

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Kristýna Blašková

Vliv čtenářské dílny na porozumění čtení u žáků

1. stupně ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Vliv čtenářské dílny na porozumění čtení u žáků 1. stupně ZŠ* vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Ráda bych vyjádřila poděkování především doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Rovněž chci poděkovat ředitelům a učitelům ZŠ za pomoc při získání podkladů pro výzkumnou část diplomové práce. Velké díky patří také mé rodině za podporu po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Čtenářská gramotnost.....	8
1.1 Roviny čtenářské gramotnosti.....	10
1.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	10
1.2.1 Faktory vnější	11
1.2.2 Faktory vnitřní	12
1.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti	13
1.4 Čtenářská gramotnost vs. funkční gramotnost.....	14
2 Mezinárodní srovnávací výzkumy	16
2.1 Výzkum PIRLS	17
2.1.1 Výsledky výzkumu PIRLS	19
2.2 Výzkum PISA	22
2.2.1 Výsledky výzkumu PISA	23
3 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	27
3.1 Kritické myšlení	28
3.2 Třífázový model učení	30
3.2.1 Evokace	30
3.2.2 Uvědomění si významu	31
3.2.3 Reflexe.....	31
3.3 Metody Kritického myšlení rozvíjející čtenářskou gramotnost.....	32
3.3.1 Metody ve fázi evokace.....	33
3.3.2 Metody ve fázi uvědomění si.....	36
3.3.3 Metody ve fázi reflexe.....	38
3.4 Dílna čtení	40
4 Vliv čtenářské dílny na úroveň čtenářské gramotnosti žáků primární školy ...	44

4.1	Popis výzkumného šetření	44
4.2	Cíle výzkumného šetření.....	45
4.3	Výzkumný problém a hypotézy	45
4.4	Charakteristika respondentů.....	47
5	Výsledky výzkumného šetření	48
5.1	Vyhodnocení hypotéz	49
5.2	Analýza jednotlivých položek didaktického testu	55
5.3	Diskuze.....	69
	Závěr.....	71
	Seznam použitých pramenů a literatury	72
	Seznam tabulek	78
	Seznam obrázků	79
	Seznam použitých zkratk.....	80
	Seznam příloh.....	81
	Anotace.....	97

Úvod

Čtení považujeme za jednu ze základních dovedností, kterou v životě moderní společnosti potřebujeme. Každý den přijímáme velké množství informací z různých zdrojů, a právě psaný text je jednou z nejčastějších forem, v jaké jsou informace vytvářeny a předávány. Abychom však dokázali informaci využít, musíme ji dokázat nejen přečíst, ale také jí porozumět; být čtenářsky gramotní. Vzniká tedy důležitá otázka – jak nejlépe začlenit čtenářskou gramotnost do výuky v primární škole? Ještě předtím, než se žáci vůbec naučí přemýšlet o čteném textu, musí nejprve mít motivaci ke čtení jako takovému. Na prvním stupni základních škol je v rámci hodin českého jazyka vyhrazený čas pouze pro čtení. Avšak je nutné se zamyslet nad tím, kolik toho každý žák za jednu vyučovací hodinu reálně přečte a zda je to úryvek z knihy, kterou by si sami žáci vybrali. V souvislosti s projektem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* vznikl koncept čtenářských dílen, které propojují kritické myšlení a rozvoj čtenářské gramotnosti. Hlavním přínosem čtenářských dílen je individuální výběr knihy pro každého žáka a v případě, že mu vybraná kniha nevyhovuje, ji může vyměnit za jinou.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti v souvislosti se čtenářskými dílnami. Jejím hlavním cílem je analyzovat míru vlivu čtenářských dílen na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol. Mezi dílčí cíle patří zjistit, zda mají čtenářské dílny vliv na porozumění v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti anebo zda existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi dívkami a chlapci.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou, přičemž teoretická část se dále člení do tří kapitol, praktická část obsahuje dvě kapitoly.

První kapitola teoretické části práce se zabývá charakteristikou čtenářské gramotnosti, tj. jejím vymezením, rovinám, etapám rozvoje a v neposlední řadě vnějšími a vnitřními faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.

Ve druhé kapitole jsou popsány mezinárodní srovnávací výzkumy, které jsou zaměřeny na čtenářskou gramotnost. Konkrétně se jedná o výzkumy PISA a PIRLS, u kterých jsou také uvedeny výsledky České republiky v porovnání s ostatními zúčastněnými státy.

Třetí kapitola je nejobsáhlejší kapitolou v teoretické části, neboť popisuje hned několik důležitých oblastí. Nejprve vymezuje kritické myšlení, třífázový model učení E-U-R a následně plynule navazuje na program Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Také jsou zde podrobně popsány vyučovací metody rozvíjející čtenářskou gramotnost. Poslední část této kapitoly seznamuje čtenáře se čtenářskými dílnami a jejich organizací.

Čtvrtá a pátá kapitola spadají již do empirické části předkládané diplomové práce. Čtvrtá kapitola obsahuje představení výzkumného šetření, jeho cílů, stanovených hypotéz a charakteristiky respondentů. V páté kapitole jsou popsány výsledky výzkumného šetření, které plynou z vyhodnocování hypotéz. Tato kapitola obsahuje také diskuzi, kde jsou zdůvodněny výsledky výzkumného šetření.

1 Čtenářská gramotnost

V současnosti je problematice čtenářské gramotnosti ve školském prostředí věnována velká pozornost. Memorování se postupně dostává do pozadí a je nahrazováno vyhledáváním informací a jejich zpracováním (Metelková Svobodová, 2008).

Porozumění čtenému textu by mělo být využíváno nejenom v prostředí školy, ale také v běžném životě (Metelková Svobodová, 2008). Podle Gavory (2006) by měla škola vést děti k porozumění textům, se kterými budou po jejich absolvování dennodenně pracovat. Průcha, Walterová a Mareš (2009) také zmiňují důležitost práce s texty v životní praxi. Mluví například o orientaci v jízdnicích řádech nebo v návodu k užívání léků.

Pro porozumění textu je nezbytné, aby děti již v předškolním věku zvládly **tzv. předčtenářskou gramotnost**. Smolík a Seidlová Málková (2014) u dětí v předškolním věku popisují tři důležité dovednosti, které jsou významné pro jejich budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti. První dovedností je propojení zvuku a symbolu. Tím postupně navážou na znalost písmen. Další nezbytnou dovedností je fonematické vědomí, které zahrnuje manipulaci s hláskami. Poslední dovednost se nazývá rychlé jmenování a souvisí se správným a automatickým použitím názvů u písmen a slov.

Boháčová a kol. (2019) hovoří právě o dovednosti fonematického vědomí, která hraje důležitou roli v následném porozumění textům. Tato dovednost se rozvíjí především mezi pátým a sedmým rokem dítěte, a proto je nutné ji intenzivně procvičovat. Mikulajová a kol. (2016) v souvislosti s touto dovedností mluví také o budování fonologické kostry slov. Jedná se o rozklad slova na slabiky, písmena nebo také o určování délky slabik a slov.

U dětí školního věku již hovoříme o **čtenářské gramotnosti**. Zachová (2013, str. 63) tento pojem definuje jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech“*.

Mezinárodní srovnávací výzkumy PISA a PIRLS se zabývají čtenářskou gramotností v několika zemích včetně České republiky. Oba výzkumy definují tuto

problematiku odlišně. Výzkum PIRLS se věnuje především porozumění různým formám psaného jazyka, které jsou pro danou společnost a jednotlivce potřebné. *„Čtenáři čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“* (Janotová a kol., 2018, str. 11). Výzkum PISA popisuje 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 a kol., 2019, str. 9). V obou výzkumech je v posledních letech nově zakomponováno porozumění elektronickým textům, kterými jsou například e-maily, textové zprávy nebo internetové stránky (Janotová a kol., 2018).

Altmanová a kol. (2011, str. 8) nahlíží na tuto problematiku z více perspektiv. Čtenářskou gramotnost popisují jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, žádná z nich není opomítnutelná.“* Zmíněné roviny budou blíže popsány v další podkapitole.

Je zjevné, že existuje mnoho odlišných definic popisujících čtenářskou gramotnost. Jejich vývoj je podle Švrčkové (2011) spjat se změnami probíhajícími ve společnosti, ekonomice a kultuře.

Nutno podotknout, že pojmy čtení a čtenářská gramotnost nejsou totožné, i když jsou úzce spjaté. Homolová (2008) popisuje čtení jako druh verbální komunikace, která je prováděna za pomoci psaného textu. Fasnerová (2018, str. 159) tvrdí, že *„čtení je specifická funkce zrakového vnímání, která je spojená s oblastí řečové kinestéze (pohyb mluvidel) a zároveň s dosavadními zkušenostmi jedince. Při čtení je zapojována myšlenková činnost, která podle vyspělosti čtenáře identifikuje text po stránce obsahové.“*

Muter a kol. (2004) ve své studii prokázali, že se čtenářská gramotnost odvíjí především od úrovně a kvality plynulého čtení u dětí v nižších ročnících ZŠ. Naopak ve vyšších ročnících záleží na slovní zásobě dítěte a gramatickému povědomí.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) nalezneme důraz na porozumění ve všech vzdělávacích oblastech. RVP ZV definuje klíčové kompetence, které by si měl žák osvojit po dobu studia základního

vzdělávání. Čtenářská gramotnost se prolíná v kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní a nově také v kompetenci digitální. Porozumění čtení je nejčastěji zmiňováno ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

1.1 Roviny čtenářské gramotnosti

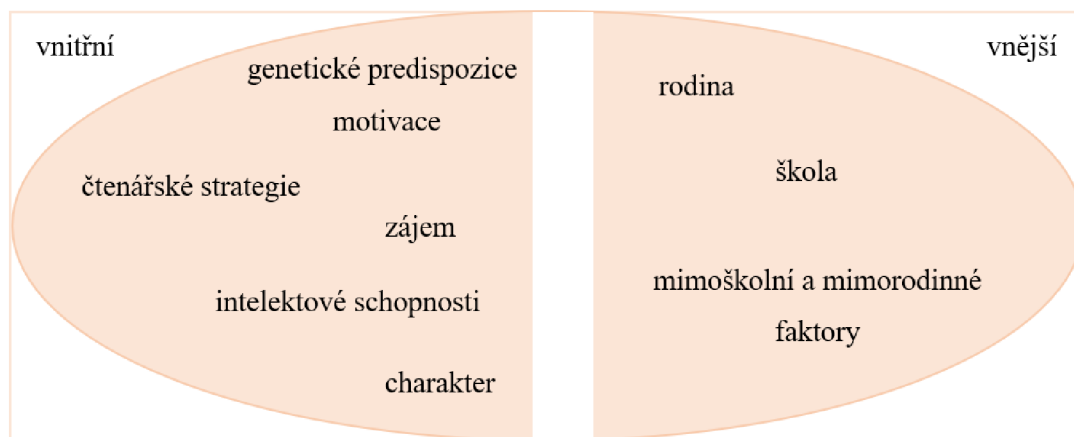
Jak již bylo zmíněno, čtenářská gramotnost obsahuje několik rovin, přičemž každá z nich je stejně důležitá. Altmanová a kol. (2011) popisují těchto šest rovin:

- vztah ke čtení (potěšení z četby, vnitřní motivace);
- doslovné porozumění (dekódování psaných textů);
- vysuzování a hodnocení (vyvozování a kritické hodnocení textů);
- metakognice (sebereflexe vlastního čtení);
- sdílení (sdílení vlastních názorů a myšlenek s dalšími čtenáři);
- aplikace (využívání čtení ke svému celoživotnímu rozvoji).

Švrčková (2011) zmiňuje u žáků ve věku od 6 do 8 let ještě sedmou rovinu, kterou je technika čtení a psaní. V tomto věku je důležité rozvíjet „hlasité čtení“, „tiché čtení“, a také „čtení v duchu“. Čtení je úzce spjato se psáním, protože se obojí rozvíjí vzájemně.

1.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Havel (2011) popisuje rozvoj čtenářské gramotnosti jako proces, který je proměnlivý, aktivní a dlouhodobý. Tento proces je ovlivňován faktory (viz obr. 1), které lze rozdělit na vnější (exogenní) a vnitřní (endogenní).



Obr. 1 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti
(zdroj: Havel, 2011, str. 33)

1.2.1 Faktory vnější

Rodina patří mezi nejdůležitější faktory působící na čtenářskou gramotnost, protože se podílí na vzniku čtenářských návyků dítěte. Toto tvrzení je opodstatněno pouze tehdy, pokud rodina poskytne dítěti dostupné prostředky ke čtení. Bylo zjištěno, že v případě dítěte, které vyrůstá v rodině s vyšším příjmovým, vzdělanostním a kulturním standardem, lze předpokládat lepší úroveň čtenářské gramotnosti (Havel, 2011). Podle Švrčkové (2011) je zájem o knihy ze strany rodičů motivující pro jejich děti a pomáhá vybudovat kladný vztah ke čtení.

Školní prostředí má na dítě jednoznačně velký vliv, protože žák v něm tráví několik hodin denně. Škola by měla vytvářet takové prostředí, ve kterém se žák cítí dobře, a kde se může úměrně rozvíjet jeho osobnost (Havel, 2011).

Podle Havla (2011) je žádoucí, aby škola žákům poskytovala co nejvíce příležitostí k rozvoji čtenářství. Každý žák by měl aktivně číst minimálně hodinu denně, a poté by měla následovat diskuze o přečteném úryvku s doplňujícími úkoly.

Osobnost učitele dokáže ovlivnit úroveň čtenářské gramotnosti žáka. V případě, že učitel považuje tuto oblast za důležitou, může ji aplikovat ve své výuce bez ohledu na vyučované předměty. Také je klíčové, aby úkoly rozvíjející čtenářskou gramotnost byly zařazovány kontinuálně po dobu celé školní docházky (Doležalová, 2014).

„Základní podmínkou úspěchu je tedy důvěra v možnosti každého žáka učit se a sebedůvěra nás učitelů v to, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet“ (Košťálová a kol., 2010, str. 8).

Důležitost zmíněných faktorů potvrzují mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, které se taktéž zabývají vlivem vnějšího prostředí na úroveň čtenářské gramotnosti (Blažek a kol., 2019; Janotová a kol., 2018). Blíže na tuto problematiku bude navázáno v kapitole 2 Mezinárodní srovnávací výzkumy.

1.2.2 Faktory vnitřní

Vnitřní faktory čtenářské gramotnosti mohou být u čtenářů získané nebo vrozené (Doležalová, 2014). Podle Havla (2011) sem řadíme především genetické predispozice, motivaci ke čtení, intelektové schopnosti, zájem a charakter čtenáře. Doležalová (2014) dále zmiňuje například představitost a soustředění čtenáře, jeho postoje k četbě a textům, a také získané zkušenosti ve čtenářské gramotnosti.

Motivace je podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 158) charakterizována jako „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:*

- *vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání;*
- *zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;*
- *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;*
- *ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu“.*

Vnitřní motivace je spojována s dobrými čtenáři, protože je čtení baví. Zatímco vnější motivace ke čtení přichází převážně od rodičů, učitelů nebo spolužáků (Havel, 2011). Motivovaní čtenáři se více zapojují do čtení a vytrvají, i když narazí na výzvy spojené s porozuměním čteného textu (Cain a kol., 2017).

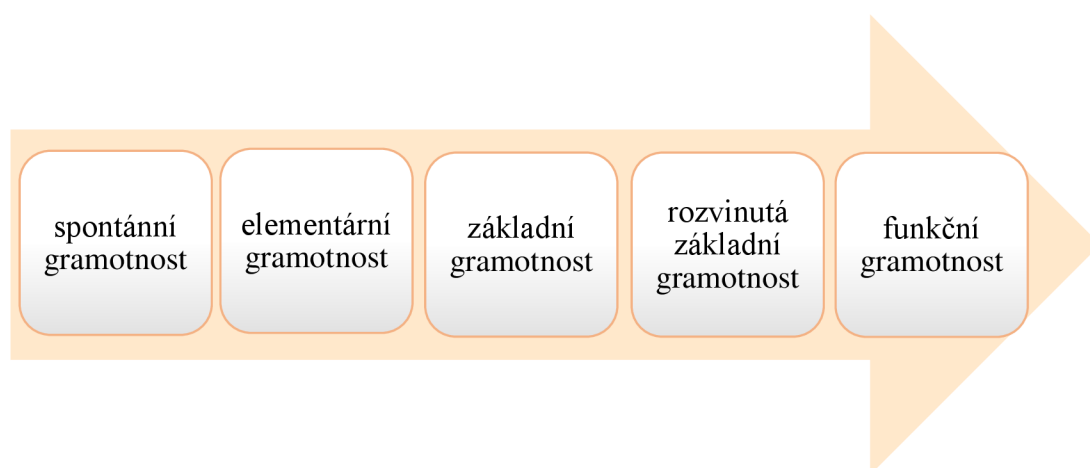
Studie odhalily, že žáci, kteří jsou více motivováni ke čtení a jejich celkový postoj k četbě je kladný, budou číst lépe než ti, kteří mají motivaci nižší (Guthrie a kol., 2006).

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti jsou **čtenářské strategie**. Fasnerová (2018, str. 233) je definuje jako „*postupy, jejichž prostřednictvím získá čtenář nejdůležitější informace z textu*“.

Boakye (2017) ve své studii zkoumal vliv čtenářských strategií na porozumění čtení. Bylo zjištěno, že studenti, kteří mají malé zkušenosti se čtením a nepoužívají vhodné čtenářské strategie, mají potíže s porozuměním textu a plynulým čtením. Toto zjištění potvrzuje studie z roku 2020, která odhalila, že žáci, kteří mají vyšší tendenci dočíst knihy do konce a jejich čtenářské návyky jsou pokročilé nebo průměrné, mají vyšší úroveň porozumění čtení (Bagci a Unveren, 2020).

1.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se vyvíjí v průběhu života v několika etapách (viz obr. 2). První etapa se nazývá **spontánní gramotnost** (bývá také označována jako pregramotnost). Je spjata s prvním setkáním dítěte s gramotností a trvá až po nástup dítěte do školy. Mezi typické situace spjaté s touto etapou patří například předčítání rodičem nebo společné povídání si o knížkách. V tomto období děti pozorují dospělé lidi ve svém nejbližším okolí, jejich základní aktivity s knihou a psanými materiály. Díky tomu si vytváří tzv. prekoncepty (Havel, 2011).



Obr. 2: Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

(zdroj: Havel, 2011, str. 38)

Elementární gramotnost (nebo také etapa počáteční čtenářské gramotnosti) začíná u dětí nástupem do školy a je charakterizována počátečním nácvikem čtení a psaní (Havel, 2011). Čtenářská gramotnost je spíše upozaděna, protože je kladen

důraz na osvojení písemného kódu (Doležalová, 2014). Podle Havla (2011) může být etapa elementární gramotnosti u některých žáků ukončena až ve třetím ročníku základní školy.

