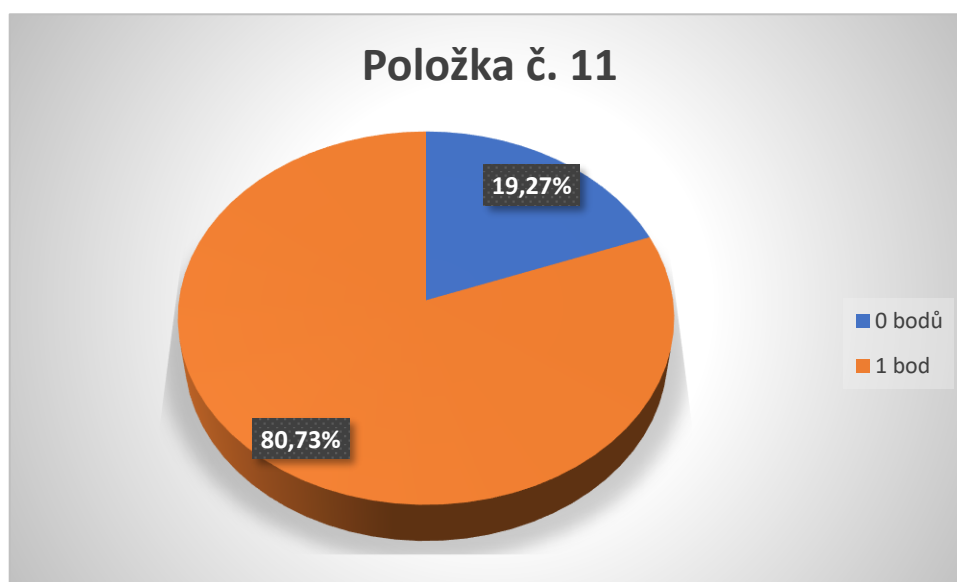
### Jaký pocit mohl mít kapitán po bouři?

Správná odpověď: šťastný, spokojený, pocítil úlevu, oddechl si, ...

Typ otázky: otevřená

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	21	19,27
1 bod	88	80,73
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 13: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 11



Graf 12: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 11

**Komentář:** V této položce jsme se opět zabývali interpretací čteného textu. Žáci měli určit pocit kapitána po bouři. Přestože nebyla nabídnuta odpověď k dané otázce, žáci se v textu dobře zorientovali a správně odpovědělo 80,73 % žáků.

## Položka č. 12

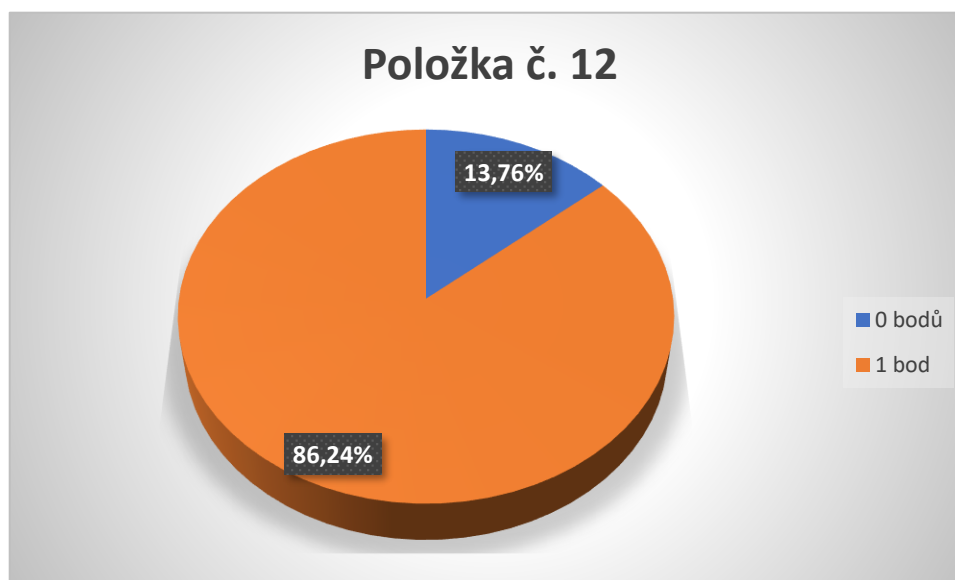
Mohl se příběh odehrát právě takhle o dovolené v jižních Čechách?

Správná odpověď: nemohl, v jižních Čechách není moře.

Typ otázky: otevřená

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	15	13,76
1 bod	94	86,24
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

Tabulka 14: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 12



Graf 13: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 12

**Komentář:** Tato položka se netýkala čteného textu, šlo spíše o vědomostní otázku. Přestože se jednalo o otevřenou otázku, žáci odpovídali převážně správně – správně odpovědělo 86,24 % žáků, 13,76 % žáků odpovědělo nesprávně.