Etapa **základní (bázové) gramotnosti** se vyznačuje nabytím dovedností čtení a psaní s porozuměním. Obvykle u dětí začíná ve druhém nebo třetím ročníku základní školy, kdy se jejich čtení více zautomatizuje a díky tomu se mohou zamýšlet nad čteným textem (Doležalová, 2014).

Další etapou je **rozvinutá základní (bázová) gramotnost**, která je úzce spojená se základní gramotností. Havel (2011) tyto dvě etapy spojuje v jednu a nazývá ji etapou funkčního využívání pro různé účely. Rozvinutá základní gramotnost je specifická pro složitější aktivity a myšlenkové činnosti s texty. Podle Doležalové (2014, str. 25) tato etapa „*nabývá kvalit plnohodnotné čtenářské gramotnosti, a to v okamžiku, kdy je žák schopen čtenářské dovednosti funkčně využívat k řešení různých úkolů a situací*“.

Po ukončení základního vzdělání nastává etapa **funkční gramotnosti**, neboť čtenářskou gramotnost by mělo dítě využívat dennodenně při běžných činnostech (Doležalová, 2014).

Havel (2011) dodává, že pro první stupeň základních škol jsou důležité zejména dvě etapy, a to elementární a základní gramotnost.

1.4 Čtenářská gramotnost vs. funkční gramotnost

V předchozí podkapitole byly popsány etapy čtenářské gramotnosti, přičemž poslední etapa se nazývala funkční gramotnost. Pojmy funkční gramotnost a čtenářská gramotnost nejsou totožné, a proto je nutné je od sebe odlišit.

První definice funkční gramotnosti pochází z roku 1978 ze zasedání valného shromáždění UNESCO. Popisuje, 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*“ (Rabušicová, 2002, str. 17).

Podle Havla (2011) je funkční gramotnost schopnost pracovat s různými informacemi, jež jsou pro člověka důležité a bez kterých by se nedokázal ve společnosti prosadit a uplatnit. Mezi tyto oblasti se řadí čtenářská, matematická, přírodovědná, informační a jazyková gramotnost (viz obr. 3).

Škola by měla žákům poskytnout takové podmínky, ve kterých lze vybudovat základy ve všech oblastech funkční gramotnosti. Z nich nejdůležitější je právě čtenářská gramotnost (Havel, 2011).



Obr. 3 Oblasti funkční gramotnosti

(zdroj: Havel, 2011, str. 25)

2 Mezinárodní srovnávací výzkumy

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) vznikla v roce 1958 na popud odborníků z řad psychologů, učitelů, sociologů a psychometriků. Mezi její zakladatele patřil například Benjamin Bloom, jehož přesvědčení plynulo z toho, že kvalitní hodnocení vzdělávacího systému lze získat porovnáním informací z více zemí (Straková, 2016).

První šetření IEA se konalo dva roky po založení této asociace ve 12 zemích. Testování byli třináctiletí žáci, a to v oblasti matematiky, čtenářské gramotnosti, zeměpisu, přírodovědných předmětů a studijních předpokladů. Šetření potvrdilo, že lze uskutečnit efektivní mezinárodní výzkum, kterého se mohou zúčastnit státy s odlišným vzdělávacím systémem a kulturou (Straková, 2016).

V dalších letech se rozhodlo, že výzkumy budou uskutečňovány periodicky kvůli možnosti porovnání s výsledky z předchozích testování. V letech 1990–1991 začal cyklus zaměřující se na čtenářskou gramotnost s názvem Reading Literacy Study (**RLS**). Šetření se týkalo nejenom výsledků vzdělávání, ale také čtenářských zájmů žáků. Zúčastnili se ho žáci 4. a 8. ročníků ze 32 zemí, kam patřila také Česká republika. Testování zahrnovalo tři typy textů: vyprávění, výkladový text a nesouvislý text (například grafy, obrázky a tabulky). Tyto texty se týkaly oblastí, které jsou dětem blízké. Jednalo se o domov, školu, společnost a práci (Straková, 2016).

Další výzkum zaměřený na mezinárodní srovnávání nese název **TIMSS**. Je koncipován jako čtyřletý cyklus orientovaný na matematiku a přírodovědné předměty. Poprvé byl realizován v roce 1995 s účastí 46 zemí (Straková, 2016). Motivujícím a novým zjištěním pro české školství bylo zaměření testování na praktické dovednosti žáků a jejich samostatnou práci. Důraz na dovednosti a znalosti využitelné v běžném životě se jeví jako aktuální i v dnešních mezinárodních výzkumech (Metelková Svobodová, 2012).

Výzkumy RLS a TIMSS byly prováděny také v České republice, což mělo velký význam pro porovnání dovedností a znalostí českých žáků s žáky ostatních zemí. Ukázalo se, že obsah českého vzdělávání je téměř totožný s dalšími zeměmi. Tyto první mezinárodní výzkumy přispěly ke vzniku dalších výzkumů v budoucnosti (Metelková Svobodová, 2012).

Další podkapitoly se zaměřují na mezinárodní výzkumy **PIRLS** a **PISA**, které testují čtenářskou gramotnost v České republice během posledních let. Větší důraz bude dále kladen na výzkum PIRLS, neboť se zaměřuje pouze na čtenářskou gramotnost.

2.1 Výzkum PIRLS

Mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti pod záštitou Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Výzkum probíhá vždy v pětiletých intervalech od roku 2001 a jeho cílovou skupinou jsou žáci ve 4. ročnících základních škol (ČŠI, 2017).

„Hlavním cílem projektu je pravidelné zjišťování úrovně čtenářských vědomostí a dovedností žáků a sledování jejich vývoje. Záměrem šetření je poskytovat zúčastněným zemím detailní informace o výsledcích žáků v mezinárodním srovnání spolu s dalšími poznatky“ (ČŠI, 2017, str. 3). Mezi tyto poznatky patří například podmínky výuky ve školách, rodinné prostředí žáků, čtenářské chování a jejich postoje (ČŠI, 2017).

Podmínky pro uskutečnění výzkumu jsou pro všechny zúčastněné státy stejné. V každé zemi se musí zapojit minimálně 150 škol a nejméně 4 000 žáků. Výběr škol probíhá ve dvou krocích: v prvním kroku se vyberou konkrétní školy a následně jsou ve druhém kroku určeny konkrétní třídy (nejčastěji jedna až dvě). Před prvním krokem lze školy rozdělit do skupin podle daného kritéria (například podle regionů nebo krajů), a to kvůli lepšímu porovnání výsledků testování. Výběrem škol je pověřeno mezinárodní konsorcium v návaznosti na podklady od národních center (ČŠI, 2017).

Výzkum PIRLS hodnotí čtenářskou gramotnost podle dvou *účelů čtení*. Získání literární zkušenosti je prvním účelem čtení, který můžeme také nazvat jako čtení pro radost. V souvislosti s tímto účelem jsou do testu zakomponovány příběhy nebo ilustracemi doplněné povídky, jejichž délka je zhruba 800 slov. Texty jsou vybírány s ohledem na věk, náročnost překladu do jiných jazyků a použitelnost v odlišných kulturách (ČŠI, 2017).

Druhým účelem je čtení pro získání a následné používání informací. Zde je čtení vnímáno jako nástroj pro vzdělávání. Výzkum PIRLS dále obsahuje informativní texty, které mohou být souvislé i nesouvislé v rozsahu 600 až 900 slov. Většinou jde o vědecké, etnografické, biografické nebo historické texty, které mohou být doplněny grafem, mapou, fotografií nebo tabulkou (ČŠI, 2017).

U obou typů účelů čtení jsou hodnoceny čtyři oblasti činností, které výzkum PIRLS nazývá postupy porozumění. Jedná se o vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textů. Každý test obsahuje několik otázek, přičemž každá spadá pod jeden z postupů porozumění. Prvním postupem porozumění je vyhledávání informací, kam se řadí otázky zaměřené na základní čtenářské činnosti. Otázky se soustředí zejména na vyhledávání slov, definic, údajů v tabulce nebo nalezení hlavní myšlenky celého textu. Druhý postup porozumění se nazývá vyvozování závěrů a jedná se o náročnější typ otázek, neboť čtenář musí hledat souvislosti, které nejsou v textu přímo napsány. Otázky se mohou týkat například pochopení souvislostí mezi událostmi, vyjádření vztahů mezi postavami nebo vyvození závěru či myšlenky. Postup interpretace vyžaduje od čtenáře spojení porozumění textu s jeho vlastními zkušenostmi. Tento postup porozumění vyžaduje od čtenáře vcítění se do pocitů postav. Úlohy obsahují činnosti jako poznání hlavního tématu textu, zhodnocení a objasnění chování postav nebo odvození nálady textu. Posledním postupem porozumění je posuzování textu, které je považováno za obtížné, neboť čtenář musí kriticky uvažovat nad čteným textem. Otázky se zaměřují na kritické posouzení informací, uvažování o autorově záměru nebo zhodnocení použitých jazykových prostředků (Janotová a kol., 2018).

V šetření PIRLS jsou spolu s testy rozdávány dotazníky, na jejichž základě lze přesněji interpretovat výsledky výzkumu. Tyto dotazníky jsou určeny pro čtyři skupiny respondentů, kam patří žáci, rodiče, učitelé a ředitelé a národní koordinátor (ČŠI, 2017).

Dotazník pro žáky zjišťuje informace o domácím a školním prostředí žáků, o jejich čtenářských zvyklostech či zájmu o čtení. Dotazník pro rodiče zkoumá zázemí žáka, zaměstnání rodičů, jejich vztah ke čtení a čtenářské aktivity s jejich dětmi. Další dotazník se zaměřuje na učitele a ředitele škol, přičemž cílem je poznat prostředí školy, metody vyučování, způsob výuky čtení a materiální vybavenost školy. Dotazník o obsahu vzdělávání je určen pro národního koordinátora dané země,

který odpovídá na otázky týkající se vzdělávacího systému, kurikula a standardů při výuce čtení (ČŠI, 2017).

Po zpracování výsledků z testů a dotazníků má každá země za úkol připravit kapitolu do *Encyklopedie PIRLS*, ve které lze najít řadu důležitých informací o vzdělávacích systémech všech zúčastněných zemí (ČŠI, 2017).

V návaznosti na vývoj digitálních technologií byla do PIRLS 2016 přidána nová oblast výzkumu: test čtenářských dovedností v online prostředí s názvem ePIRLS. Test žáci vyplňují na počítači a hodnotí se, jak umí používat internet k vyhledávání informací v rámci školních povinností. Účast zemí v tomto digitálním testu v roce 2016 byla dobrovolná a účastnilo se jej 14 zemí. Česká republika se v tomto cyklu zapojila pouze do standardního výzkumu PIRLS 2016 (ČŠI, 2017).

V roce 2021 se uskuteční další ročník výzkumu PIRLS, který naváže na test ePIRLS z roku 2016, neboť bude probíhat v digitální podobě. Česká republika spolu s dalšími téměř sedmdesáti státy přislíbila účast ve výzkumu v roce 2021 (ČŠI, 2020).

2.1.1 Výsledky výzkumu PIRLS

V roce 2001 byl poprvé spuštěn mezinárodní výzkum PIRLS, který se od té doby opakuje každých pět let. Česká republika se zatím zapojila do tří výzkumů, a to v letech 2001, 2011 a 2016. Díky těmto výsledkům ze tří šetření lze zhodnotit vývoj čtenářské gramotnosti u českých žáků v rozmezí patnácti let (Janotová a kol., 2017).

„Za uplynulých 15 let, od roku 2001 do roku 2016, došlo v České republice ke statisticky významnému zlepšení průměrného výsledku žáků, avšak v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 výsledek českých žáků spíše stagnuje“ (Janotová a kol., 2017, str. 7).

Dále také vzrostl podíl českých žáků, kteří dosahují nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti. V případě porovnání výsledků českých žáků se sousedními státy České republiky, lze říct, že výsledky jsou velmi podobné. Pouze Polsko má téměř dvojnásobný podíl žáků s velmi vysokou úrovní čtenářské gramotnosti ve srovnání s Českou republikou, Rakouskem, Německem a Slovenskem (viz obr. 4) (Janotová a kol., 2017).



Obr. 4 Výsledky žáků vybraných zemí podle úrovně čtenářské gramotnosti
(zdroj: Janotová a kol., 2017, str. 13)

V případě hodnocení výkonu českých žáků podle účelu čtení, dosáhli žáci lepšího výsledku na škále literárních textů ve srovnání s informační škálou. Je nutné ale dodat, že za posledních patnáct let došlo ke statisticky významnému zlepšení celkového výsledku u českých žáků na obou škálách (Janotová a kol., 2017).

Dále lze posuzovat výsledky na škálách podle postupů porozumění. Od začátku výzkumu se čeští žáci zlepšují na škále vyhledávání a vyvozování. Horších výsledků dosahují na škále interpretace a posuzování, která ale vyžaduje pokročilejší čtenářské dovednosti (Janotová a kol., 2017).

Z výsledků šetření lze také pozorovat rozdíly mezi dívkami a chlapci. „Ve většině zúčastněných zemí měly dívky v roce 2016 na všech dílčích škálách statisticky významně lepší výsledky než chlapci, chlapci neprokázali v žádné dílčí oblasti čtenářské gramotnosti lepší výkon v žádné zemi. Ve většině zemí (včetně České republiky) byly největší rozdíly mezi dívkami a chlapci zjištěny na škále literárních textů, nejmenší byly naopak pozorovány na škále informačních textů“ (Janotová a kol., 2017, str. 23).

Vybavenost škol a školních knihoven může mít vliv na úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Z tohoto důvodu se výzkum PIRLS 2016 soustředil na podmínky pro výuku čtení ve školách, zejména na školní a třídní knihovny, školní klima a spokojenost učitelů (Janotová a kol., 2017).

Výzkum PIRLS 2016 ukázal, že zhruba tři čtvrtiny dotázaných žáků mají ve škole třídní i školní knihovnu. V roce 2001 denně navštěvovalo třídní knihovnu okolo 60 % žáků, avšak v posledním výzkumu z roku 2016 se podíl žáků snížil na 47 % (Janotová a kol., 2017).

Z výzkumu také vyplynulo, že čeští učitelé dosahují nejvyšší úrovně počátečního vzdělání, avšak jejich zájem o další vzdělávání je ve srovnání s ostatními státy podprůměrný. Je patrné, že pouze malá skupina učitelů se pravidelně účastní vzdělávacích seminářů či workshopů na téma čtení (Janotová a kol., 2017).

Dotazník pro učitele se mimo jiné zaměřoval na jejich spokojenost s povoláním. Nespokojenost českých učitelů byla tak vysoká, že se Česká republika dostala na předposlední místo ze všech zúčastněných zemí. Na posledním místě se umístila Francie (Janotová a kol., 2017).

Ve výuce čtení se čeští učitelé nejvíce zaměřují na prohlubování slovní zásoby a čtení nahlas. Méně často jsou učitelé zvyklí dětem ukazovat techniky čtení nebo jim předčítat. Po přečtení textu se učitelé soustředí především na rozvoj schopnosti vyhledávání informací nebo identifikace nejdůležitějších myšlenek v textu. Menší důraz je kladen na popis stylu nebo postoj či záměr autora (Janotová a kol., 2017).

V České republice je pouze 29 % žáků, kteří mají k dispozici počítač během výuky čtení. Tento podíl žáků je mnohem nižší než mezinárodní průměr, který činí 43 % žáků. Dále se ukázalo, že jen 5 % českých učitelů učí žáky kritickému přístupu při čtení elektronických textů (Janotová a kol., 2017).

Ve výzkumu bylo dále zjištěno, že čeští žáci mají ve srovnání s ostatními státy podprůměrnou oblibu čtení. „V České republice dosáhli žáci, kteří nemají rádi čtení a ve volném čase si nečtou, výrazně horších výsledků než ti, kteří mají rádi čtení a ve volném čase si alespoň občas čtou. Míra oblíbenosti čtení u žáků pozitivně koreluje s oblibou čtení u jejich rodičů“ (Janotová a kol., 2017, str. 8).

2.2 Výzkum PISA

Mezinárodní výzkum PISA (*Programme for International Student Assessment*) pořádá od roku 2000 Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Účastní se jej všech třicet šest členských států OECD, a také dalších několik zemí a regionů. Do cyklu PISA 2018 se zapojilo 79 zemí (Blažek a kol., 2019).

Hlavním cílem výzkumu je pravidelné porovnávání vzdělávacích výsledků u patnáctiletých žáků. Díky tomu lze pozorovat fungování školských systémů v testovaných zemích nebo dlouhodobé vývojové trendy ve školství (Blažek a kol., 2019).

Výzkum PISA mapuje úroveň žáků ve třech oblastech: čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Testování se provádí každé tři roky, přičemž jedna oblast je vždy hlavní a zbylé dvě jsou vedlejší. Výzkum byl zahájen v roce 2000, přičemž hlavní testovanou oblastí byla právě čtenářská gramotnost. O této problematice je zveřejněno nejvíce zpracovaných dat, protože jako jediná proběhla již třikrát, a to v roce 2000, 2009 a 2018 (Blažek a kol., 2019).

Do šetření PISA 2018 se zapojilo zhruba 600 000 žáků, což statisticky odpovídá 32 milionům patnáctiletých dětí v téměř osmdesáti zemích. V České republice se výzkumu účastnilo přes 7 000 žáků ve 333 školách, což reprezentuje 95 % celkové populace této věkové skupiny (ČŠI, 2019).

Testování PISA 2018 probíhalo ve většině zemí elektronicky, přičemž celý test trval maximálně dvě hodiny. Výzkum se nově soustředil na čtení digitálních textů, které žáci mohou využívat v běžném životě. Z tohoto důvodu byly vytvořeny nové typy úloh, a také vzhled digitálního testu, který připomínal webovou stránku (Blažek a kol., 2019).

*„Zásadní metodickou novinkou šetření PISA 2018, již umožnilo právě elektronické zadávání, bylo zavedení **adaptivního testování** v oblasti čtenářské gramotnosti“* (Blažek a kol., 2019, str. 10). Tento způsob testování spočívá v tom, že se žákům automaticky přiděluje blok testových úloh v návaznosti na jejich předchozí výsledky v testu. Díky tomu lze s vyšší přesností určit úroveň čtenářské gramotnosti žáků (Blažek a kol., 2019).

Každý blok otázek je sestaven zejména podle tří okruhů čtenářských dovedností, a to vyhledávání informací, porozumění a posuzování a uvažování. Při dovednostech vyhledávání informací a porozumění se žáci soustředí především na informace v textu. Avšak při dovednosti posuzování a uvažování je nutné mít pokročilejší úroveň čtenářské gramotnosti, neboť žáci musí využít znalosti o jazykových prostředcích, funkčním stylu nebo struktuře textu (Blažek a kol., 2019).

V hodnocení čtenářské gramotnosti PISA se také zohledňuje práce s různými typy textů. V posledním cyklu v roce 2018 bylo vytvořeno nové dělení textů na samostatné texty a soubory textů. Samostatné texty byly napsány pouze jedním autorem a vztahovaly se k jedné časové linii. Naopak soubory textů byly sepsány více autory v různých časových obdobích (Blažek a kol., 2019).

Všechny testové úlohy v PISA 2018 byly rozděleny do několika variant testu, které byly žákům náhodně přiřazeny. *„Každý žák dostal jen malou část testových otázek, ale celý vzorek testovaných žáků v zemi zodpověděl všechny otázky, které pokrývaly celou šíři hodnocené oblasti“* (Blažek a kol., 2019, str. 10).

V závěru testu žáci vyplňovali dotazník, který trval okolo půl hodiny. Dotazník obsahoval podobné otázky jako ve výzkumu PIRLS: týkaly se rodinného zázemí, postojích, charakteru, školních výsledků a zkušeností. Další dotazník byl určen pro ředitele škol, přičemž otázky směřovaly na chod školy a podmínky výuky (ČŠI, 2019).

Během cyklu PISA 2018 byl vytvořen nový modul PISA-TALIS Link. Jedná se o propojení výzkumu PISA s dalším výzkumem OECD, kterým je TALIS. *„Šetření TALIS zjišťuje názory a postoje učitelů a ředitelů škol například v oblastech profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení a uvádí je v mezinárodních souvislostech“* (Blažek a kol., 2019, str. 10).

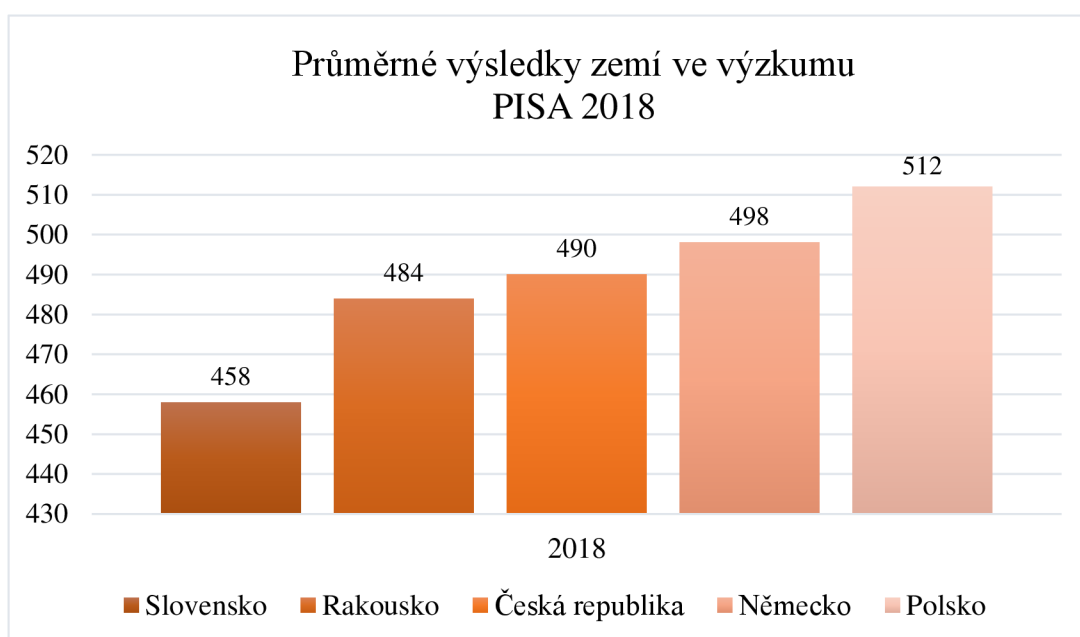
Nový modul Link může poskytnout oběma výzkumům více informací o učitelích, kteří jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu. V České republice byl projeven zájem u 182 škol a necelých tří tisíc učitelů (Blažek a kol., 2019).

2.2.1 Výsledky výzkumu PISA

Šetření PISA se uskutečňuje od roku 2000 ve tříletých intervalech. Česká republika se zúčastnila všech sedmi cyklů, přičemž v roce 2000, 2009 a 2018 byla

čtenářská gramotnost hlavní oblastí. Z tohoto důvodu je na výsledky zmíněných tří cyklů kladen největší důraz (Blažek a kol., 2019).

Česká republika dosáhla v šetření PISA 2018 výsledku 490 bodů, což je srovnatelný výsledek čtenářské gramotnosti s průměrem zemí OECD, který činil 487 bodů. Podobného výsledku jako Česká republika dosáhly i dvě sousední země, tedy Německo a Rakousko. Devatenáct zemí se umístilo nad průměrem OECD, který činil 489 bodů. Slovensko dosáhlo statisticky nižšího výsledku, než je průměr OECD, a také výsledek Tuzemska (Blažek a kol., 2019). Porovnání průměrných výsledků České republiky s jejími sousedními státy lze vidět v grafu níže (viz obr. 5).



Obr. 5 Průměrné výsledky zemí ve výzkumu PISA 2018

(Blažek a kol., 2019, str. 13-14)

„V České republice pozorujeme propad průměrného výsledku ve čtenářské gramotnosti v letech 2006 a 2009 a jeho následné zlepšení na hodnotu blízkou té z roku 2000. Významné zlepšení přitom nastalo už v roce 2012, od té doby hodnota průměrného výsledku stagnuje“ (Blažek a kol., 2019, str. 15).

Při srovnání výsledků České republiky a sousedních států je v dlouhodobém hledisku patrné, že největšího zlepšení výsledků dosáhlo Polsko, které se v roce 2020 řadilo mezi země s výsledkem pod průměrem zemí OECD, avšak od roku 2006 se jeho výsledky pohybují naopak nad průměrem OECD (Blažek a kol., 2019).

V šetření PISA 2018 jsou výsledky na dílčích škálách posuzovány podle čtenářských dovedností a typu textu. Ve výsledcích na dílčí škále podle čtenářských

dovedností se zjistilo, že Česká republika byla mnohem úspěšnější v dovednosti vyhledávání informací než ve zbylých dvou dovednostech, kterými jsou porozumění a posuzování a uvažování. Totéž se ukázalo ve výzkumu PIRLS. Blažek a kol. (2019) přisuzují tento výsledek tomu, že se předměty čtení a psaní vyučují v první a druhé třídě základní školy odděleně. Dále ještě dodávají, že čítanky jsou zaměřeny především na dovednost vyhledávání informací (Blažek a kol., 2019).

V případě výsledků na dílčích škálách podle typu textu se Česká republika zařadila mezi země, ve kterých jejich žáci dosahují lepších výsledků na škále souborů textů. Úlohy na soubory textů vyžadují dovednosti jako porovnávání textů a vyhodnocování jejich kvality. Česká republika má horší výsledek na škále samostatných textů, ve kterých je potřeba pokročilejší dovednosti porozumění textů (Blažek a kol., 2019).

Výzkum zkoumal také rozdíly mezi dívkami a chlapci. Ukázalo se, že dívky ze všech zúčastněných zemí mají o 30 bodů lepší výsledek čtenářské gramotnosti než chlapci. V České republice činil tento rozdíl dokonce 33 bodů (ČŠI, 2019).

Do pozitivních zjištění šetření PISA 2018 spadá fakt, že se výsledky žáků z České republiky na všech dílčích škálách výrazně neliší od průměru zemí OECD (Blažek a kol., 2019).

V rámci šetření PISA 2018 bylo zjištěno, že k 30 % českým žákům se chovají spolužáci nevhodně až několikrát do měsíce (průměr zemí OECD činí 23 %). Současně téměř 90 % českých žáků se přiklání k názoru, že by se mělo pomáhat spolužákům, kteří nemají odvahu se bránit (ČŠI, 2019).

Zhruba 29 % českých žáků v dotazníku uvedlo, že téměř v každé hodině českého jazyka jsou jejich spolužáci hluční, a proto musí učitel dlouho čekat, než je ve třídě větší klid. Zjistilo se, že tito žáci získali o 18 bodů nižší skóre ve čtenářské gramotnosti ve srovnání s těmi, kteří uvedli, že se toto v hodinách vůbec neděje nebo pouze málokdy (ČŠI, 2019).

„Asi 55 % žáků v České republice (průměr OECD je 74 %) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že na jejich učitelích bylo vidět, že má z výuky radost. Ve většině zemí a ekonomických regionů, včetně České republiky, dosáhli žáci vyššího skóre ve čtenářské gramotnosti, když vnímali nadšení svého učitele“ (ČŠI, 2019, str. 7).

Polovina českých žáků uvedla, že si jejich spolužáci navzájem pomáhají a dokážou spolupracovat (průměr OECD je 62 %). Avšak pouze 28 % sdělilo, že panuje mezi spolužáky rivalita (průměr OECD je o polovinu vyšší) (ČŠI, 2019).

3 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Školní systém v České republice se za posledních více než 25 let snaží přiblížit k edukačnímu systému západoevropských států. Jedná se o velký krok, který mění filozofii školství i vzdělávací politiku státu. V užším pohledu na tuto problematiku je nutné změnit také celkové pojetí vzdělávání, které zahrnuje přístup k dítěti, komunikaci ve školním prostředí, sociální klima ve třídě, metody a strategie výuky a způsob hodnocení žáků (Bednářová, 2018).

Existuje několik ucelených programů, které významně přispívají k proměně školství. Jedním z nich je program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*), který vznikl v USA. V České republice se poprvé realizoval ve školním roce 1997/98 a od té doby je známý pod českým názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (Tomková, 2007).

„Program RWCT učí pedagogy strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuzi k rozvoji samostatného myšlení žáků, k podněcování potřeby celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých“ (Vališová a kol., 2011, str. 102).

Primárním východiskem programu jsou **konstruktivistické teorie učení**, které vyzdvihují aktivní roli žáka ve vyučovacím procesu. Dále je důležité, aby žák získal znalosti díky vlastnímu zkoumání, objevování nebo logickému uvažování. Konstruktivismus upozorňuje na to, že nové poznatky žáků jsou vyhodnocovány podle dřívějších zkušeností a znalostí (Grecmanová a kol., 2000).

V České republice je tento program vedený zapsaným spolkem **Kritické myšlení**, který zajišťuje osvětu v podobě kurzů pro pedagogy, učících na všech stupních vzdělávání. Kurzy jsou zaměřeny především na praktické poznatky, které mohou učitelé ihned využít v praxi (Havel, 2011).

V úplných začátcích programu bylo jeho rozvojem pověřeno několik amerických lektorů, kteří v průběhu několika let vedli kurzy RWCT v zemích po celém světě. V České republice tento program vedl manželský pár David Klooster a Pat Bloem. V časopisu *Kritické listy* měli následně možnost zhodnotit deset let práce v programu RWCT (1997–2007). V rozhovoru uvedli, že velmi oceňují fungování spolku *Kritické myšlení*, publikující časopis *Kritické listy*, jehož náplní je

zmíněná problematika. Dále kladně hodnotili i pořádání letních táborů a kurzů pro učitele, které mohou přilákat nové zájemce do programu RWCT (Kritické listy, 2007).

Havel (2011) popisuje základní principy programu RWCT tímto způsobem:

- výuka je založena na principu třífázového modelu učení (viz dále);
- učitel je ve výuce koordinátorem a rádcem;
- žáci mezi sebou diskutují, naslouchají si a respektují názory druhých;
- důležitá je spolupráce žáků, do vyučování se zařazují kooperativní metody;
- učitel vytváří bezpečné klima třídy.

Při zavedení zmíněných principů do výuky je důležité, aby učitel počítal s tím, že žáci mohou být během vyučování hlučnější než obvykle. Také je možné, že se při prvních pokusech nepovede daná metoda podle učitelových představ. Havel (2011) tento neúspěch odůvodňuje tím, že učitel nevěnoval zvolené metodě dostatek času nebo byla nevhodně vybrána v souvislosti s aktuálně probíraným učivem. „*Vždy je totiž důležité promyslet si, jak to udělat, aby jak učitel, tak jeho žáci dokázali metodu využívat jako nástroj k lepšímu porozumění textu a k nácviku dílčích složek čtenářské gramotnosti*“ (Havel, 2011, str. 78–79).

Následující podkapitola se bude zabývat kritickým myšlením, neboť se jedná o hlavní myšlenku programu RWCT.

3.1 Kritické myšlení

Kritické myšlení se prolíná napříč všemi obory, a proto lze najít nespočet definic. Nejkomplexněji tento pojem popisuje Bednářová (2018, str. 77): „*Kritické myšlení je specifický způsob učení, jak efektivně zacházet s informacemi. Jde o zevrubné promýšlení jednotlivostí i celku, o posuzování faktu z mnoha stran, o nahlížení problému z různých perspektiv a jejich zasazování do souvislosti. V rámci kritického přístupu jsou zvažovány zdroje informací a jejich hodnověrnost.*“

Touto problematikou se také zabývá David Klooster (2000), jehož jméno je spojováno s počátky programu RWCT v České republice. Kritické myšlení popisuje pomocí pětibodové definice:

- **Kritické myšlení je svobodné myšlení.**

Je nezbytné, aby si žáci mohli budovat vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Díky tomu se naučí rozhodovat v důležitých situacích, ale také kriticky hodnotit názory jiných. Jedná se o nejdůležitější bod definice kritického myšlení.

- **Získávání informací je počátečním bodem, ne cílem.**

Aby žáci dokázali vést komplikovanější úvahy, potřebují dostatečné množství informací. Proto je důležité, aby učitel učil své žáky porozumět textům a zapamatovat si z nich to nejdůležitější. Žáci již v první třídě zvládnou kriticky myslet, avšak další učení a nové životní zkušenosti tuto dovednost více prohloubí.

- **Kritické myšlení řeší aktuální problémy a otázky.**

Lidská zvědavost je základní vlastností, díky které se učíme něco nového. A proto platí, že si žáci nejlépe zapamatují informace týkající se jejich zájmů. Učitel musí tedy usilovat o to, aby jejich zájmy rozvíjel a snažil se je co nejdéle udržet. Prostředkem k dosažení cíle může být zjištění, co žáky zajímá a v rámci možností tomu přizpůsobit vyučovací hodiny.

- **Kritické myšlení vyhledává racionální argumenty.**

Kritické myšlení je propojeno s dovedností řešit problémy a umět dobře argumentovat. Učitelé proto kladou velký důraz na to, aby žáci uměli zformulovat nejpodstatnější myšlenku a vyjádřit tak svůj názor. Například pokud u nějakého matematického příkladu existuje více než jedno řešení, žáci musí zvládnout své řešení logicky a věcně obhájit.

- **Kritické myšlení je myšlením celého lidstva.**

Myšlenky se vyvíjí především díky tomu, že je možné je s někým sdílet, ověřovat a diskutovat o nich. V učebním procesu je důležité zveřejňovat práce a myšlenky žáků, neboť díky tomu se utvářejí názory a postoje každého z nich.

Bednářová (2018, str. 86) k této problematice ještě dodává, že „*kritické myšlení není myslitelné bez aktivní myšlenkové účasti jedince. Aktivním učením rozumíme mnohostranně se zabývat informacemi a hledat jejich smysl, souvislost s dalšími jevy a poznatky, ověřovat jejich pravdivost či spolehlivost, zkoumat možnosti jejich využití apod.*“

3.2 Třífázový model učení

Hlavním cílem programu RWCT je navodit takové prostředí ve vyučování, ve kterém se žáci budou moci vzdělávat tzv. spontánním učením. Toto učení je efektivní zejména kvůli tomu, že si žáci nejvíce zapamatují to, co sami objevili. Dále také reflektováním vlastních chyb si žáci zapamatují, jak se učit celoživotně (Rutová a kol., 2003).

Charakteristickým modelem pro spontánní učení je **tzv. třífázový model učení**. Tento model je známý pod zkratkou E–U–R, neboť je složený ze tří částí, a to evokace, uvědomění si významu a reflexe (Bednářová, 2018).

Podle Grecmanové a kol. (2000) jsou všechny tři fáze stejně důležité, neboť každá zahrnuje specifické poznávací aktivity, které mají vliv na kvalitu vyučovacích hodin.

3.2.1 Evokace

Žáci si v této počáteční fázi aktivně ujasňují, jaké znalosti mají o probíraném tématu. Kvůli další fázi modelu je nezbytné, aby si všichni žáci samostatně ověřili, jak do hloubky téma znají, a zda jej dokáží uchopit uceleně. Pouze v tomto případě je velká pravděpodobnost, že nové informace správně pochopí a zapamatují si je dlouhodobě. Mezi další výhodu evokace patří skutečnost, že si žáci mohou navzájem dovysvětlit případné nejasnosti či opravit chybné domněnky (Grecmanová a kol., 2000).

Učitel by se měl v této fázi spíše upozadit a nechat diskutovat své žáky. Jeho důležitou rolí je žáky iniciovat k myšlení a poslouchat jejich názory. Avšak učitelovým primárním cílem by mělo být podnětění vnitřního zájmu žáků o aktuálně probírané látce, protože učení, které je nebaví, ztrácí efektivitu. Motivace u žáků přináší další strategie postupu a cíle práce (Grecmanová a kol., 2000).

Je důležité si uvědomit, že tato fáze neslouží jako opakování učiva pro kontrolu učitele, zda žáci učivo umí nebo ne. Jedná se o rekapitulaci pro žáky samé. Pokud by učitel zjišťoval a hodnotil jejich vědomosti, mohlo by to způsobit vyvolání stejného pocitu jako například zkoušení na známky. Žáci by se více kontrolovali a mohli by se bát případné chybné odpovědi (Rutová a kol., 2003).

„Propojit evokaci s cílem hodiny je umění: podle dobře nastavené evokace lze poznat učitele-mistra“ (Rutová a kol., 2003, str. 31).

3.2.2 Uvědomění si významu

Fáze uvědomění si významu přináší žákům nové informace a myšlenky skrze čtený text, výklad učitele nebo také diskuzi a experiment. Tato fáze je úzce spjatá s přechozí, protože si žáci spojují nové myšlenky s těmi osvojenými a díky tomu si vytváří ucelenou strukturu dané problematiky (Grecmanová a kol., 2000).

V této fázi se čtenáři učí, jak získávat nové informace, ale také jak o nich přemýšlet a uvědomovat si jejich význam (Havel, 2011). Rutová a kol. (2003) doporučují, aby si učící se jedinci mohli sami rozhodovat o tom, jaká informace je zaujala a co si zapíše do sešitu. Je to efektivnější především kvůli tomu, že znalosti žáků mohou být odlišné a zájem každého z nich může spočívat v něčem jiném.

Učitelova role tkví v udržení zájmu všech volbou vhodných aktivizační metod. Jedná se o metody, ve kterých mohou žáci porovnat své nápady a názory s ostatními spolužáky, protože se během toho nejvíce naučí. Dále je podstatné poskytnout podnětný materiál, který nasměruje vyučovací hodinu ke vzdělávacímu cíli (Rutová a kol., 2003).