### Položka č. 13

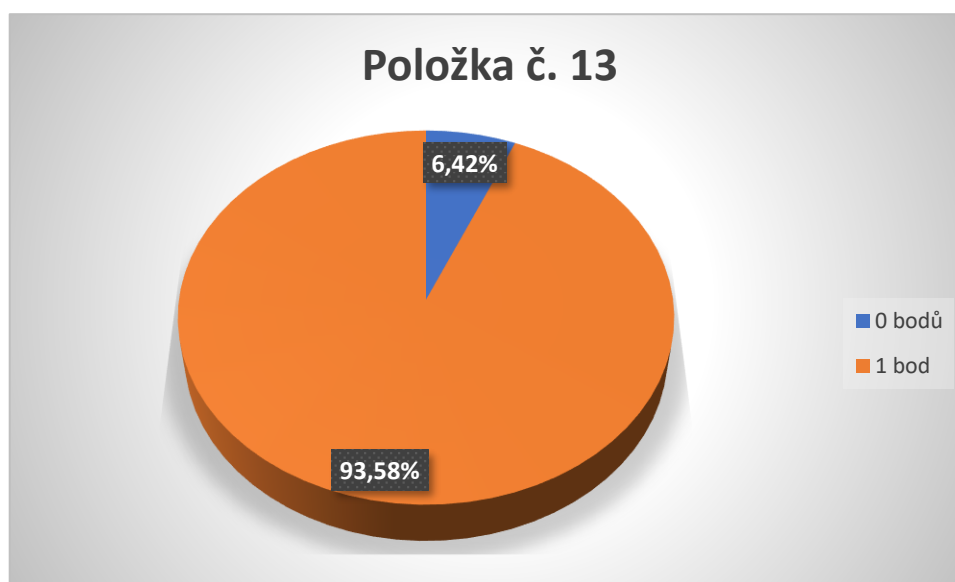
#### Jak bys pojmenoval příběh ty?

Správná odpověď: Kapitán na moři, Cesta za pokladem, Rozbouřené moře, Plavba za pokladem, Nebezpečná plavba, Bouřňákův příběh, Karibská plavba, ...

Typ otázky: otevřená

Počet bodů	Četnost	%
<b>0 bodů</b>	7	6,42
<b>1 bod</b>	102	93,58
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>

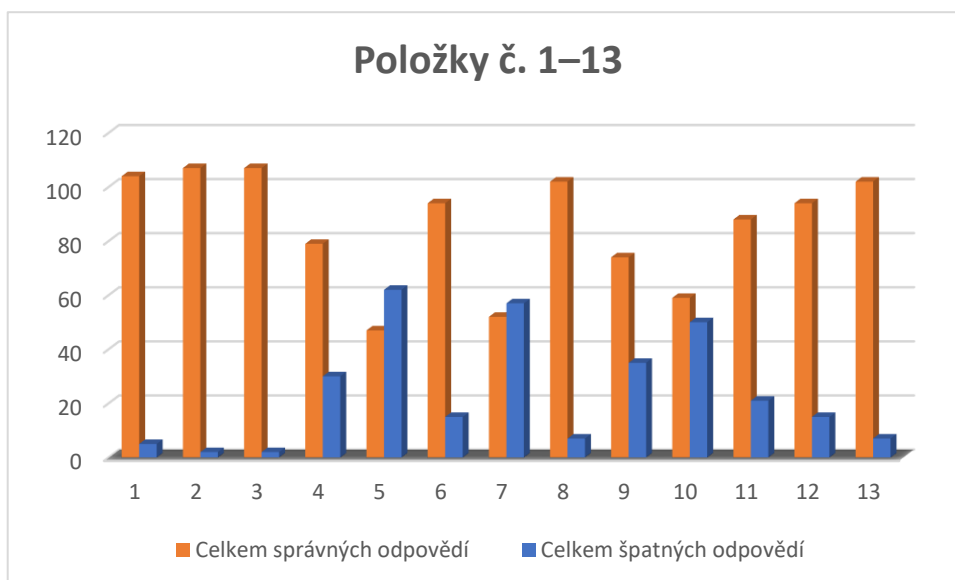
Tabulka 15: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 13



Graf 14: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 13

**Komentář:** Poslední otázka se nevztahovala výhradně k čtenému textu. Dali jsme žákům prostor k uplatnění jejich fantazie. Žáci měli za úkol vymyslet název příběhu tak, aby název odpovídal obsahu čteného textu. Některé ze správných odpovědí, které žáci napsali, jsme uvedli výše jako příklady. Nesprávně odpovědělo pouze 6,42 % žáků z důvodu nevyplněné odpovědi.

V následujícím grafu můžeme pozorovat podrobný přehled úspěšnosti ve všech položkách didaktického testu. Správné odpovědi jsme zaznamenali oranžovou barvou, špatné odpovědi modrou. Z grafu můžeme pozorovat převážné zastoupení správných odpovědí. Nejvyšší úspěšnost byla u otázky č. 2, 3, naopak nejvyšší zastoupení špatných odpovědí byla u otázky č. 5.



*Graf 15: Přehled správných a špatných odpovědí u položek 1–13*

## 7.7 Diskuse výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit a zhodnotit úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na konci 4. třídy primární školy s využitím kvantitativního výzkumného šetření. Předmětem zkoumání byly dílčí úrovně čtenářské gramotnosti v rámci mezinárodního projektu PIRLS a čtení s porozuměním, kdy žáci odpovídali na předem připravené otázky na základě přečteného textu.

Sledovali jsme úroveň čtenářské gramotnosti mezi žáky navštěvující městské základní školy a žáky navštěvující vesnické základní školy a dále jsme porovnávali vliv genderových rozdílů na porozumění dílčím oblastem čtenářské gramotnosti – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Výzkum byl realizován prostřednictvím didaktického testu. Stanovili jsme pět hypotéz, které jsme ověřili prostřednictvím statistického U-testu Manna a Whitneyho. Do výzkumného šetření se zapojilo 109 respondentů – žáků čtvrtých tříd základní školy – ze 4 škol. Výzkumný vzorek byl sestaven z respondentů Jihomoravského kraje. Výzkumné šetření bylo ovlivněno mimořádným nouzovým stavem, který v České republice platil od poloviny března roku 2020. Výzkum jsme realizovali na konci června 2020, kdy se žáci v omezeném množství vrátili do škol.

Pro hodnocení didaktického testu jsme vytvořili bodovou škálu 0, 1 pro každou otázku. Hodnotili jsme správnost jednotlivých odpovědí.

Prostřednictvím stanovených hypotéz jsme hodnotili žáky městské základní školy a žáky vesnické základní školy a následně jednotlivé dílčí oblasti čtenářské gramotnosti mezi děvčaty a chlapci. U celkového počtu 109 respondentů jsme zaznamenali nejvyšší úspěšnost u položek č. 2 a 3. Tyto otázky žákům nečinily velké problémy. Nejvyšší zastoupení špatných odpovědí jsme shledali u položky č. 5, kde žáci museli vyvodit závěr na základě porozumění čteného textu a vytvořit vlastní úsudek k dané otázce, u položky č. 7, ve které žáci dle našeho názoru zbrkle odpovídali a nedočtli celý příběh. Otázka se týkala orientace v textu a porozumění čtenému textu. Ve všech dalších otázkách byla úspěšnost vyšší než neúspěšnost.



Na základě literatury věnující se této problematice jsme očekávali, že budou děvčata dosahovat lepších výsledků než chlapci. Avšak výzkumným šetřením jsme nezaznamenali statisticky významné rozdíly mezi děvčaty a chlapci a nedá se tedy tvrdit, že by děvčata byla úspěšnější ve čtenářské gramotnosti. S ohledem na výsledky výzkumu lze říci, že žáci čtvrtých ročníků se umí poměrně dobře orientovat a hledat dané informace v textu, popř. porozumět čtenému obsahu. Ve většině případů se jednalo vždy o nadpoloviční většinu odpovědí. Také v interpretaci lze říci, že žáci byli poměrně úspěšní, neboť dokázali zareagovat až v 86,24 % správně. Úlohy zaměřené na vyvození závěrů byly pro žáky mírně obtížnější, zejména v souvislosti s vlastním úsudkem. Při zaměření pouze na vyvození závěrů v textu nečinila tato dílčí oblast žákům značné problémy. Domníváme se tedy, že kombinace dílčí oblasti čtenářské gramotnosti a vyjádření vlastního úsudku vyžaduje bohatší čtenářské zkušenosti. Ve všech zkoumaných kategoriích byli žáci nadprůměrně úspěšní. Námi stanovené hypotézy výzkumné šetření nepotvrdilo. Ke všem hypotézám jsme v dílčích závěrech každé hypotézy uvedli jednotlivé závěry.

V rámci pilotního šetření jsme též konzultovali s pedagogy problematiku a rozvíjení čtenářské gramotnosti ve vyučovacích hodinách, převážně v hodině čtení. Jakým způsobem sami rozvíjí a podporují čtenářskou gramotnost. Zajímal nás i jejich názor na mezinárodní projekty a zda žáci čtvrtých ročníků jsou na tyto projekty připraveni na takové úrovni, aby zvládli úspěšně.