3.2.3 Reflexe

Fáze reflexe slouží zejména k tomu, aby si žáci utřídili, sjednotili a upevnili nově nabyté informace. Každý žák by měl dostat možnost si sám za sebe zhodnotit, jak se mu dařilo v procesu učení se. Například co se o aktuálně probíraném tématu naučil nového, co konkrétně pochopil více do hloubky nebo jestli se jeho názor či postoj změnil. Dále je věnována pozornost příčinám, tedy důvodu, proč žáci některému tématu porozuměli a některému ne. Je proto nutné, aby zkoušeli formulovat, co by příště mohli vylepšit nebo co se jim osvědčilo (Rutová a kol., 2003).

Dalším důležitým cílem je, aby se žáci zdokonalili ve svém projevu, zejména když vyjadřují vlastní myšlenky a získané poznatky. Také je vhodné, aby následovala diskuze mezi žáky, při které může dojít k ucelení probírané látky nebo k možnosti nahlédnutí na danou problematiku z jiného úhlu (Grecmanová a kol., 2000).

Kvůli nedostatku času ve výuce není možné, aby každý žák mohl zhodnotit své nové poznatky před třídou nebo se zeptat učitele na doplňující otázky. A proto je nejlepším řešením zavést žákům portfolia nebo knihu otázek a odpovědí, do které mohou žáci psát své dotazy k probíraným tématům. Cílem školní výuky je, aby si žáci oblíbili hledat odpovědi a dále nalézali nové otázky. Díky tomu dochází k interdisciplinárnímu pojetí témat a jejich neustálému prohlubování (Rutová a kol., 2003).

3.3 Metody Kritického myšlení rozvíjející čtenářskou gramotnost

V rámci programu RWCT vzniklo několik metod a technik, které se zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti. V této kapitole budou zmíněny pouze metody, které se v českých školách používají nejčastěji a jsou efektivní. Je nezbytné, aby učitel znal model E-U-R, protože díky tomu může vhodně zvolit metodu do konkrétní fáze. Dále musí počítat s tím, že před prvním použitím nové metody je nutné promyslet, jak ji žákům vysvětlit a naučit je s ní pracovat (Havel, 2011).

Šlapal a kol. (2012), Havel (2011) a Grecmanová a Urbanovská (2007) rozdělují metody v rámci modelu E-U-R následovně:

- evokace: brainstorming, myšlenková mapa, V-CH-D, metoda volného psaní, kostka, pětilístek, čtení s předvídaním;
- uvědomění si: I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, podvojný deník, učíme se navzájem;
- reflexe: poslední slovo patří mně, metoda volného psaní, pětilístek, Vennův diagram, klíčová slova.

3.3.1 Metody ve fázi evokace

Brainstorming

V této metodě mají žáci za úkol zapisovat nebo říkat vše, co je napadne k danému tématu. Avšak platí zde jedno důležité pravidlo, tedy že žáci ani učitel nesmí hodnotit nápady ostatních (Rutová a kol., 2003). Brainstorming se může využívat jak jednotlivě, ve dvojicích tak i skupinově. Pro začátek se doporučuje spíše individuální podoba (Tomková, 2007).

Brainstorming má časový limit a zabere zhruba pět minut (Rutová a kol., 2003). Po uplynutí limitu se po dohodě žáků vyřadí nevhodné odpovědi a z těch, které zůstaly, si lze připomenou základní informace o dané látce (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Myšlenková mapa

Učitel napíše na tabuli klíčový pojem (popř. otázku) a zakroužkuje jej. Úkol pro žáky spočívá v tom, že k danému pojmu taktéž v kroužku připisují své asociace, které jsou spojeny s klíčovým pojmem. Také ještě lze připojit asociace asociací, avšak je důležitá přehlednost a neustálá souvislost s původním tématem (Grecmanová a Urbanovská, 2007). Práce s myšlenkovou mapou obnáší i vysvětlení přiřazených pojmů, ne pouze jejich tvorbu (Tomková, 2007). Tuto metodu lze nazvat jako prostorově a graficky uspořádaný brainstorming (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

V-CH-D

Metoda vím – chtěl bych vědět – dozvěděl jsem se je známá pod zkratkou V-CH-D. Na tabuli učitel napíše tři sloupce a každý sloupec nese název dané fáze metody. Žáci si tabulku vytvoří také ve svých sešitech. Jakmile zazní hlavní téma vyučovací hodiny, žáci začnou přemýšlet, co o něm ví. Asociace, hesla nebo krátké věty píšou do sloupce se slovem „vím“ (nebo také s písmenem „V“) (Grecmanová a Urbanovská, 2007). Následně žáci ve dvojicích sdílí, co do daného sloupce napsali. Pokud se stane, že spolužák řekne informaci, která toho druhého nenapadla, ale souhlasí s ní, může si ji připsat ke svým poznámkám. Následně se odsouhlasené informace zapisují na tabuli (Šlapal a kol., 2012). Stejným způsobem se pokračuje ve sloupci s názvem „chtěl bych vědět“ („CH“) s tím rozdílem, že si do něj žáci

zapisují informace, které jim nebyly jasné nebo je něco více zaujalo a chtějí se na to doptat (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Dále následuje fáze uvědomění si, která může probíhat například prací s textem (Šlapal a kol. (2012) doporučují využít metodu čtení s otázkami nebo I.N.S.E.R.T.). Během této závěrečné fáze žáci píší informace do posledního sloupce („D“ tedy „dozvěděl jsem se“) a zkouší si odpovědět na otázky ze sloupce „chtěl bych vědět“ (Šlapal a kol., 2012). Vyplněná tabulka slouží jako přehledný zápis nové látky (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Metoda volného psaní

Volné psaní se může využívat ve fázi evokace i reflexe. Metoda spočívá v tom, že učitel zadá téma svým žákům (popř. otázku nebo neúplnou větu) a žáci píší vše, co je ve vztahu ke zvolenému tématu napadne. Předem je stanoven časový limit v délce od dvou do deseti minut. Během psaní není možné upravovat již napsaný text a také gramatické ani stylistické chyby nejsou příkládány velký důraz. V případě, že žák nic nenapadá, se doporučuje zapsat i tuto myšlenku. Hlavně aby nepřestal psát (Tomková, 2007). Není žádoucí o tématu dlouze přemýšlet, protože tím by se spíše mohlo sklouznout k metodě brainstormingu. Učitel by měl jít svým žákům příkladem, a proto je vhodné, aby psal s nimi (Šlapal a kol., 2012).

Následně si žáci mohou ve dvojicích přečíst své texty. Pokud má někdo zájem, může jej přečíst také celé třídě. Učitel, ani ostatní žáci to nijak nehodnotí. Volné psaní je vhodné zejména pro formulaci myšlenek a rozvíjení kreativního myšlení (Šlapal a kol., 2012).

Kostka

„Učitel otáčí kostkou, na jejíchž jednotlivých stranách jsou uvedeny pokyny: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Povinností žáků je přemýšlet a vyjádřit se k tématu podle těchto hledisek“ (Grecmanová a Urbanovská, 2007, str. 83). Předtím než učitel představí tuto metodu žákům, je vhodné, aby již znali metodu volného psaní. Doporučuje se začínat od nejjednodušších pokynů jako například „popiš“ a končit u pokynu „argumentuj“. Kostka může být využita ve fázi evokace i reflexe (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Metoda probíhá tím způsobem, že žáci píší zhruba dvě minuty volným psaním uvedený pokyn z kostky. Dále si své zápisky přečtou navzájem ve dvojicích nebo před třídou (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

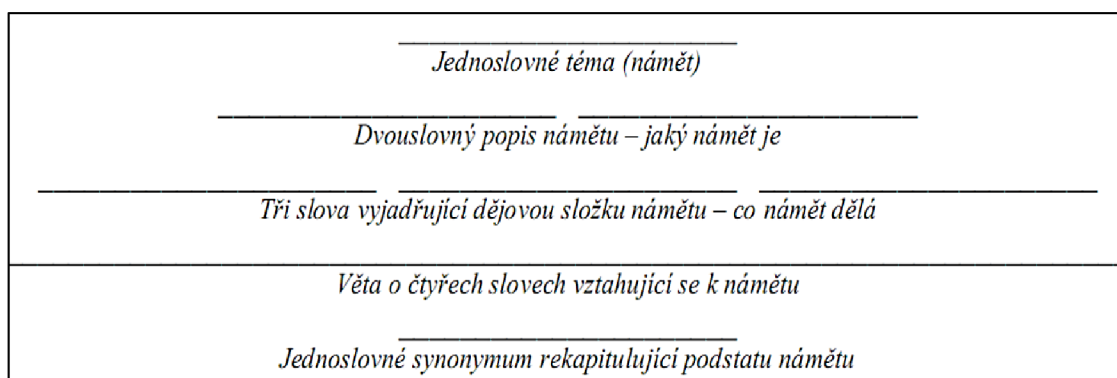
Učitel musí počítat s tím, že metoda kostky může být pro žáky náročná. Je proto důležitá motivace. Případně lze pracovat pouze s některými pokyny, avšak za předpokladu zachování logické posloupnosti metody (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Pětilístek

Cílem metody je shrnout zadané téma pomocí jednoduchého schématu. Pětilístek lze využít ve fázi evokace i reflexe (Šlapal a kol., 2012).

Pětilístek lze vytvářet samostatně nebo ve skupinách, přičemž práce ve skupinách zabere více času. Obvykle tato metoda trvá pět až sedm minut (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Před jejím použitím se doporučuje napsat schéma na tabuli (Šlapal a kol., 2012). Žáci do prvního řádku napíší jedno podstatné jméno, které obvykle bývá zadaným tématem. Dále žáci přemýšlí, jaké má téma vlastnosti a mají za úkol najít dvě stěžejní přídavná jména. Třetí řádek se týká hlavních činností či děje tématu, kam žáci napíší tři slovesa. Čtvrtý řádek bývá pro žáky nejtěžší, protože zde mají uvést větu obsahující čtyři slova. Je to náročné zejména kvůli vcítění se do tématu. Pátý řádek slouží k rekapitulaci, a proto žáci vymýšlí vhodné synonymum (Grecmanová a Urbanovská, 2007). Schéma lze vidět na obrázku níže (viz obr. 6).



Obr. 6 Schéma pětilístku
(Šlapal a kol., 2012, str. 24)

Po vyplnění pětílístku se doporučuje jeho prezentace ve dvojici nebo s celou třídou. Poté mohou být práce vystaveny například na společné nástěnce (Šlapal a kol., 2012).

Tato metoda je přínosná zejména kvůli shrnutí informací o tématu, procvičování slovních druhů, výběru vhodných slov, ale také pro zlepšování dovednosti argumentace před třídou (Šlapal a kol., 2012).

Čtení s předvídáním

Čtení s předvídáním propojuje fázi evokace a fázi uvědomění si. Metodu je vhodné začít sdělením názvu textu. Žáci mají možnost popřemýšlet nad dějem, autorem nebo místem, kde se děj odehrává. Následuje společné čtení krátké pasáže textu, buď formou hlasitého čtení nebo tiše každý sám. Po přečtení přichází na řadu učitelovy otázky, na které mohou žáci odpovídat ústně či písemně do sešitu. Grecmanová a Urbanovská (2007, str. 72) zmiňují otázky typu „*Odhalili jste podle názvu textu jeho téma? Můžete popsat prostředí, ve kterém se bude rozvíjet děj? Jak vypadá asi okolí? Co všechno můžeme vidět?*“ Každý žák na ně zkouší samostatně odpovědět, a poté se ve třídě vede diskuze. Učitel by měl spíše žáky naslouchat a nehodnotit žádnou myšlenku. Po vzájemné diskuzi se přechází k dalším pasážím textu, u kterých se postup opakuje (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Metoda učí žáky hledat v textu důležité části, ze kterých lze předvídat, formulovat myšlenky a argumentovat. Dále se zaměřuje na porovnání a propojování textu s tím, co již žáci přečetli. Díky tomu mohou lépe rozvíjet dovednost předvídání (Šlapal a kol., 2012).

3.3.2 Metody ve fázi uvědomění si

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

Cílem metody je naučit žáky třídit a vyhodnocovat přečtené informace. Žáci dostanou k přečtení text a během toho jej hodnotí za pomoci čtyř znamének. Význam znamének lze vidět v obrázku níže (viz obr. 7). Na základě věku žáků nebo typu učební látky musí učitel dopředu určit, kolik informací mají žáci hodnotit. Poté si žáci navzájem sdělují, jakou informaci označili a z jakého důvodu. Následně si mohou vytvořit tabulku se čtyřmi sloupci, do které si zapíší důležité informace z textu (Grecmanová a Urbanovská, 2007). Obsah tabulky mohou sdělit svým spolužákům

a navzájem diskutovat. Díky vyplněné tabulce jim vznikne zápis z probírané látky (Šlapal a kol., 2012).

I.N.S.E.R.T. je efektivní metodou zejména kvůli zapojení kritického myšlení při výběru znaménka (zejména plus a minus). A také kvůli vyhledávání důležitých informací hned při prvním čtení textu (Šlapal a kol., 2012).

✓	„fajfkou“ informaci, která potvrzuje, co už věděli
Dalšími značkami označují informace, které jsou pro ně nové:	
+	„plusem“ informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná
-	„mínusem“ informaci, které nedůvěřují, protože je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo s dalšími informacemi v samotném textu
?	„otazníkem“ informaci, kterou si potřebují ještě ověřit, doplnit informací novou nebo jí nerozumějí

Obr. 7 Schéma metody I.N.S.E.R.T.

(Šlapal a kol., 2012, str. 18)

Čtení s otázkami

Metoda se zaměřuje na práci ve dvojicích. Žáci dostanou text, a ještě před čtením se domluví, na kolik částí si jej rozdělí. Poté si tiše čtou první část a jakmile mají přečteno, začnou si navzájem pokládat tzv. kontrolní otázky. Tímto způsobem pokračují po částech dále, až dokončí celý text (Šlapal a kol., 2012).

Před použitím metody čtení s otázkami je klíčové, aby žáci uměli klást hlubší otázky. Učitel může žákům ukázat modelovou situaci s celou třídou nebo s jedním žákem. V případě, že zaznívají otázky, na které lze snadno najít odpověď, musí učitel s formulací hlubších otázek pomoci (Šlapal a kol., 2012).

Podvojný deník

Žáci obdrží odborný nebo umělecký text (může se jednat také o poezii) (Grecmanová a Urbanovská, 2007). Stránku v sešitě si rozdělí svisle na dvě části a do levého sloupce napíše nadpis „Citát“, kam doslovně přepíše krátký úryvek z textu, který chtějí okomentovat. Nesmí zapomenout uvést stranu, ze které použili citát (popř. i číslo řádku). Do pravého sloupce napíše nadpis „Komentář“ a pod něj i svou osobní reakci na vybraný citát (například co je zaujalo, jestli se s textem ztotožňují, jestli zažili něco podobného apod.) (Šlapal a kol., 2012). Následně se učitel ptá, kdo si vybral citát například z první strany a podněcuje žáky k diskuzi

(Grecmanová a Urbanovská, 2007). Tato metoda se může rozšířit v tzv. trojitý deník, do kterého se přidá ještě třetí sloupec, který je určen pro komentář učitele (Šlapal a kol., 2012).

Smyslem podvojného deníku je především to, aby se žák ztotožnil se čteným textem a zkusil v něm najít něco, co jej s textem spojuje. Dalším důležitým bodem je, aby žáci dokázali porovnat svůj postoj citátu s ostatními a vést o tom diskusi (Šlapal a kol., 2012).

Učíme se navzájem

Učitel rozdělí žáky do několika skupin, ve kterých si společně čtou text. Jakmile přečtou první část, jeden z žáků dostane roli „učitele“ a dává ostatním pět úkolů. Tyto úkoly jsou dopředu napsány na tabuli nebo na papírcích a týkají se zejména shrnutí textu, vymýšlení dalších kontrolních otázek, porozumění textu, předvídání a určení, jakou část budou dále číst. Při čtení další části se role „učitele“ ve skupině vymění a postup se opakuje (Šlapal a kol., 2012).

Pro některé žáky může být tato metoda z počátku obtížná, a proto lze začít pouze s jedním úkolem a další úkoly postupně přidávat. Učitel také může ukázat modelovou situaci metody pro celou třídu (Šlapal a kol., 2012).

Učíme se navzájem je metoda, která efektivně rozvíjí čtenářskou gramotnost zejména díky určení hlavní myšlenky textu, čtení s porozuměním a také případnému dovysvětlení nepochopené části textu ostatním spolužákům. Skupinová práce je velkým přínosem, neboť žáci mohou navzájem kontrolovat své učení se (Šlapal a kol., 2012).

3.3.3 Metody ve fázi reflexe

Poslední slovo patří mně

Důležitou pomůckou u metody poslední slovo patří mně jsou excerpční kartičky. Žáci čtou text, který může být umělecký nebo odborný. Během četby zaznamenávají na jednu stranu kartičky důležitou část z textu a na druhou stranu jejich komentář, proč si vybrali zrovna tuto část. Pokračují ve čtení a jakmile narazí na další závažné místo, zapíší jej a okomentují v nové kartičce. Učitel může dopředu stanovit minimální počet kartiček. Po přečtení textu se všichni posadí do kruhu a žák, který je na řadě, přečte svůj vybraný úryvek. Ostatní spolužáci zkouší hádat, z jakého

důvodu si jej vybral a odhalit, co má napsáno na druhé straně kartičky. Žák nápady svých spolužáků nekomentuje, a jakmile všichni řeknou svůj odhad, přečte doslovný komentář z kartičky. Protože, jak už název metody napovídá, má poslední slovo. Pokračuje další žák s vlastní kartičkou. Pořadí žáků lze určit také podle textu, například začne ten, kdo si vybral úryvek z prvního odstavce apod. (Šlapal a kol., 2012).

Po použití metody lze vystavit kartičky na nástěnce nebo si z nich vytvořit společnou knížku (Šlapal a kol., 2012).

Cílem metody poslední slovo patří mně je především formulace vlastní čtenářské reakce, porozumět textu a dokázat číst mezi řádky. Dále je velmi přínosné zkusit se vcítit do pocitů a myšlenek svého spolužáka (Šlapal a kol., 2012).

Vennův diagram

„Před žáky stojí úkol srovnat dva jevy nebo dvě skutečnosti. Především si mají uvědomit jejich specifické a společné znaky. Usnadnit jim to může Vennův diagram“ (Grecmanová a Urbanovská, 2007, str. 89). Žáci si do sešitu nakreslí dvě kružnice, které se navzájem protínají. Do prvního kruhu heslovitě napíší informace o prvním tématu (popř. jevu) a do druhého kruhu informace o druhém tématu. Do společné části napíší informace, které dvě zadaná témata spojují. Tuto metodu lze využít také pro práci ve skupinkách, kdy každý žák má na starosti dílčí část diagramu (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Klíčová slova

Metoda klíčových slov propojuje fázi evokace a reflexe (Tomková, 2007). Učitel na začátku hodiny napíše zhruba pět klíčových pojmů, které propojují hlavní téma probírané látky. Žáci samostatně nebo ve dvojicích zkouší z těchto slov vytvořit smysluplnou větu. Na konci vyučovací hodiny se k této větě žáci vrátí a zjišťují, zda se jejich věta shoduje s nově nabytými informacemi o probírané látce (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Popsané metody RWCT lze využít v hodinách čtení anebo v dílnách čtení, kterými se bude zabývat následující kapitola.

3.4 Dílna čtení

Aby se z žáků v budoucnu stali „opravdoví čtenáři“, musí se nejprve naučit, jak číst s porozuměním, a jaké čtenářské strategie k tomu využít. Dílna čtení poskytuje žákům dostatek času ke čtení toho, co sami chtějí, a příležitostí o přečteném diskutovat s ostatními. Díky čtenářským dílnám lze docílit takového prostředí, ve kterém se žáci zaměřují na své silné stránky a individuální čtenářské potřeby (Orehovec a Alley, 2003).

Čtenářská dílna vznikla z programu RWCT a záměrně rozvíjí prožitkové čtenářství, které je považováno za pilíř čtení u žáků (Šlapal a kol., 2012).

„Cílem čtenářských dílen je především rozvoj kritického myšlení, čtení s porozuměním a podpora přemýšlivého čtenářství. Dílny se opakují pravidelně, např. jednou za týden jako dvouhodinové bloky, samozřejmě závisle na věku a možnostech žáků“ (Tomková, 2007, str. 49).

Před zavedením dílny čtení je vhodné mít velké množství různorodých knih, které zaujmou co nejvíce žáků. Ideální počet knih na jednu třídu by měl být dvakrát vyšší než počet žáků. Dalším krokem je vyvěšení pravidel dílny čtení ve třídě. Šlapal a kol. (2012) doporučují tato pravidla: mít u sebe již nachystanou knihu, sednout si kamkoli ve třídě, číst po celou dobu, nevyrušovat ostatní spolužáky, vzájemně si naslouchat během minilekcí a neodcházet na toaletu či pít v průběhu čtení.

V případě, že učitel podporuje čtenářství a v dílně čtení dodržuje všechna domluvená pravidla, může tak pozitivně působit na žáky a být pro ně vzorem. Z tohoto důvodu by měl v dílně čtení číst se žáky a v případě potřeby organizovat spolupráci během vyučovací hodiny (Šlapal a kol., 2012).

Šlapal a kol. (2012) hovoří o důležitosti aktivního zapojení všech dětí ze třídy v průběhu dílen čtení. Učitel musí tedy usilovat o rozvíjení čtenářských dovedností u každého žáka individuálně. Z tohoto důvodu autoři doporučují poskytnout žákům na začátku školního roku jasně formulované pokyny, díky kterým budou malí čtenáři lépe informováni o hodnocených činnostech v průběhu roku.

Dílna čtení by měla probíhat alespoň jednou týdně přímo v hodině českého jazyka. Šlapal a kol. (2012) popisují jednotlivé kroky v dílně čtení následovně:

1. krok: úvodní minilekce, jenž se zaměřuje na jev, který se bude sledovat;

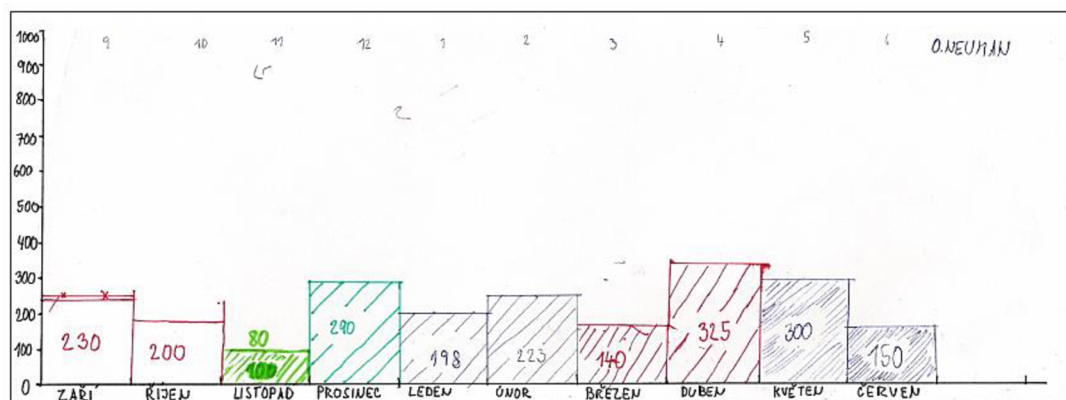
2. krok: zadání jevu, který budou žáci sledovat;
3. krok: 20–30 minut individuálního čtení;
4. krok: ústní či písemná reakce na četbu;
5. krok: výukový kruh – sdělování, prezentace, vyvozování;
6. krok: zabývání se procesem čtení.

Začátek a závěr dílny čtení by měl proběhnout v tzv. výukovém kruhu, díky kterému se vytvoří ideální prostor pro čtenářskou komunitu a vzájemnou komunikaci. Učitel se tak může dozvědět nové informace o žácích, například vedle koho si kdo sedne, jak se k sobě chovají, komu výukový kruh vyhovuje apod. (Šlapal a kol., 2012).

První a druhý krok lze pro přehlednost nazvat jako aktivity před čtením, třetí krok vlastní čtení a zbylé tři kroky jako aktivity po čtení. V aktivitách před čtením se začíná v již zmíněném výukovém kruhu. Učitel sdělí žákům, co budou během čtení sledovat, například hlavní postavu a její pocity. Je vhodné, aby učitel ukázal na úryvku z knihy modelový popis. Následně si žáci pohodlně sednou kamkoli ve třídě a samostatně čtou dvacet až třicet minut. Po čtení by měla následovat práce ve dvojicích nebo skupině, kde si žáci sdělí název knihy a sledovaný jev. Jejich důležitým úkolem je spolupracovat a diskutovat během plnění čtenářských úkolů. Závěr hodiny by měl probíhat znovu ve výukovém kruhu, ve kterém si žáci mohou navzájem říct své pocity a zjištění ze čtenářských aktivit. Dále žáci zhodnotí svou rozečtenou knihu body od nuly do deseti. Pokud některý žák řekne číslo menší než sedm, učitel mu může doporučit, ať ještě zkusí pokračovat ve čtení nebo ať si vybere novou knihu. Primárním cílem čtenářské dílny totiž je, aby žáky čtení bavilo (Šlapal a kol., 2012).

Další součástí dílen čtení může být zaznamenávání přečtených knih či stran v průběhu celého školního roku. K tomu lze využít metakognitivní nástroje jako například seznam přečtených knih a graf přečtených stran. Do seznamu přečtených knih si žáci zapisují všechny tituly, které přečetli během školního roku. V případě, že žáci některou knihu nedočetli, připiší k ní do poznámek alespoň počet přečtených stran. Graf přečtených stran slouží jako doplněk k seznamu přečtených knih. Jedná se o měsíční zaznamenávání počtu přečtených stránek. Ukázku grafu lze vidět na obrázku níže (viz obr. 8). Oba nástroje mohou žákům pomoci s rozvržením četby a stanovení čtenářských cílů. Avšak aby tyto nástroje byly co nejvíce efektivní, musí

učitel dodržovat několik podmínek: nehodnotit počet přečtených knih či stran, nesrovnávat výsledky žáků mezi sebou, nezveřejňovat přehledy, nepodněcovat vnější závazky četby a nepořádat soutěže zaměřující se na množství přečtených knih (Šlapal a kol., 2012).



Obr. 8 Ukázka grafu přečtených stran
(Šlapal a kol., 2012, str. 35)

Pro zlepšení vztahů ve třídě a skupinových prací, se v dílnách čtení využívají tzv. losovací kartičky. Na každé kartičce je napsáno velkým písmem křestní jméno žáka a menším písmem jeho příjmení. Lze tak zdůraznit oslovení dětí křestními jmény. Díky losovacím kartičkám může učitel jednoduše rozdělit žáky do dvojic nebo libovolných skupin. Hlavní výhodou je, že si žáci zvyknou na práci s jakýmkoli spolužákem ze třídy (Šlapal a kol., 2012).

Následující ukázka lekce čtenářské dílny se zaměřuje na propojení s metodou RWCT, rozvíjející čtenářskou gramotnost. Námět této lekce je čerpán z časopisu s názvem *První strana*, který je vydáván jako oběžník kolegiální podpory pod záštitou MŠMT (První strana, 2018). Cílem této lekce je, aby se čtenář dokázal zamyslet nad motivy či postoji postav z knihy a dokázal je porovnat se sebou samým.

- úvodní minilekce: Žáci sedí ve výukovém kruhu a učitel se ptá, podle čeho si vybírají knihu. Je důležité, aby zazněla otázka, zda je to podle hrdiny. Poté sdělí, že v dnešní dílně mají za úkol sledovat jednu postavu z knihy. Následně učitel čte svůj úryvek a po jeho přečtení modelově ukazuje, jak pracovat s Vennovým diagramem;
- zadání sledovaného jevu (Jaký je váš hrdina?);
- samostatné čtení (15 minut);
- reakce na četbu: Žáci si individuálně vyplní Vennův diagram;

- společná práce v kruhu: Sdílení svých nápadů a postřehů s ostatními žáky;
- hodnocení práce (Co pro mne bylo těžké, jak jsem se cítil, co mi příště pomůže práci usnadnit apod.).

„Každá čtenářská dílna se skládá z několika částí naplňujících opět i vícekrát model E-U-R, tj. práci s dosavadní zkušeností, práci s novými informacemi a nějakou formu syntézy a reflexe. V primární škole se osvědčuje vytvořit si a osvojit si základní strukturu dílny a tu postupně proměňovat a obohacovat“ (Tomková, 2007, str. 49). Čtenářské dílny lze tedy chápat jako spojení kritického myšlení, čtenářské gramotnosti a čtenářství.

4 Vliv čtenářské dílny na úroveň čtenářské gramotnosti žáků primární školy

V empirické části diplomové práce se věnujeme zjišťování úrovně porozumění čtení u žáků 1. stupně základních škol. Výzkumné šetření jsme zaměřili na žáky čtvrtých a pátých ročníků, neboť dle RVP ZV patří do stejného vzdělávacího období. Výzkum je realizovaný prostřednictvím kvantitativního výzkumu, jehož hlavním nástrojem je didaktický test. Za pomoci didaktického textu se zaměřujeme na čtyři oblasti čtenářských dovedností vyplývajících z mezinárodního výzkumu PIRLS. Cílem šetření je porovnat rozdíly mezi žáky, kteří v rámci vyučování absolvují čtenářské dílny a žáky, kteří mají běžnou výuku čtení. Dalším cílem výzkumného šetření je zhodnocení genderových rozdílů ve výše uvedených hodnotících rovinách.

4.1 Popis výzkumného šetření

Kvantitativní výzkum jsme uskutečnili za pomoci analýzy didaktického testu u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Zormanová (2014, str. 205) popisuje didaktický test jako „zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se liší tím, že je navrhován, hodnocen, ověřován a interpretován podle určitých pravidel.“

Didaktický test byl sestaven v návaznosti na zveřejněné úlohy z mezinárodního výzkumu PIRLS a na učebnice zabývající se touto problematikou. Otázky v testu byly koncipovány tak, aby pokryly všechny čtyři oblasti čtenářských dovedností, kam řadíme vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu.

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu měsíce dubna 2021 a zúčastnili se ho žáci čtvrtých a pátých ročníků základních škol. Všichni respondenti byli informováni o tom, že vyplnění didaktického testu je zcela anonymní. Za účelem kvantitativního šetření jsme vytvořili didaktický test, který lze rozdělit na tři pomyslné části. První část obsahuje dvě vstupní položky, druhá část úryvek z knihy a třetí část tvoří patnáct otázek týkajících se textu. Úryvek byl vybrán z knihy *H₂O a tajná vodní mise*, která získala ocenění Zlatá stuha za literární část v roce 2018. Pro

dosažení co nejvyšší objektivitu výzkumu jsme dopředu zjistili, zda potenciální respondenti knihu znají. Pokud se tak stalo, nemohli již pokračovat ve výzkumném šetření, protože následné otázky pokrývají i předvídaní děje. Didaktický test obsahoval uzavřené i otevřené otázky. Správná odpověď byla hodnocena jedním nebo dvěma body. Žáci mohli získat maximálně 15 bodů. Časový limit pro vyplnění didaktického testu jsme stanovili na jednu vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

Didaktický test jsme nejprve pilotně vyzkoušeli u žáků ve čtvrté třídě základní školy. Následně proběhla konzultace testu s pedagogy. Ukázalo se, že jedna otázka byla pro všechny žáky příliš náročná, tudíž jsme ji pozměnili.

4.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat míru vlivu čtenářských dílen na úroveň porozumění čtení u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy.

K dílčím cílům patřilo zjištění, zda realizace čtenářských dílen má vliv na porozumění dílčích oblastí čtenářské gramotnosti a genderových rozdílů.

4.3 Výzkumný problém a hypotézy

Abychom mohli ověřit hlavní cíl výzkumného šetření, byl formulován výzkumný problém následovně: **Ovlivňuje realizace čtenářských dílen v rámci výuky úroveň porozumění čtení u žáků na prvním stupni základních škol?** V návaznosti na takto formulovanému problému byly stanoveny hypotézy, které srovnávají výsledky experimentální a kontrolní skupiny respondentů. Za pomoci níže zmíněných operacionalizovaných hypotéz lze zjistit, zda existuje rozdíl mezi těmito skupinami, a jestli je statisticky významný.

Hypotéza č. 1

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v testování v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Hypotéza č. 2

Dívky, které absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří taktéž absolvují v rámci výuky čtenářské dílny.

Hypotéza č. 3

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Hypotéza č. 4

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti vyvozování závěrů v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Hypotéza č. 5

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Hypotéza č. 6

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Pro ověření uvedených hypotéz jsme data zpracovali v programu Microsoft Excel. Pro hodnocení textu jsme zvolili bodový systém 0, 1 a 2, čímž jsme hodnotili správnost jednotlivých odpovědí. Chybná, nepřesná nebo žádná odpověď byla ohodnocena 0 body, správná odpověď pak 1 nebo 2 body. Abychom mohli výzkumné šetření vyhodnotit, sečetli jsme u každého žáka celkový počet získaných bodů z testu a také body z jednotlivých kategorií zvlášť.

Pro potvrzení stanovených hypotéz jsme zvolili Mann-Whitneyho U-test. S ohledem na celkový počet respondentů se jeví jako nejvhodnější, jelikož se používá pro skupiny s vyšší četností. Pro snadnější vyhodnocení jsme převedli věcné

hypotézy na hypotézy statické a určili jsme hypotézy nulové H_0 a hypotézy alternativní H_A .

Standardně se využívá riziko o hodnotě 5 %, což odpovídá hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Pro toto riziko následně najdeme kvantil normovaného normálního rozdělení, který se používá pro vyhodnocení tohoto U-testu. Zmíněný kvantil je zároveň i kritická hodnota, pomocí níž zamítneme nebo nezamítneme předem danou nulovou hypotézu.

Jeho hodnota je 1,96 pro jednostranné testy, což jsou testy, kde v alternativní hypotéze předpokládáme, že jeden soubor vykazuje vyšší hodnoty. Právě tyto jednostranné testy, kdy se domníváme, že jedna skupina dosahuje lepších výsledků než druhá, budeme v práci dále využívat (Chráška, 2016).

4.4 Charakteristika respondentů

Respondenty výzkumného šetření pro tuto diplomovou práci jsou žáci čtvrtých a pátých ročníků základních škol z Jihomoravského kraje. Výběr těchto dvou ročníků byl zvolen v závislosti na stejném vzdělávacím období dle RVP ZV.

Didaktický test vyplnilo 108 respondentů ze 2 různých škol, konkrétně 55 děvčat a 53 chlapců. Pro účely této diplomové práce jsme respondenty rozdělili do dvou skupin na základě relevantních znaků důležitých pro tuto diplomovou práci. Do první skupiny patří žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny (skupina A) a do druhé skupiny patří žáci, kteří mají v rámci výuky běžné čtení (skupina B). Obě skupiny obsahují 54 respondentů.

Pohlaví	Četnost	%
Dívky	55	50,93
Chlapci	53	49,07
Celkem	108	100,00

Tab. 1 Přehled respondentů

5 Výsledky výzkumného šetření

Pro ověření jednotlivých předpokladů použijeme jednostrannou variantu Mann-Whitneyova testu. Všechny předpoklady prepíšeme do tvaru statistických hypotéz a vyhodnotíme je na základě výpočtu testovací statistiky a kritické hodnoty, kterou získáme jako kvantil normovaného normálního rozdělení.

Tento test funguje na principu seřazení naměřených hodnot do neklesající posloupnosti a následném očíslování pořadí těchto hodnot. V případě, že se vyskytne několik shodných naměřených hodnot, jejich očíslování je stanoveno jako aritmetický průměr všech pořadí přiřazených těmto hodnotám. Testovací statistika pro Mann-Whitneyův test má následující tvar:

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

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

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

Kde n_1 je absolutní četnost prvního souboru, n_2 je absolutní četnost druhého souboru. R_1 je součet pořadí náležející k první skupině, R_2 je součet pořadí náležející ke druhé skupině.

5.1 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v testování v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

H_0 : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) je rozdíl.

Na základě naměřených hodnot byly vypočteny dílčí sumy pořadí, pomocí nichž se získal výpočet U , U' a následně i výsledná testovací statistika $|u|$. Kritická hodnota jednostranné varianty testu je $u_{0,975} = 1,96$.

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 54$$

$$U = 350,5$$

$$R_1 = 4050,5$$

$$R_2 = 1835,5$$

$$U' = 6236,5$$

$$|u| = 6,80$$

Vypočítaná hodnota $|u|$ je vyšší než hodnota kritická, proto zamítáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu se nám tedy podařilo na 5% hladině významnosti prokázat, že výsledky žáků v první skupině (výuka se čtenářskou dílnou) jsou lepší než výsledky žáků ve druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny).

Dílčí závěr: Vzhledem k vypočítaným výsledkům lze předpokládat, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, vykazují lepší výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení. Mezi výsledky žáků v první a druhé skupině jsou statisticky významné rozdíly.

Hypotéza č. 2

Dívky, které absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří taktéž absolvují v rámci výuky čtenářské dílny.

H_0 : Mezi výsledky dívek a chlapců v oblasti čtenářské gramotnosti není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky dívek a chlapců v oblasti čtenářské gramotnosti je rozdíl.

Na základě naměřených hodnot byly vypočteny dílčí sumy pořadí, pomocí nichž se získal výpočet U , U' a následně i výsledná testovací statistika $|u|$. Kritická hodnota jednostranné varianty testu je $u_{0,975} = 1,96$.

$$n_1 = 28$$

$$n_2 = 26$$

$$U = 239$$

$$R_1 = 895$$

$$R_2 = 590$$

$$U' = 489$$

$$|u| = 2,16$$

Vypočítaná hodnota $|u|$ je vyšší než hodnota kritická, proto zamítáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu se nám tedy podařilo na 5% hladině významnosti prokázat, že výsledky dívek jsou v oblasti čtenářské gramotnosti lepší než výsledky chlapců.