**Pedagog č. 1** pracuje ve školství již dvacet let a neabsolvoval žádné školení či kurzy, které by se týkaly podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole. Čtenářskou gramotnost základní škola podporuje pomocí čtenářských dílen, čtenářskými koutky po škole, návštěvou knihoven, besedy se spisovatelem a ilustrátorem.

Domnívá se, že při běžné výuce čtení je nejdůležitější střídání hlasitého a tichého čtení a práce s textem (společně nebo samostatně). Snaží se také vybírat jednodušší texty pro slabší žáky a náročnější texty pro žáky nadanější. Čtenářskou gramotnost podporuje a rozvíjí pomocí čtenářských deníků, přičemž volba žánrů zůstává na žácích a adekvátně odpovídá jejich věku. V hodinách čtení následně každý žák představí svoji vybranou knihu.

V souvislosti se čtenářskou gramotností si myslí, že je velmi důležité, aby žáci četli nejenom ve škole, ale hlavně doma. Žáci v poslední době čtou s donucením a často bez porozumění a motivace.

*„Žáci mají v dnešní době mnoho jiných způsobů rozptýlení, především výpočetní technologii a její jednoduché ovládání.“* A z tohoto důvodů si i myslí, že žáci na podobné projekty nejsou připraveni, pokud k nim nebudou cíleně vedeni. Tedy v tomhle směru velmi záleží na přístupu jednotlivých pedagogů.

**Pedagog č. 2** pracuje ve školství již třicet let a neabsolvoval žádné školení či kurzy, které by se týkaly podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole. Čtenářskou gramotnost základní škola téměř nepodporuje. Čtenářskou gramotnost se snaží rozvíjet především v rámci vyučovacích hodin ve třídě.

Při běžné výuce je velmi důležitá různorodost vyučovacích hodin – žáci střídají hlasité a tiché čtená, dokáží klást otázky a snaží se porozumět čtenému textu. V rámci hodiny čtení probíhají čtenářské dílny, ve kterých žáci představují svoji přečtenou knihu formou referátu. Dále zdokonalují techniku čtení a pracují se čteným textem. V rámci práce s textem žáci pracují s obtížnými slovy, větnými celky, dále se věnují vysvětlování neznámých slov, pracují s rolemi, dokončují děj, popř. se snaží pochopit identickou myšlenku děje.

Čtenářskou gramotnost dále podporuje a rozvíjí tzv. čtenářským stromem. Žáci po přečtení knihy, vytvoření referátu a následného prezentování si tento strom ozdobí svými přečtenými tituly.

V rámci čtenářské gramotnosti si myslí, že je v běžné výuce velmi málo času na rozvíjení této problematiky. *„V hodinách, které jsou v rozvrhu pro čtení určeny, je probírána (doháněna) gramatika, které je naopak moc. Když připravím pro děti nějaké projekty či čtenářské dílny, ubírám z jiných předmětů (VV, HV, TV, PČ). Proto se snažím v dětech podnítit zájem o čtení tak, aby rády vzaly do ruky knihu dobrovolně i doma.“* Co se týká mezinárodního projektu PIRLS si myslí, že žáci ve věku cca 10 let nejsou připraveni na takové úrovni, aby zvládli v tomto projektu uspět, pokud by je k tomu speciálně pedagog nepřipravoval.

**Pedagog č. 3** pracuje ve školství již čtyřicet let a absolvoval již několik školení, které se týkaly podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole. Čtenářskou gramotnost základní škola podporuje čtenářskými dílnami, čtenářskými koutky po škole, návštěvou obecní knihovny, besedy se spisovateli i ilustrátory.

Při běžné výuce prolíná čtení celou výukou, zařazuje práci s textem do všech předmětů. Při práci s textem zásadně střídá tiché a hlasité čtení, věnuje se vysvětlování neznámých pojmů, dokončování děje dle fantazie, při vyhledávání v textu používá více metod kritického myšlení. Dále zařazuje práci s rolemi, žáci pracují na výrazu a intonaci apod.

Čtenářskou gramotnost rozvíjí a podporuje čtenářským deníkem, který si žáci vedou od slavnostního pasování na čtenáře. Volbu žánru si každý žák vybírá dle vlastního uvážení, ale snaží se doporučit vhodné tituly nebo společný výběr knihy v obecní knihovně. Dále se čtenářskými deníky pracují v hodinách čtení, ve kterých každý žák představí knihu, kterou přečetl.