Dílčí závěr: Jelikož test prokázal alternativní hypotézu, je možné předpokládat, že dívky, které absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci, kteří taktéž absolvují v rámci výuky čtenářské dílny. Náš předpoklad, který vychází z výsledků mezinárodních šetření PISA a PIRLS, se potvrdil.

Hypotéza č. 3

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

H_0 : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

Na základě naměřených hodnot byly vypočteny dílčí sumy pořadí, pomocí nichž se získal výpočet U , U' a následně i výsledná testovací statistika $|u|$. Kritická hodnota jednostranné varianty testu je $u_{0,975} = 1,96$.

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 54$$

$$U = 569,5$$

$$R_1 = 3831,5$$

$$R_2 = 2054,5$$

$$U' = 2346,5$$

$$|u| = 5,46$$

Vypočítaná hodnota $|u|$ je vyšší než hodnota kritická, proto zamítáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu se nám tedy podařilo na 5% hladině významnosti prokázat, že žáci navštěvující čtenářské dílny dosahují lepších výsledků v oblasti vyhledávání informací než žáci, kteří tyto dílny nenavštěvují.

Dílčí závěr: Na základě výše zmíněných údajů lze předpokládat, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti vyhledávání informací v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení. I přesto, že se dílčí oblast vyhledávání informací řadí mezi nejjednodušší, rozdíl mezi oběma skupinami je statisticky významný.

Hypotéza č. 4

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti vyvozování závěrů v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

H_0 : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti vyvozování závěrů v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti vyvozování závěrů v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

Na základě naměřených hodnot byly vypočteny dílčí sumy pořadí, pomocí nichž se získal výpočet U , U' a následně i výsledná testovací statistika $|u|$. Kritická hodnota jednostranné varianty testu je $u_{0,975} = 1,96$.

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 54$$

$$U = 612,5$$

$$R_1 = 3788,5$$

$$R_2 = 2097,5$$

$$U' = 2303,5$$

$$|u| = 5,20$$

Vypočítaná hodnota $|u|$ je vyšší než hodnota kritická, proto zamítáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu se nám tedy podařilo na 5% hladině významnosti prokázat, že žáci navštěvující čtenářské dílny dosahují lepších výsledků v oblasti vyvozování závěrů než žáci, kteří tyto dílny nenavštěvují.

Dílčí závěr: Z výsledků výzkumu je zřejmé, že se náš předpoklad potvrdil. V návaznosti na testem prokázanou alternativní hypotézu, je možné předpokládat, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti vyvozování závěrů v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Hypotéza č. 5

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

H_0 : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

Na základě naměřených hodnot byly vypočteny dílčí sumy pořadí, pomocí nichž se získal výpočet U , U' a následně i výsledná testovací statistika $|u|$. Kritická hodnota jednostranné varianty testu je $u_{0,975} = 1,96$.

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 54$$

$$U = 888$$

$$R_1 = 3513$$

$$R_2 = 2373$$

$$U' = 2028$$

$$|u| = 3,50$$

Vypočítaná hodnota $|u|$ je vyšší než hodnota kritická, proto zamítáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu se nám tedy podařilo na 5% hladině významnosti prokázat, že žáci navštěvující čtenářské dílny dosahují lepších výsledků v oblasti interpretace než žáci, kteří tyto dílny nenavštěvují.

Dílčí závěr: Na základě výsledků lze konstatovat, že se náš předpoklad opět potvrdil. Vzhledem k tomu, že test prokázal alternativní hypotézu, je možné předpokládat, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti interpretace v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

Hypotéza č. 6

Žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

H_0 : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky žáků v první (výuka se čtenářskou dílnou) a druhé skupině (výuka bez čtenářské dílny) v oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti je rozdíl.

Na základě naměřených hodnot byly vypočteny dílčí sumy pořadí, pomocí nichž se získal výpočet U , U' a následně i výsledná testovací statistika $|u|$. Kritická hodnota jednostranné varianty testu je $u_{0,975} = 1,96$.

$$n_1 = 54$$

$$n_2 = 54$$

$$U = 837$$

$$R_1 = 3564$$

$$R_2 = 2322$$

$$U' = 2079$$

$$|u| = 3,82$$

Vypočítaná hodnota $|u|$ je vyšší než hodnota kritická, proto zamítáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu se nám tedy podařilo na 5% hladině významnosti prokázat, že žáci navštěvující čtenářské dílny dosahují lepších výsledků v oblasti posuzování textu než žáci, kteří tyto dílny nenavštěvují.

Dílčí závěr: Vzhledem k výsledkům výzkumu lze předpokládat, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v úrovni dílčí oblasti posuzování textu v rámci čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení.

5.2 Analýza jednotlivých položek didaktického testu

Na základě výše dosažených výsledků lze konstatovat, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení. Taktéž se potvrdilo, že v případě srovnání dívek a chlapců v oblasti čtenářské gramotnosti, dosáhly lepšího výsledku právě dívky. V případě hypotéz týkajících se dílčích oblastí v rámci čtenářské gramotnosti se ukázalo, že existují statisticky významné rozdíly mezi žáky, kteří absolvují čtenářské dílny a žáky, kteří mají běžnou výuku čtení.

Následující tabulka znázorňuje, jaké procento žáků dosáhlo určitého počtu bodů v didaktickém testu.

Dosažené body	Počet žáků	%
15	7	6,48
14	10	9,26
13	16	14,81
12	12	11,11
11	17	15,74
10	12	11,11
9	6	5,57
8	4	3,70
7	3	2,78
6	7	6,48
5	7	6,48
4	4	3,70
3	0	0,00
2	0	0,00
1	3	2,78
0	0	0,00
Celkem	108	100,00

Tab. 2 Analýza jednotlivých položek didaktického testu

Kvůli objektivnímu vyhodnocení výsledků výzkumného šetření jsme rozpracovali jednotlivé položky didaktického testu. U každé položky se nachází tabulka a graf, ve kterých uvádíme počet dosažených bodů v testu a četnost odpovědí respondentů vyjádřenou procentuálně.

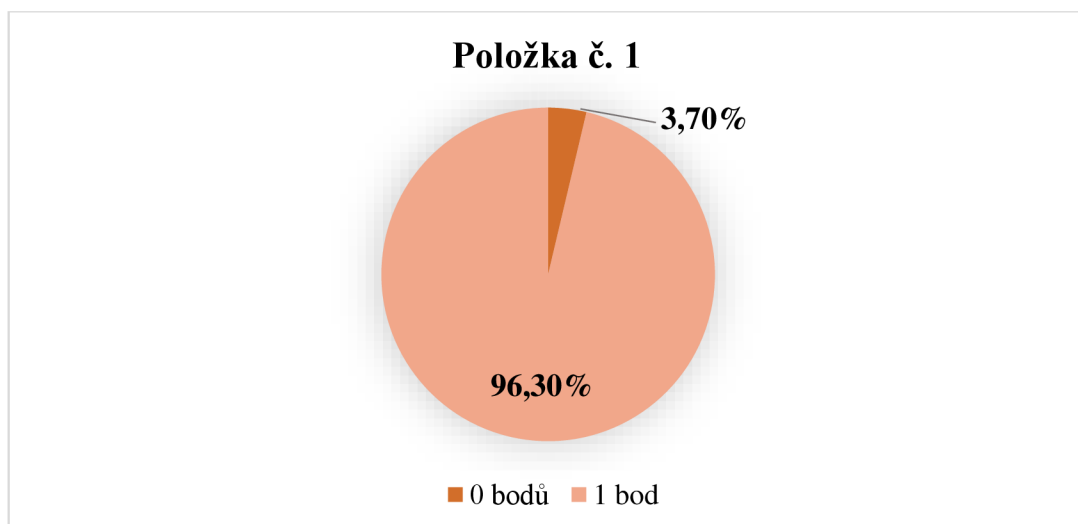
Položka č. 1: Kde se odehrává děj příběhu?

- a) v parku
- b) ve škole
- c) na hřišti

Správná odpověď: b) ve škole

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	4	3,70
1 bod	104	96,30
Celkem	108	100,00

Tab. 3 Odpovědi respondentů u položky č. 1



Obr. 9 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 1

Komentář: V první položce didaktického testu měli žáci zodpovědět, kde se odehrává děj příběhu. V textu ukázky se vyskytovalo mnoho klíčových slov, které měly žákům pomoci při výběru správné odpovědi (například: školník, kabinet, učitel, žák apod.). Správnou odpověď vybralo 96,3 % žáků a chybně odpovědělo 3,7 % žáků. V rámci dílčích oblastí čtenářské gramotnosti lze tuto otázku zařadit do oblasti vyvození závěru.

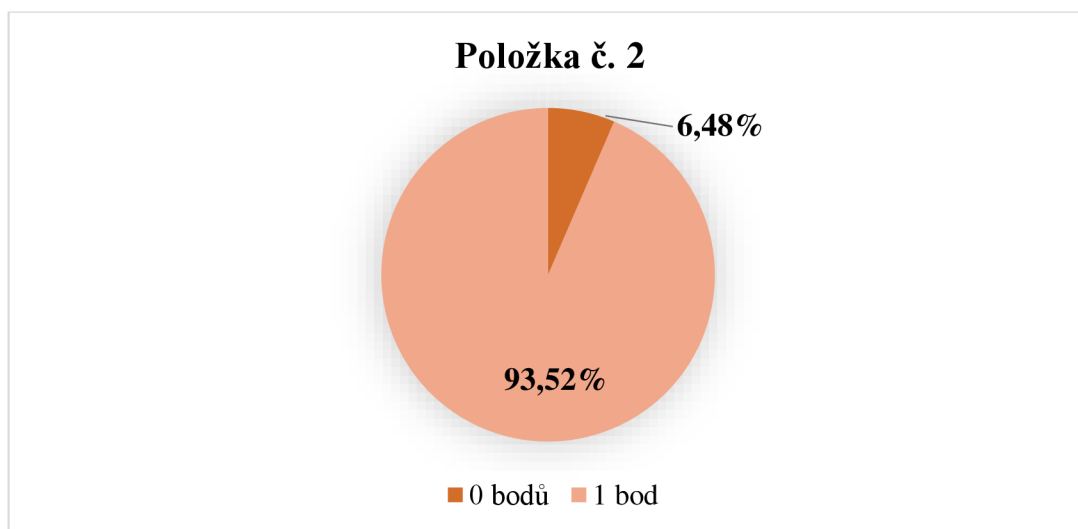
Položka č. 2: Jakým dopravním prostředkem se Hubert, Hugo a Ofélie dostali do kabinetu?

- a) zmenšeným autem
- b) zmenšeným letadlem
- c) zmenšenou ponorkou

Správná odpověď: c) zmenšenou ponorkou

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	7	6,48
1 bod	101	93,52
Celkem	108	100,00

Tab. 4 Odpovědi respondentů u položky č. 2



Obr. 10 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 2

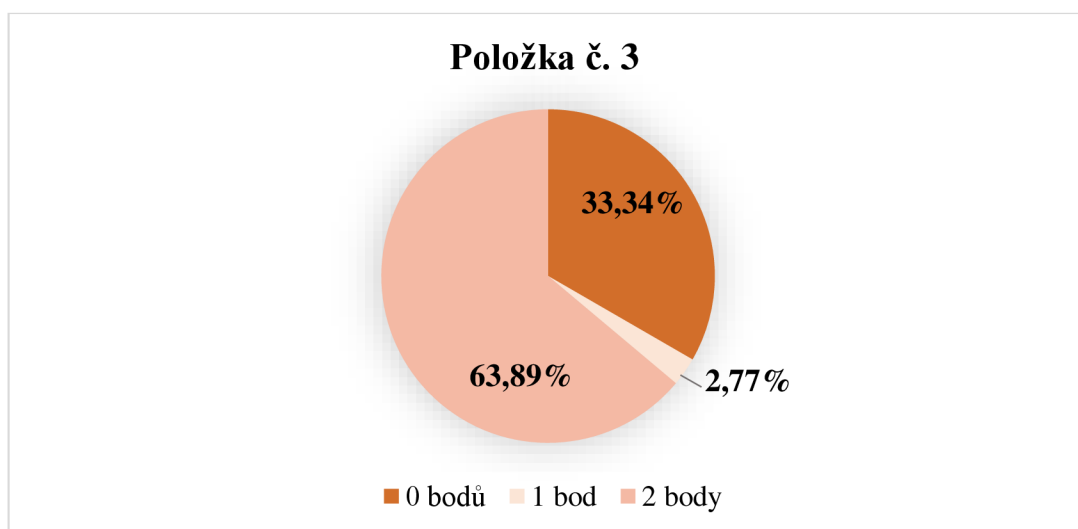
Komentář: Ve druhé položce žáci vybírali dopravní prostředek, kterým se tři spolužáci dostali do kabinetu. Odpověď na tuto otázku mohli žáci najít na začátku a na konci textu. I tato otázka měla vysoké procento správných odpovědí, konkrétně přes 93 % žáků odpovědělo správně. Otázka se zaměřovala na vyhledávání informací v textu.

Položka č. 3: Zakroužkuj v textu, jaké fyzikální pomůcky poznal Hubert v kabinetu.

Správná odpověď: třecí elektriku, model parního stroje, Stirlingův motor a Teslův transformátor

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	36	33,34
1 bod	3	2,77
2 body	69	63,89
Celkem	108	100,00

Tab. 5 Odpovědi respondentů u položky č. 3



Obr. 11 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 3

Komentář: Další položka se týkala nalezení fyzikálních pomůcek v textu. V případě zařazení otázky do dílčí oblasti se jedná o oblast vyhledávání informací, která je považována za nejjednodušší. I přesto v odpovědi chybovalo 33,34 % žáků, což může být zapříčiněno další disciplínou zakomponovanou do této položky, kterou byla orientace v textu.

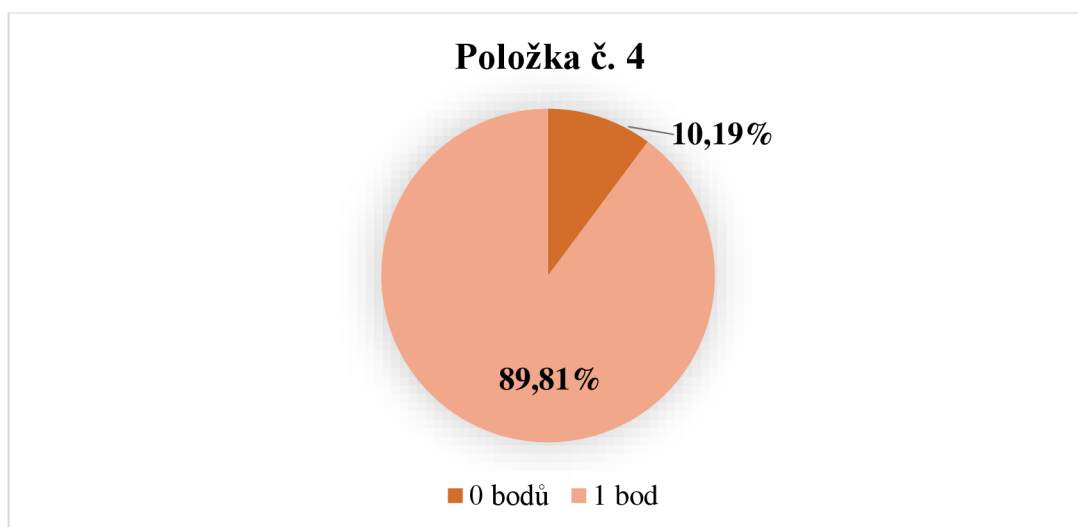
Položka č. 4: Kdo se vyplazil z Leydenské láhve?

- a) duch hada
- b) duch školníka
- c) duch učitele

Správná odpověď: c) duch učitele

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	11	10,19
1 bod	97	89,81
Celkem	108	100,00

Tab. 6 Odpovědi respondentů u položky č. 4



Obr. 12 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 4

Komentář: Čtvrtá položka se opět zaměřovala na dílčí oblast vyhledávání informací. Žáci měli za úkol určit, kdo se vyplazil z láhve. Správná odpověď se nacházela zhruba v polovině textu a můžeme říct, že žáci odpověděli v drtivé většině případů správně. Některé žáky mohlo zmást zadání otázky, ve kterém je slovo „vyplazil“, což může evokovat hada.

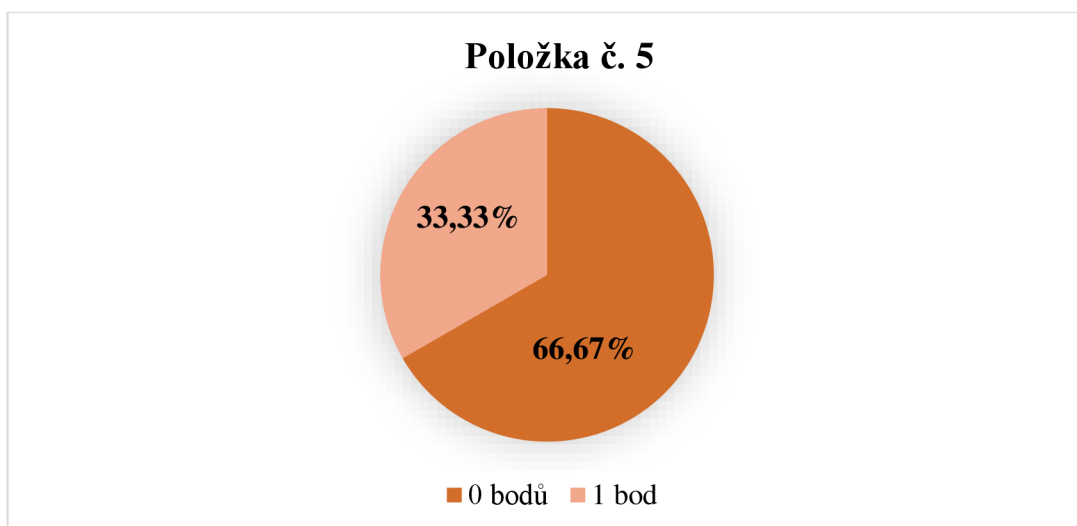
Položka č. 5: Jak se podle tebe chovali žáci, když se někdo vyplazil z láhve?

- a) zvědavě
- b) vystrašeně
- c) zaraženě

Správná odpověď: a) zvědavě

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	72	66,67
1 bod	36	33,33
Celkem	108	100,00

Tab. 7 Odpovědi respondentů u položky č. 5



Obr. 13 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 5

Komentář: Pátá položka vyžadovala pokročilejší úroveň čtenářských dovedností, neboť vyžadovala vcítění se do postav v textu. Můžeme předpokládat, že právě z tohoto důvodu na ni 66,67 % žáků odpovědělo špatně. V rámci dílčích oblastí ji řadíme do oblasti interpretace.

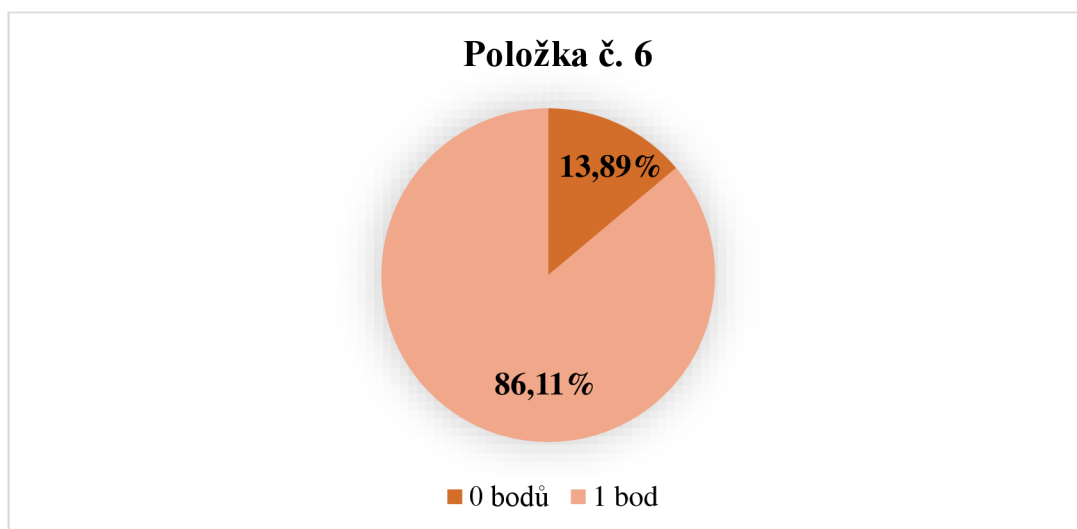
Položka č. 6: Vyber, jaké hlavní postavy vystupují v příběhu:

- a) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel chemie, Antonín Brzlík
- b) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel fyziky, Oldřich Brzlík
- c) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel fyziky, Antonín Brzlík

Správná odpověď: c) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel fyziky, Antonín Brzlík

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	15	13,89
1 bod	93	86,11
Celkem	108	100,00

Tab. 8 Odpovědi respondentů u položky č. 6



Obr. 14 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 6

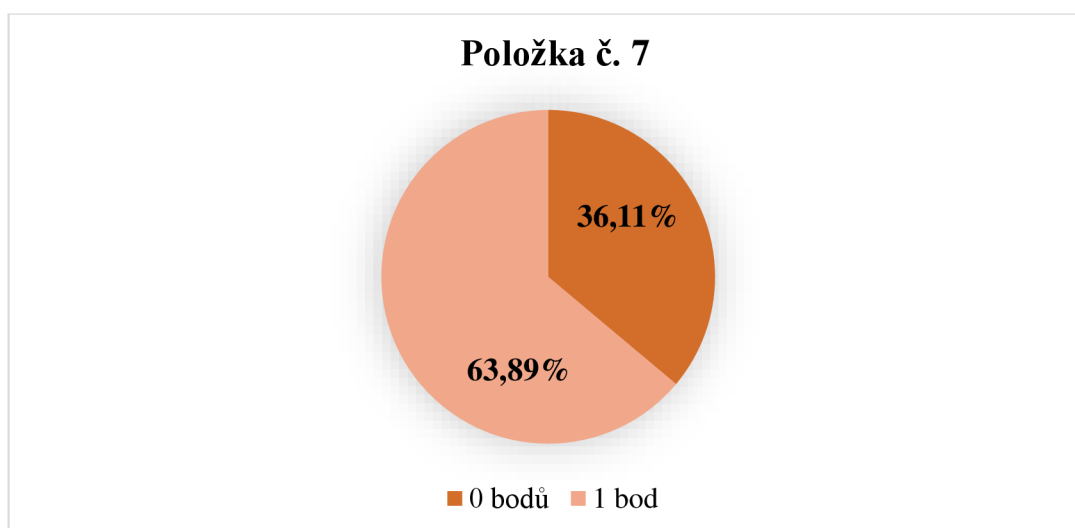
Komentář: V této položce žáci vybírali, které hlavní postavy vystupovaly v příběhu. Zde žáci museli číst zadání obzvlášť pozorně, protože odpovědi se navzájem lišily pouze v jednom slově. Správně odpovědělo 86,11 % žáků, nesprávně 13,89 % žáků, přičemž tato položka patřila do oblasti vyhledávání informací.

Položka č. 7: Podtrhni větu, ve které se píše, co učitel vyváděl svým žákům.

Správná odpověď: Příkladal jsem žákům k prstům ebonitovou tyč důkladně protřenou liščíím ohonem, takže jim do prstů přeskakovaly elektrické jiskry, až kosti praštěly.

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	39	36,11
1 bod	69	63,89
Celkem	108	100,00

Tab. 9 Odpovědi respondentů u položky č. 7



Obr. 15 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 7

Komentář: Sedmá položka se taktéž týkala oblasti vyhledávání informací, avšak byla pro žáky náročnější z důvodu hledání konkrétní věty v úryvku. Vzhledem k tomu, že správně odpověděla více než polovina žáků, považujeme tento výsledek za velmi dobrý.

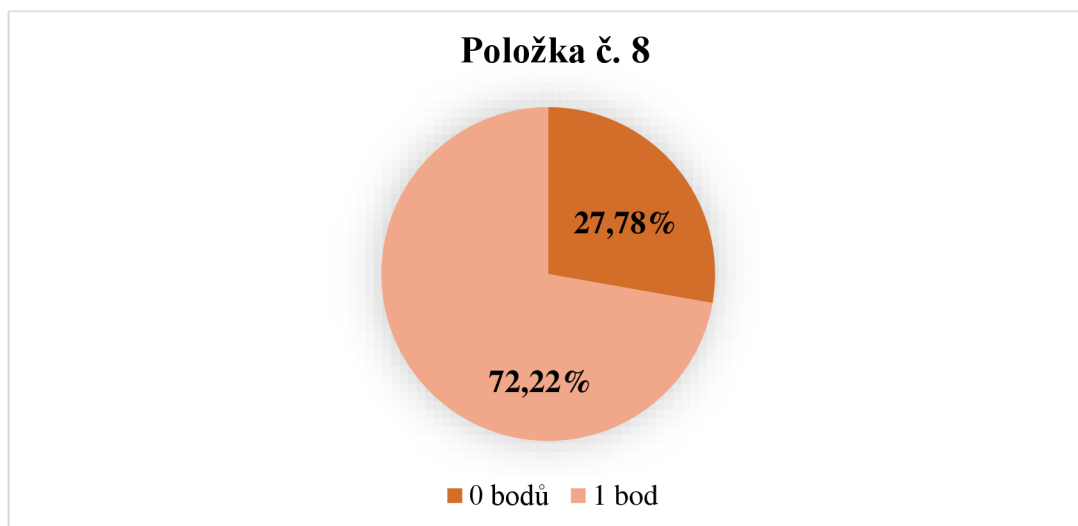
Položka č. 8: Jaký vztah podle Tebe měli Hubert, Hugo a Ofélie?

- a) Byli to sourozenci.
- b) Byli to spolužáci.
- c) Byli to učitelé.

Správná odpověď: b) Byli to spolužáci.

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	30	27,78
1 bod	78	72,22
Celkem	108	100,00

Tab. 10 Odpovědi respondentů u položky č. 8



Obr. 16 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 8

Komentář: V osmé položce měli žáci za úkol určit vztah Huga, Huberta a Ofélie. Tato položka se řadí do oblasti interpretace, protože žáci musí odvodit a propojit přečtené informace z textu. I přes náročnost otázky ji správně zodpovědělo 72,22 % žáků.

Položka č. 9: Spoj k sobě správné dvojice:

Abramis

Žák

Antonín Brzlík

Učitel

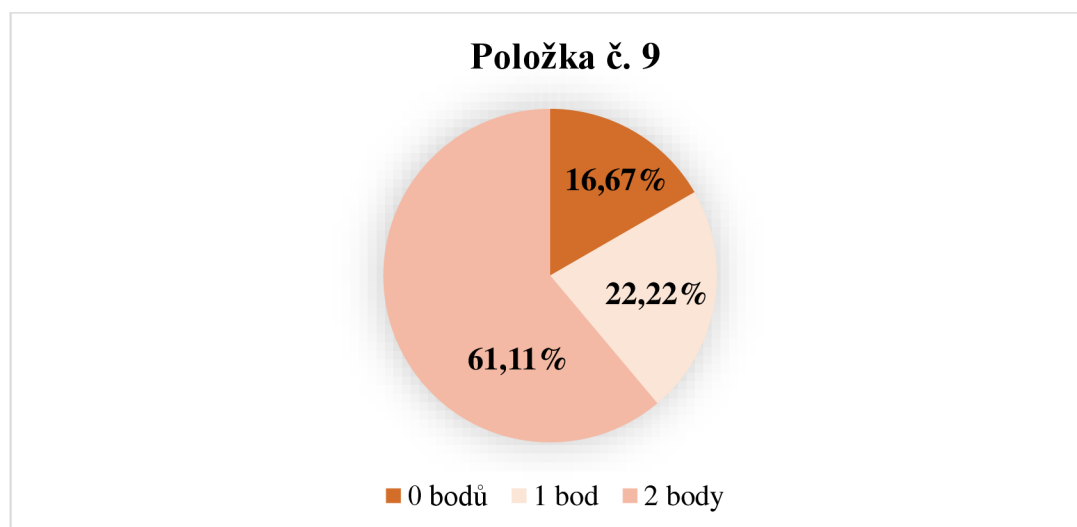
Koliha Emanuel

Ponorka

Správná odpověď: Abramis = ponorka, Antonín Brzlík = žák,
Koliha Emanuel = učitel

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	18	16,67
1 bod	24	22,22
2 body	66	61,11
Celkem	108	100,00

Tab. 11 Odpovědi respondentů u položky č. 9



Obr. 17 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 9

Komentář: Devátá položka se zaměřuje na oblast vyvozování závěrů, která je náročnější z důvodu pochopení souvislostí a vztahů. Dva body získalo 61,11 % žáků, jeden bod 22,22 % a nesprávně odpovědělo 16,67 % žáků. Úspěšnost žáků, která je větší než polovina, hodnotíme jako velmi dobrý výsledek.

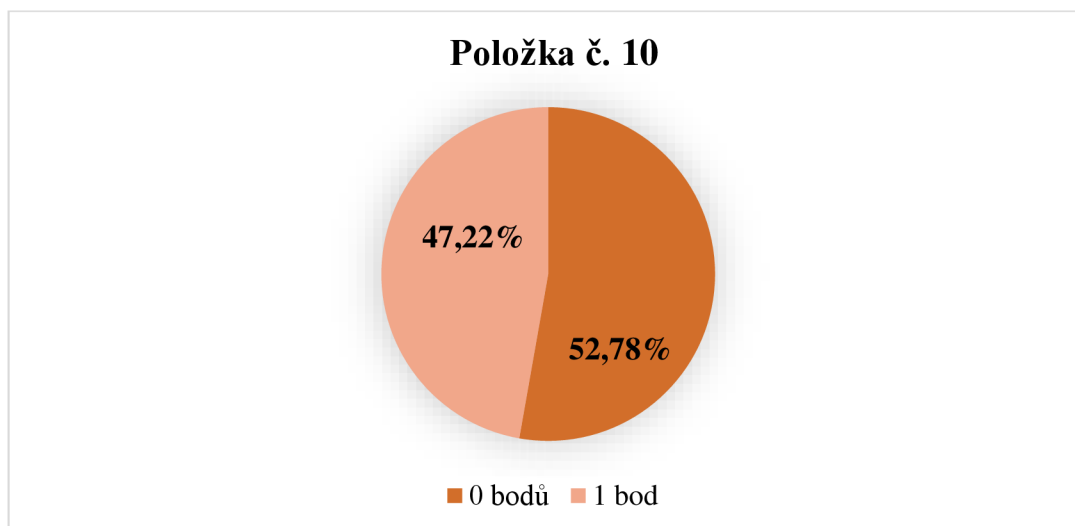
Položka č. 10: Jaké přísloví nejvíce vystihuje osud učitele z textu?

- a) S poctivostí nejdál dojdeš.
- b) Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
- c) Ranní ptáče dál doskáče.

Správná odpověď: b) Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	57	52,78
1 bod	51	47,22
Celkem	108	100,00

Tab. 12 Odpovědi respondentů u položky č. 10



Obr. 18 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 10

Komentář: Žáci měli v desáté položce za úkol vybrat vhodné přísloví. Správně na ni odpověděla méně než polovina žáků. Můžeme předpokládat, že to je kvůli dílčí oblasti posuzování textu, která vyžaduje kritické uvažování a posuzování.

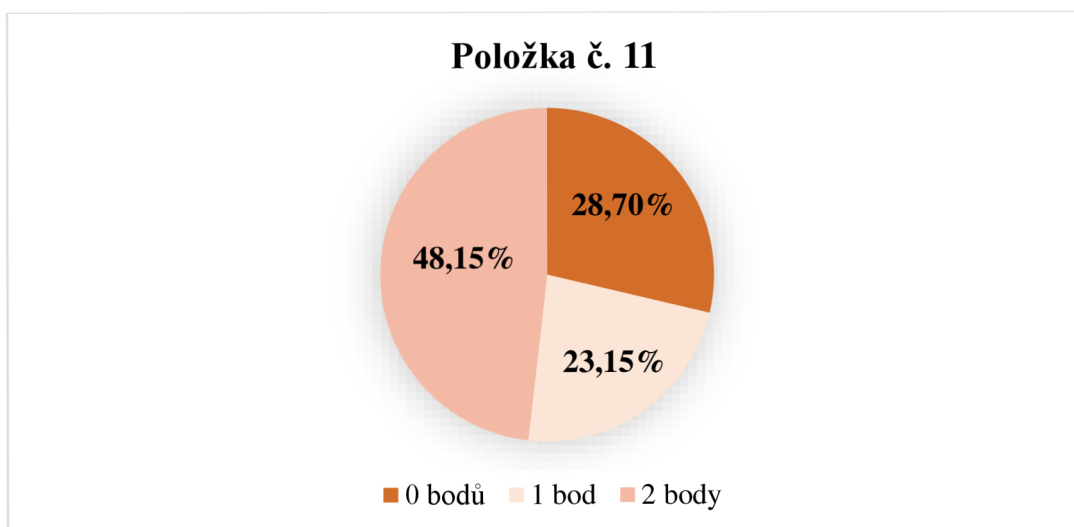
Položka č. 11: Očísluj věty tak, jak šly za sebou.

- 1 Proppluli tedy ponorkou až k zavřenému kohoutku.
- Rozloučili se s duchem a vyrazili na zpáteční cestu.
- Ofélii, Hugovi i Hubertovi začaly od pus vycházet obláčky páry.
- Vítám vás, milí žáci, ve svém kabinetu.
- Leydenská láhev na stojanu se roztočila, a vyplazil se z ní fialově průsvitný duch vousatého pána.

Správná odpověď: 1, 5, 2, 4, 3

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	31	28,70
1 bod	25	23,15
2 body	52	48,15
Celkem	108	100,00

Tab. 13 Odpovědi respondentů u položky č. 11



Obr. 19 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 11

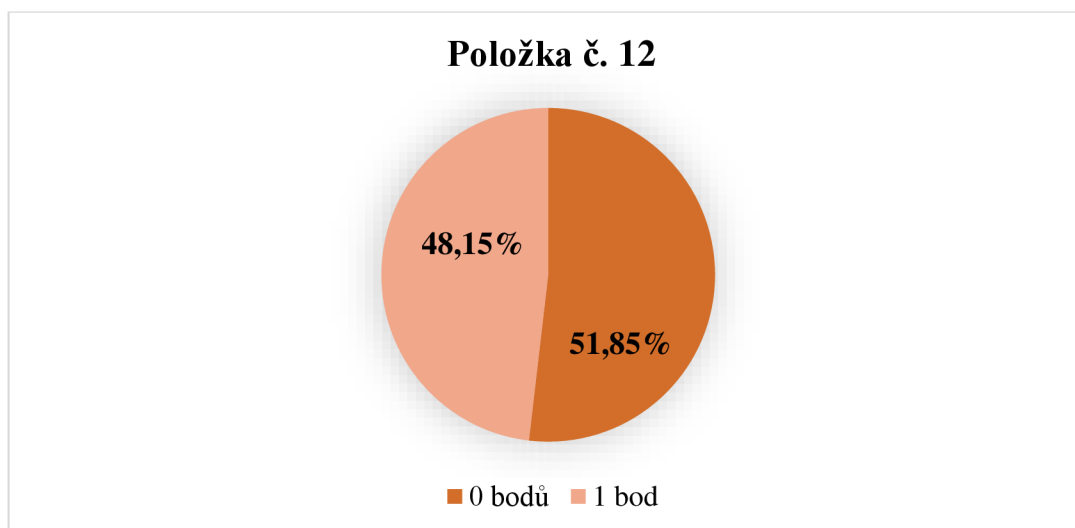
Komentář: Jedenáctá položka se zaměřovala na oblast vyhledávání informací. Žáci měli za úkol očíslovat věty podle posloupnosti tak, jak se nacházely v textu. V této otázce žáci mohli získat až dva body, a to s ohledem na rozsah číslování vět. Všechny věty správně seřadilo přes 48 % žáků.

Položka č. 12: Zkus přijít na to, proč Hugo, Ofélie a Hubert mají přezdívkou H₂O. Svůj důvod napiš.