Podle jejich slov *„je cílem zdokonalování čtenářských dovedností především motivovat žáky k domácí četbě. Záleží však na vztahu rodiny k literatuře a četbě.“* Co se týče úpadku čtenářské gramotnosti, myslí si, že *„žáci jsou přesyceni různými mediálními podněty, vše se jim předkládá v obrazové podobě a to je nemotivuje k objevování neznámého v textech. Také v rodinách se v poslední době věnuje málo pozornosti knihám, popř. návštěvám divadel aj.“*

K problematice mezinárodního projektu PIRLS si myslí, že by v něm uspěli spíše žáci starších ročníků než žáci, pro které je projekt určen.

**Pedagog č. 4** pracuje ve školství již patnáct let a neabsolvoval žádné školení či kurzy, které by se týkaly podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole. Čtenářskou gramotnost základní škola podporuje čtenářskými dílnami, čtenářskými koutky po škole, návštěvou obecní knihovny, besedy se spisovateli a ilustrátory.

Při běžné výuce čtení disponuje čítankou, pracovními listy, encyklopediemi, knihou dle vlastního výběru, popř. tabletem. Při práci s textem se snaží střídat hlasité a tiché čtení, vysvětlení neznámých slov, kladení otázek, věnují se dokončení děje dle

fantazie, zabývá se s žáky dramatizací, popř. vedou diskusi. V rámci rozvíjení čtenářské gramotnosti vede žáky k tvoření čtenářského deníku. Volbu knihy nechává zcela na žácích adekvátně jejich věku. Každý žák přečtenou knihu prezentuje před svými spolužáky.

V souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti si myslí, že *„je důležité, aby žáci komunikovali s rodiči, kteří je budou motivovat k četbě knih, a vytvořili jim tak vhodné zázemí v této problematice. Kromě knihy mají dnešní děti mnoho jiných způsobů rozptýlení, především všudypřítomné výpočetní techniky.“*

K projektu mezinárodního výzkumu PIRLS se domnívá, že je velmi těžké objektivně zhodnotit připravenost žáků čtvrtých ročníků, pokud nejsou připravováni na zmíněný projekt, *„otázkou však je, jak by dokázali uspět...“*

Na otázku, zda *„žáci městských základních škol mají lepší podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti z důvodu většího společenského života ve městě, větší dostupnost knihoven a potřebné literatury, besed, aj. než žáci vesnických základních škol“* odpověděli odborníci zcela jednoznačně. Je velmi subjektivní porovnávat žáky městských základních škol a vesnických základních škol, nejdůležitějším faktorem k rozvíjení a zdokonalování čtenářské gramotnosti zaleží na osobnosti jednotlivých pedagogů, jak své žáky dokáží vést a vhodně motivovat.

Výzkumem jsme došli k závěru, že úroveň čtenářské gramotnosti na primárních školách vzrůstá a k rozvoji čtenářské gramotnosti napomáhá celá řada jiných aspektů, které sehrávají významnou roli ve vytváření pozitivního vztahu ke čtení a četbě. Velký podíl přisuzujeme vlivu pedagogů v institucionálním vzdělávání a pozitivnímu a podnětnému rodinnému zázemí. V neposlední řadě osobní příklad pedagogů v přístupu ke čtení, stejně tak i rodičů.

Cíl empirické části diplomové práce byl splněn. Bylo zjištěno, že na čtenářskou úroveň nemá vliv statut městské či vesnické základní školy a jejich materiální vybavení. Dále na úroveň čtenářské gramotnosti nemá vliv pohlaví ani genderové rozdíly. Z celkového možného dosaženého počtu bodů 1417 dosáhli žáci 1109 bodů, úspěšnost tedy činila 78,26 %.

## Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním u žáků primární školy, konkrétně žáků na konci 4. ročníku základní školy.

V teoretické části diplomové práce jsme se věnovali gramotnosti a čtenářská gramotnosti, popisu pojmů, jejími rovinami, faktorům ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti a etapami jejího rozvoje. Zmínili jsme čtenářskou gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Dále jsme se věnovali pojmu čtení a čtení s porozuměním, rozebrali jsme metody ve výuce čtení, jejich dělení na metody syntetické, analytické, analyticko-syntetické a alternativní a všechny jsme podrobně popsali.

Jednu kapitolu v diplomové práci jsme věnovali projektům, které podporují čtenářství a čtenářskou gramotnost. Zmínili jsme nejznámější projekty jako „Celé Česko čte dětem“, „Noc s Andersenem“, „Rosteme s knihou“ nebo „Čtení pomáhá“.

V diplomové práci jsme zmínili také mezinárodní projekty PIRLS a PISA, které souvisejí s výzkumem čtenářské gramotnosti a je do nich zapojena i Česká republika. Rozebrali jsme, jak toto mezinárodní šetření probíhá a co konkrétně projekty zkoumají. Pozornost jsme věnovali také genderovým rozdílům v rámci čtenářské gramotnosti.

Cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo obecně porovnat rozdíly mezi žáky městských a vesnických primárních škol a dále porovnat rozdíly mezi děvčaty a chlapci v rámci tohoto šetření. Výzkum byl proveden pomocí testu vytvořeného na základě vzorových úloh mezinárodního projektu PIRLS a dalších materiálů a zúčastnili se ho žáci na konci čtvrtého ročníku ze čtyř různých základních škol Jihomoravského kraje. Výzkumný test obsahoval 13 otázek, které byly zaměřeny na vyhledávání informací v předloženém textu, orientaci v textu, interpretaci nebo vyvozování závěru. Každá otázka byla hodnocena jedním bodem, žák tedy mohl dosáhnout maximálně 13 bodů. Vyhodnocením výzkumného šetření jsme zjistili, že mezi žáky navštěvujícími městskou základní školu a vesnickou základní školu neexistují na konci 4. ročníku staticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností. Dále jsme zjistili, že tyto rozdíly neexistují ve zkoumané skupině ani mezi děvčaty a chlapci. V rámci pilotního šetření jsme problematiku čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním také konzultovali s odborníky, zkušenými pedagogy základních škol.

Zjistili jsme, že tito učitelé jsou si velmi dobře vědomi toho, že čtení tvoří základní předpoklad pro další úspěšný rozvoj žáků, a proto se výuku čtení snaží dle svých možností co nejvíce podporovat.

Diplomová práce s názvem „Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků na konci 4. třídy primární školy“ by mohla být přínosná pro začínající pedagogy, kteří by se chtěli více danou problematikou zajímat a dozvědět se informace o tom, jakým způsobem rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Výsledky výzkumného šetření nemůžeme generalizovat vzhledem k malému výzkumnému vzorku, ale výsledky můžeme použít pro pedagogickou praxi u začínajících pedagogů.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5610-2.

FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5236-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

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

GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-080-0333-2.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

*Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a současná situace v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2010.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4. Dostupné také z: [https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf)

JOHNS, Jerry L., LENSKI, Susan Davis. *Improving Reading*. USA: Kendall/Hunt Publishing, 2005. ISBN 0-7575-1453-7.

KIRSCH, Irwin S., JUNGEBLUT, Ann. *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report of the National Assessment of Educational Progress*. Princeton: Educational Testing Service, 1986. ISBN 0-886-8505-4-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

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

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LESLIE, Lauren, CALDWELL, JoAnne. *Qualitative Reading Inventory – 3*. Boston: Longman, 2001. ISBN 0-321-03786-3.

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

MATĚJÍČEK, Zdeněk. Vývoj dítěte a čtení. In *Čtením ke vzdělání*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 7. ISBN 80-86320-36-7.



METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

STARÝ, Karel. *Rozvoj čtenářských dovedností potřebných v praxi a při studiu vysokých škol uměleckého zaměření*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013. ISBN 978-80-7481-017-6.

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

TRUBÍNIOVÁ, Valentína. *Předškolná pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, Radka, ed. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.

## Internetové zdroje

*Celé Česko čte dětem* [online]. 2014 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

*Čtení pomáhá* [online]. 2015 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/>

ČŠI: *Česká školní inspekce* [online]. 2020 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

ČŠI: *Česká školní inspekce* [online]. 2020 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

ČŠI: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

ČŠI. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva* [online]. Praha, 2019 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf)

ČŠI. *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011* [online]. ČŠI, 2014 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS\\_TIMSS\\_2011\\_SA.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS_TIMSS_2011_SA.pdf)

*LiStOVáNí* [online]. 2015 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/>

*Noc s Andersenem* [online]. 2010–2015 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání* [online]. Ostrava, 2012 [cit. 2021-02-15]. ISBN 978-80-7464-219-7. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>

NAJVAROVÁ, Veronika. [online]. Brno, 2008 [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/VN\\_disertace.pdf](https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2021-02-15]. ISBN 978-80-211-0607-9. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Zuzana JANOTOVÁ a Radek BLAŽEK. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/ID\\_99\\_Koncepcni-ramec-PISA-2018\\_pro\\_web.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

*Rosteme s knihou: kampaň na podporu četby knih* [online]. 2007–2019 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>

ŠVRČKOVÁ, Marie a Ondřej ŠIMIK. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy* [online]. 2012 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/289238993\\_Kvalita\\_pocatecni\\_ctenarske\\_gramotnosti\\_zaku\\_2\\_rocniku\\_zakladni\\_skoly](https://www.researchgate.net/publication/289238993_Kvalita_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_zaku_2_rocniku_zakladni_skoly)

## **Seznam obrázků, grafů a tabulek**

### **Seznam obrázků**

Obrázek 3: Složky funkční gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 28)

Obrázek 4: Faktory rozvoje čtenářské gramotnosti (Havel, Najvarová, 2011, s. 33)

### **Seznam grafů**

Graf 1: Přehled respondentů

Graf 2: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 1

Graf 3: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 2

Graf 4: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 3

Graf 5: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 4

Graf 6: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 5

Graf 7: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 6

Graf 8: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 7

Graf 9: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 8

Graf 10: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 9

Graf 11: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 10

Graf 12: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 11

Graf 13: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 12

Graf 14: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 13

Graf 15: Přehled správných a špatných odpovědí u položek č. 1–13

## **Seznam tabulek:**

Tabulka 1: Přehled respondentů

Tabulka 2: Analýza jednotlivých položek didaktického testu

Tabulka 3: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 1

Tabulka 4: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 2

Tabulka 5: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 3

Tabulka 6: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 4

Tabulka 7: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 5

Tabulka 8: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 6

Tabulka 9: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 7

Tabulka 10: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 8

Tabulka 11: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 9

Tabulka 12: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 10

Tabulka 13: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 11

Tabulka 14: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 12

Tabulka 15: Přehled správných a špatných odpovědí u položky č. 13

Tabulka č. 16 a č. 17: Počet bodů u žáků městských a vesnických základních škol a jejich pořadí.

Tabulka č. 18 a č. 19: Počet bodů a pořadí v oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 20 a č. 21: Počet bodů a pořadí v oblasti vyvození závěru v rámci čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 22 a č. 23: Počet bodů a pořadí v oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 24 a č. 25: Počet bodů a pořadí v oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti.

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Text k didaktickému testu

Příloha 2: Didaktický test





11	75,5
11	75,5
11	75,5
11	75,5
11	75,5
11	75,5
11	75,5
11	75,5
11	75,5
12	95
12	95
12	95
12	95
13	107
13	107
13	107

$n_1 = 53$

$R_1 = 2878,5$

11	75,5
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
12	95
13	107
13	107

$n_2 = 56$

$R_2 = 3116,5$



4	50,5
4	50,5
4	50,5
4	50,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5

$n_1 = 54$

$R_1 = 2978$

4	50,5
4	50,5
4	50,5
4	50,5
4	50,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5
5	95,5

$n_2 = 55$

$R_2 = 3008$



3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91

$n_1 = 54$

$R_1 = 3090$

2	48
2	48
2	48
2	48
2	48
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91
3	91

$n_2 = 55$

$R_2 = 2796$



3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88

$n_1 = 54$

$R_1 = 3109,5$

3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88
3	88

$n_2 = 55$

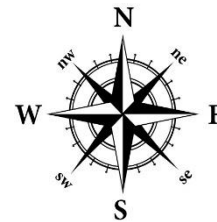
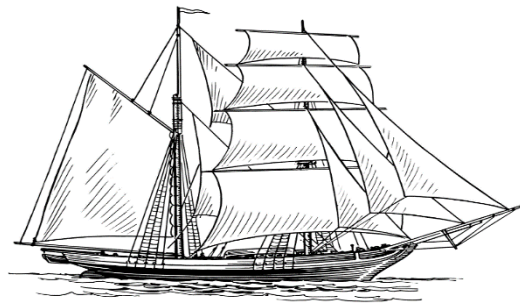
$R_2 = 2885,5$







## NA LODI



Kapitán Bouřňák přecházel rozvážným, pomalým krokem po palubě Albatrosu, majestátního dvojtěžňového škuneru, se kterým se již dva měsíce plavil v Karibském moři. Zastavil se u kormidla a pyšně se rozhlédl po lodi. Prkna paluby byla mokrá, čerstvě vydrhnutá a všechno na lodi zářilo čistotou.

Pocítil hrdost na svoji posádku, s kterou strávil již tolik let na moři. Všichni to byli zkušení a spolehliví námořníci a kapitán se jim chtěl za ta léta věrných služeb náležitě odvděčit. Viděl, jak se někteří z jeho mužů po práci bavili pozorováním delfínů, kteří vyskakovali z brázdy pěny zdvihající se vysoko po obou stranách příďe. Zbytek posádky odpočíval ve stínu.

Všichni se těšili na nadcházející dobrodružství, které jim slíbil kapitán – hledání ztraceného pirátského pokladu! Nikdo z posádky nevěděl, kde vlastně kapitán sehnal mapu, která je měla k pokladu zavést, ale všichni kapitánovi věřili, protože je Bouřňák nikdy nezklamal. „Ještě jeden den plavby a dorazíme k ostrovu s pokladem“, řekl jim kapitán dnešního dne ráno. Jen aby plavba probíhala tak snadno jako dosud.

V dále na obzoru před lodí se temně zatáhlo a začalo blýskat. Vypadalo to, že se blíží bouře. V Karibiku mohla v tomto ročním období bouře snadno přerůst v hurikán, který by zcela jistě zhatil jejich plán. Posádka se rychle rozběhla po lodi. Námořníci znovu pečlivě kontrolovali lana, plachty, uzly a úvazy. Všechny přebytečné věci, které nemusely být na palubě, odnesli muži do podpalubí. V podpalubí pečlivě upevnili sudy s vodou a bedny s jídlem, náradím a vybavením. Pro jistotu zkontrolovali také záchranný člun, pádla, bednu se zdravotnickým materiálem a upevnění navijáku

s kotvou na pravé straně přídě. Na palubě zůstal jen kapitán, kormidelník a hlídka, ostatní muži se stáhli do svých kajut.

Vypadalo to, že štěstí stojí na jejich straně, zastihl je sice silný liják, ale jádro bouře se jim vyhnulo a stočilo se směrem na jih. Bouřňák si oddechl. „Všechno dobře dopadne“, zabručel si do mokrých vousů a sešel po mokrých schodech do své kajuty. Rozsvítil lampu a ze silných kožených desek uschovaných v masívní skříni vytáhl a na stůl rozložil starou, potrhanou mapu.

Příloha 2: Didaktický test

Chlapec     Dívka

**1. Přečti si název a prohlédni si titulní obrázek. Zakroužkuj, o čem podle tebe bude příběh?**

- a) O výletu na hrad.
- b) O plavbě kapitána Bouřňáka
- c) O školním výletu do Zoo Brno.

**2. Kam se kapitán s celou posádkou plavili?**

- a) K zakleté perle.
- b) Zachránit kapitánovu dceru.
- c) K ostrovu s pokladem.

**3. Jakým mořem se loď plavila?**

- a) Karibské moře.
- b) Atlantské moře.
- c) Jadranským mořem.

**4. Co je to „příd“?**

- a) Část u kormidla.
- b) Část podpalubí.
- c) Přední část lodi.

**5. Proč byl kapitán hrdý na svoji posádku?**

---

---

**6. Kdo zůstal na palubě v okamžiku, kdy na obzoru námořníci s kapitánem uviděli blížící se bouřku?**

- a) Kapitán, hlídka, kormidelník a papoušek Ara.
- b) Kapitán, kormidelník a hlídka.
- c) Kapitán a kormidelník.

**7. Proč námořníci museli zkontrolovat lana, plachty a úvazy?**

- a) Protože se blížil hurikán.
- b) Protože se blížilo tornádo.
- c) Protože se blížil silný liják.

**8. Zakroužkuj, co je pravda:**

- a) Kapitán byl velmi hrdý na svoji posádku.
- b) Bouře se vyhnula a stočila na východ.
- c) Prkna paluby byla mokrá, čerstvě vydrhnutá a místy plesnivá.

**9. Zakroužkuj, co není pravda:**

- a) Kapitán Bouřňák měl svoji kajutu.
- b) Kapitán Bouřňák neměl vousy.
- c) Kapitán Bouřňák měl velmi dobře uschovanou mapu k pokladu.

**10. Popiš, jak se asi cítili námořníci ve svých kajutách.**

---

---

**11. Jaký pocit mohl mít kapitán po bouři?**

---

---

**12. Mohl se příběh odehrát právě takhle o dovolené v jižních Čechách?**

---

---

**13. Jak bys pojmenoval příběh ty?**

---

---

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Nikola Zifčáková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků na konci 4. třídy primární školy
<b>Název v angličtině:</b>	Inquiry Reading Comprehension Skills at the End of 4th Grade Primary School Students
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na čtení s porozuměním a čtenářskou gramotnost žáků primární školy, konkrétně zjišťování úrovně čtení u žáků na konci 4. ročníku. S použitím testu sestaveného dle mezinárodního testu PIRLS zkoumá úroveň čtení a čtenářské gramotnosti uvedených žáků a dále zkoumá jaký vliv na tuto úroveň má typ školy a pohlaví.
<b>Klíčová slova:</b>	čtení, čtení s porozuměním, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, metody výuky čtení, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis is focused on reading with understanding and reading literacy of primary school pupils, specifically detecting its level among pupils at the end of the 4th year. Using a test compiled according to the international test PIRLS, it examines the level of reading and reading literacy of these pupils and further examines the influence of school type and gender on this level.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	reading, reading with understanding, literacy, reading literacy
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Text k didaktickému testu Příloha 2: Didaktický test
<b>Rozsah práce:</b>	95 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český