Správná odpověď: přezdívka složená z prvních písmen jmen Hugo, Hubert a Ofélie; cestovali vodovodním potrubím a voda má chemický vzorec H₂O

Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	56	51,85
1 bod	52	48,15
Celkem	108	100,00

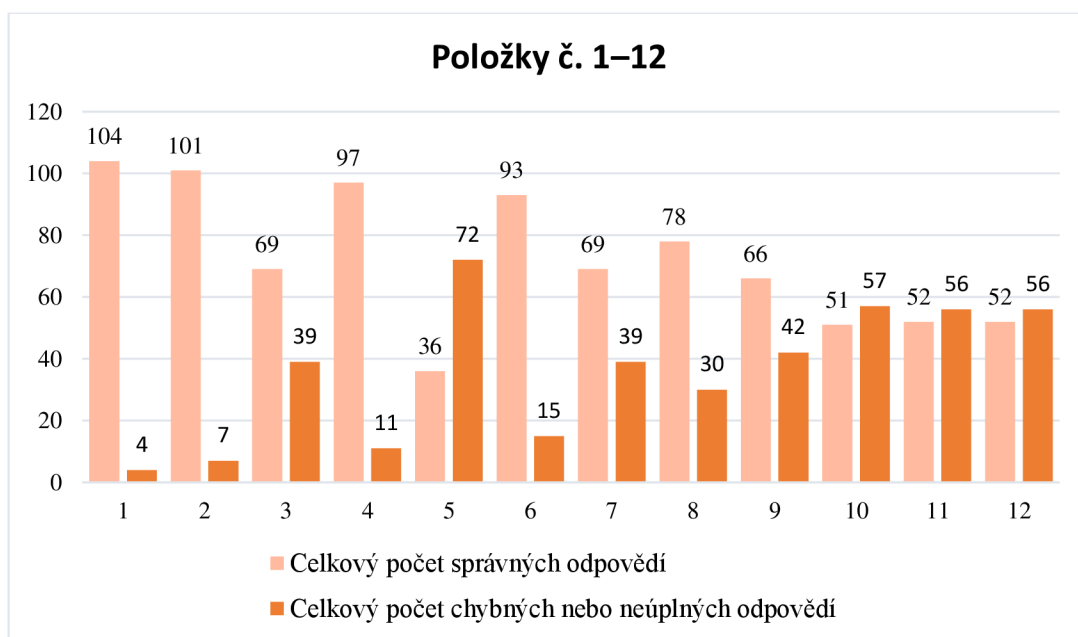
Tab. 14 Odpovědi respondentů u položky č. 12



Obr. 20 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 12

Komentář: Poslední položka v didaktickém testu se týkala oblasti vyvozování. Žáci měli přemýšlet nad přezdívkou tří žáků. Jednalo se o poměrně složitý úkol, neboť šlo o pochopení souvislostí. U této položky byly správně dvě různé odpovědi. Někteří žáci odpověděli, že přezdívka H₂O vychází z toho, že postavy z příběhu cestovaly vodovodním potrubím (voda má chemický název H₂O). Zbytek úspěšných žáků považoval přezdívku H₂O za zkratku vytvořenou z úvodních písmen jmen postav příběhu.

Graf níže znázorňuje přehled celkového počtu správných a chybných odpovědí u všech dvanácti položek didaktického testu a u celkového počtu 108 respondentů. Z grafu lze vyčíst, že položky 1, 2, 4 a 6 mají nejvyšší počet správných odpovědí. Na druhou stranu položka 5 dosahuje nejvyššího zastoupení chybných či neúplných odpovědí (viz obr. 21).



Obr. 21 Přehled správných a chybných odpovědí u položek 1–12

5.3 Diskuze

Problematika čtenářské gramotnosti se v posledních letech stává aktuálním tématem ve společnosti, což má nepochybně vliv na pedagogy a rodiče žáků na základních školách. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se prolíná důraz na porozumění čtení všemi oblastmi. Co se týče klíčových kompetencí, nalezneme zmínku o požadované úrovni čtenářské gramotnosti hned ve čtyřech z nich. Z tohoto důvodu se tato diplomová práce zabývá porozuměním čtení v souvislosti se čtenářskými dílnami, které mohou nastavit pevný základ pro rozvoj této dovednosti.

Vyhodnocení hypotéz nám poskytlo několik odpovědí na zkoumanou problematiku včetně hlavního cíle předkládané práce, tj. analyzovat míru vlivu čtenářských dílen na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol. Stanovili jsme šest hypotéz, které jsme následně ověřovali za pomoci Mann-Whitneyho U-testu. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvantitativního didaktického testu a zapojilo se do něj 108 žáků spadajících do druhého období dle RVP ZV. Didaktický test byl hodnocen podle správnosti jednotlivých odpovědí, přičemž každý respondent mohl získat maximálně 15 bodů.

V první hypotéze výzkumného šetření jsme zjistili, že žáci, kteří absolvují v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují v oblasti čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení. Výsledky této hypotézy tedy potvrdily přínos čtenářských dílen. Domníváme se, že pedagogové, kteří zařazují čtenářské dílny do výuky, mohou více inklinovat k rozvíjení čtenářské gramotnosti i v ostatních vyučovacích předmětech. Dále také můžeme předpokládat, že zahrnují do výuky inovativní metody, které rozvíjí žáky v dalších oblastech.

Druhá hypotéza nám zodpověděla otázku, zda dívky dosahují lepších výsledků než chlapci. V rámci této hypotézy byli porovnáváni pouze respondenti absolvující čtenářské dílny. Náš předpoklad se potvrdil, neboť se ukázalo, že dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci. Tento výsledek nás nepřekvapil, neboť byl také prokázán v rámci mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS zaměřujících se na čtenářskou gramotnost. Můžeme konstatovat, že lepší výsledky dívek mohou být způsobeny jejich větší vytrvalostí a trpělivostí. Čtenářky také mohou více inklinovat k četbě knih a celkově mohou věnovat více času učení se a plnění úkolů do školy.

Ve třetí, čtvrté, páté a šesté hypotéze jsme sledovali, zda žáci absolvující v rámci výuky čtenářské dílny, dosahují lepší úrovně v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti v porovnání se žáky, kteří mají běžnou výuku čtení. Jednotlivé dílčí oblasti vychází z výzkumu PIRLS a jsou to oblasti vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Výsledky zmíněných hypotéz potvrdily, že žáci se čtenářskými dílnami dosáhli v našem výzkumném šetření lepších výsledků. Můžeme tedy předpokládat, že tito žáci mají lepší výsledky díky větší motivaci ke čtení, neboť čtou jimi vybranou knihu, a také jsou více vzděláváni svými učiteli ve čtenářských strategiích.

Poté jsme podrobně analyzovali jednotlivé položky didaktického testu. Při celkovém počtu 108 respondentů se ukázalo, že u položek č. 1 a 2 jich odpovědělo nejvíce správně. Zatímco položky č. 5, 10 a 12 měly nejvyšší zastoupení chybných odpovědí, kterých byla více než polovina. U všech dalších otázek převažovaly správné odpovědi. V případě celkového posouzení úspěšnosti respondentů v jednotlivých oblastech čtenářské gramotnosti tak respondenti dosahovali nejlepších výsledků v oblasti vyhledávání informací. Největší problém jim dělaly otázky týkající se posuzování textu, neboť vyžadují větší míru zapojení kritického myšlení.

Výzkumným šetřením jsme dospěli k nalezení odpovědi na zkoumaný problém. Ukázalo se, že čtenářské dílny ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků. Neboť lze tvrdit, že žáci, kteří absolvují čtenářské dílny v rámci výuky, mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti, a to včetně všech čtyř dílčích oblastí. Tento fakt může plynout z větší zainteresovanosti učitelů vedoucí čtenářskou dílnu a orientující se tak v širší škále metod, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost. Domníváme se, že svou roli zde může hrát i skutečnost jakési svobody volby ze strany žáků. Každý čtenář má totiž možnost volby knihy včetně jejího žánru a obsahu. Čtenářská dílna umožňuje pracovat individuálně ale také společně formou hovorů, diskuze a sdílení. Mimo jiné také učí žáky soustředit se na jednu činnost delší dobu, čímž prodlužuje a zlepšuje jejich koncentraci. A konečně, čtenářská dílna přivádí k pravidelnější četbě všechny žáky a napomáhá k rozvoji kladného vztahu k vlastní četbě.

To jsou jen nejzákladnější směry pozitivního přínosu čtenářských dílen do vzdělávání žáků. Je tudíž namístě tvrdit, že zařazování čtenářských dílen do výuky žáky mnohostranně rozvíjí. A to se následně promítá napříč různými předměty.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou čtení s porozuměním v souvislosti se čtenářskými dílnami u žáků ve čtvrtých a pátých ročnících základní školy. V teoretické části jsme se věnovali publikacím odborníků, kteří se zabývají čtenářskou gramotností, jejími rovinami, etapám rozvoje a faktorům ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti. Dále jsme se zaměřili na popis mezinárodních srovnávacích výzkumů PISA a PIRLS, které testují žáky v oblasti čtenářské gramotnosti a účastní se jich také Česká republika. V poslední kapitole teoretické části jsme se soustředili na více důležitých oblastí, zejména na vymezení pojmu kritického myšlení, třífázového modelu učení, a také na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Následně jsme popsali vyučovací metody rozvíjející čtenářskou gramotnost, a také jsme nahlédli na čtenářské dílny a její náležitosti. Díky těmto poznatkům jsme mohli uskutečnit výzkumné šetření, které je zahrnuto v empirické části této diplomové práce.

Cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zaznamenat případný vliv čtenářské dílny na úroveň porozumění čtení. Výzkum byl proveden prostřednictvím didaktického testu a byl určen pro žáky spadající do druhého období dle RVP ZV.

Ve výzkumném šetření jsme zjistili, že čtenářské dílny mají vliv na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků primární školy. Potvrdil se předpoklad, že žáci absolvující čtenářské dílny v rámci výuky dosahují lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti než žáci, kteří mají běžnou výuku čtení. V případě zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti v dílčích oblastech se nám potvrdilo, že žáci se čtenářskými dílnami si v testování vedli lépe ve všech čtyřech dílčích oblastech. Dále jsme dospěli k poznatku, že dívky mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci.

Můžeme tedy říct, že stanovené cíle diplomové práce byly naplněny. Diplomová práce by mohla být přínosná nejen pro studenty pedagogických fakult, ale také pro širokou veřejnost, která se o tuto problematiku zajímá. Dále by mohla poskytnout informace pedagogům primární školy zajímající se o rozvoj čtenářské gramotnosti a o čtenářské dílny a jejich organizaci především.

Seznam použitých pramenů a literatury

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 67 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtením ke kritickému myšlení: aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání*. Liberec: Akord, 2018, 188 s. Monografie. ISBN 978-80-906383-0-3.

BLAŽEK, R. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019, 72 s. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné také 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

BOHÁČOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe, 2019. 154 s. ISBN 978-80-7496-422-0.

CAIN, K. a kol. *Theories of Reading Development*. Amsterdam: John Benjamins, 2017. 534 s. ISBN 9789027265647.

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 112 s. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné také z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, 288 s. ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, P. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In: SIČÁKOVÁ, L. (a kol.). Slovo o slove. *Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006, s. 23–30. ISBN 80-8068-491-X.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 80-86783-73-8.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

HAVEL, J.; NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7368-641-3.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOTOVÁ, Z. a kol. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: ČŠI, 2017, 46 s. 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

JANOTOVÁ, Z. a kol. *Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: ČŠI, 2018, 202 s. ISBN 978-80-88087-19-9. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS_elektronicka_verze.pdf

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení. *Kritické listy*. 2000, roč. 1, č. 1–2, s. 8–12. ISSN 1214-5823. Dostupné také z: <http://www.kritickemysleni.cz>

Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007, **28**(7). ISSN 1214-5823. Dostupné také z: <http://www.kritickemysleni.cz>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.

MIKULAJOVÁ, M. a kol. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha: Centrum Rozum v.o.s., 2016, 259 s. ISBN 978-80-260-8261-3.

OREHOVEC, B.; ALLEY, M. *The reading workshop: Management, Mini lessons, and Strategies*. USA: Scholastic, 2003, 160 s. ISBN 0-439-44404-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU, 2002, 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

RUTOVÁ, N. a kol. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003, 237 s. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.

STANČÍK, P. *H₂O a tajná vodní mise*. Horoměřice: Abramis, 2017, 80 s. ISBN 978-80-87618-01-1.

STRAKOVÁ, J. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 202 s. ISBN 978-80-7290-884-4.

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

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H.; BUREŠ M. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. A aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

BAGCI, H.; UNVEREN, D. Investigation the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and self-efficacy perception in reading comprehension in mother-tongue: Sample of 8th graders. *International Journal of Educational Methodology* [online]. 2020, **6**(1), 83–98 [cit. 2021-05-21]. ISSN 2469-9632. Dostupné z: <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83>

BOAKYE, N. Exploring students' reading profiles to guide a reading intervention programme. *English Language Teaching* [online]. 2017, **10**(7), 158–174 [cit. 2021-05-21]. ISSN 1916-4742. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144777>

ČŠI. *Koncepční rámeček šetření PIRLS 2016* [online]. Praha: MŠMT, 2017, 14 s. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ramec_PIRLS_2016.pdf

ČŠI. *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018* [online]. Praha: MŠMT, 2019, 10 s. [cit. 2021-05-14]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf

ČŠI. *Zpráva o přípravě a realizaci pilotního šetření PIRLS 2021* [online]. Praha: MŠMT, 2020, 4 s. [cit. 2021-05-02]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2020_p%5%99%c3%adlohy/Mezinarodni_setreni/ID_107_zprava_o_priprave_a_realizaci_pilotniho_setreni_PIRLS_2021.pdf

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, Allan; HUMENICK, N. M.; PERENCEVICH, K. C.; TABOADA, A.; BARBOSA, P. Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research* [online].

2006, **99**(4), 232–246 s. [cit. 2021-06-10]. ISSN Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.99.4.232-246>

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010, 65 s. [cit. 2021-05-04]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012, 65 s. [cit. 2021-04-15]. ISBN 978-80-7464-219-7. Dostupné také z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>

MUTER, V.; HULME, C.; SNOWLING, M. J.; STEVENSON, J. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology* [online]. 2004, **40**(5), 665–681 s. [cit. 2021-05-10]. ISSN 0012-1649. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>

POTUŽNÍKOVÁ, E. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Praha: ČŠI, 2019, 50 s. [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

První strana: Oběžník kolegiální podpory v projektu Školní čtenářské kluby na 2. stupni ZŠ [online]. Praha: NOVÁ ŠKOLA, 2018, 58 s. [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/sites/csk.npmk.cz/files/soubory/2018/PS-zari-2018.pdf>

RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2021, 173 s. [cit. 2021-04-01]. Ke stažení zde: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

ŠLAPAL, M.; KOŠŤÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: KVIC, 2012, 146 s. [cit. 2021-04-15].

ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z:
https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gra
motnosti

Seznam tabulek

Tab. 1 Přehled respondentů.....	47
Tab. 2 Analýza jednotlivých položek didaktického testu	55
Tab. 3 Odpovědi respondentů u položky č. 1.....	56
Tab. 4 Odpovědi respondentů u položky č. 2.....	57
Tab. 5 Odpovědi respondentů u položky č. 3.....	58
Tab. 6 Odpovědi respondentů u položky č. 4.....	59
Tab. 7 Odpovědi respondentů u položky č. 5.....	60
Tab. 8 Odpovědi respondentů u položky č. 6.....	61
Tab. 9 Odpovědi respondentů u položky č. 7.....	62
Tab. 10 Odpovědi respondentů u položky č. 8.....	63
Tab. 11 Odpovědi respondentů u položky č. 9.....	64
Tab. 12 Odpovědi respondentů u položky č. 10.....	65
Tab. 13 Odpovědi respondentů u položky č. 11.....	66
Tab. 14 Odpovědi respondentů u položky č. 12.....	67

Seznam obrázků

Obr. 1 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	11
Obr. 2: Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti	13
Obr. 3 Oblasti funkční gramotnosti.....	15
Obr. 4 Výsledky žáků vybraných zemí podle úrovně čtenářské gramotnosti.....	20
Obr. 5 Průměrné výsledky zemí ve výzkumu PISA 2018.....	24
Obr. 6 Schéma pětilístku	35
Obr. 7 Schéma metody I.N.S.E.R.T.	37
Obr. 8 Ukázka grafu přečtených stran.....	42
Obr. 9 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 1	56
Obr. 10 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 2	57
Obr. 11 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 3	58
Obr. 12 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 4	59
Obr. 13 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 5	60
Obr. 14 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 6	61
Obr. 15 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 7	62
Obr. 16 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 8	63
Obr. 17 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 9	64
Obr. 18 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 10	65
Obr. 19 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 11	66
Obr. 20 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 12	67
Obr. 21 Přehled správných a chybných odpovědí u položek 1–12	68

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

E-U-R – Evokace-Uvědomění si významu-Reflexe

I.N.S.E.R.T. – Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking

IEA – The International Association for the Educational Achievement

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

RLS – Reading Literacy Study

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

TALIS – Teaching And Learning International Survey

TIMMS – Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USA – United States of America

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Text k didaktickému testu

Příloha č. 2: Didaktický test

Příloha č. 3: Data pro výpočet hypotéz

Příloha č. 1: Text k didaktickému testu

H₂O A TAJNÁ VODNÍ MISE

Všichni věděli, že ve druhém patře (...) je zazděný fyzikální kabinet, ale nikdo netušil, kdy se to stalo, ani proč. Při pohledu na školní budovu zvenčí jste mohli najít dvě okna, která nepatřila k žádné třídě. Na státní svátek byla ta dvě okna jediná, kde chyběly vlajky. A na chodbě bylo stále vidět místo, kde kdysi stály dveře. I když tu stěnu před začátkem každého školního roku znovu přemalovávali bílou barvou, obrys zazděných dveří vždycky zase vylezl ze zdi. Říkalo se, že tam straší. A když to školník zkusil zakrýt velkým obrazem Mistr Jan Hus před koncem Koncilem kostnickým, tak spadl.

Školník i obraz.

V mapách městského vodovodního řádu od inženýra Strakykrada našli plán potrubí (...) a opravdu, jedna roura vedla do umyvadla v zazděné místnosti. Propluli tedy ponorkou až k zavřenému kohoutku, Ofélie si navlékla potápěčskou masku, láhve s kyslíkem a ploutve, hbitě se protáhla kolem gumového těsnění, které už bylo opravdu hodně zpuchřelé a po laně sešplhala na dno umyvadla. To sice bylo původně bílé, po dlouhých letech nečištění jej však kapající voda úplně pokreslila žlutohnědými skvrnami, takže se spíše, než umyvadlu podobalo nějakému hodně starému geologickému útvaru.

Ofélie se po chvíli zvětšila, s nasazením všech sil otevřela zarezavělý kohoutek a chytila Abramise do dlaně. Za pět minut se zvětšili i oba kluci.

Zazděná místnost byla plná prachu, který při každém pohybu v paprscích slunce roztácel zlaté víry, a na jazyku chutnal hořce. Podél stěn místnosti stály vysoké prosklené skříně plné starobyklých přístrojů, třpytících se mosazí, sklem, porcelánem a ušlechtilým dřevem, jaké se už při výuce dávno nepoužívají. Další hromada pradávných pomůcek se kupila na stole – Hubert na první pohled poznal třecí elektriku, model parního stroje, Stirlingův motor a Teslův transformátor. (...)



Zničehonic se ochladil vzduch a Ofélii, Hugovi i Hubertovi začaly od pus vycházet obláčky páry. (...)

Leydenská láhev na stojanu se roztočila, a vyplazil se z ní fialově průsvitný duch vousatého pána s cvikrem na nose a oblečený do šatů, které byly moderní nejspíš na konci devatenáctého století.

„Vítám vás, milí žáci, ve svém kabinetu. Jsem bývalý učitel fyziky Koliha Emanuel a pilně zde straším,“ představil se ten přízrak zdvořile, a dokonce smekl svůj průhledný klobouk.

„A pročpak tady vlastně strašíte?“ zeptala se Ofélie. (...)

„Choval jsem se k žákům ošklivě. Ledva při hodině maličko polevili v pozornosti, hned jsem je trestal.“

„Museli klečat na hrachu?“ vyzvídal Hubert. „Museli sedět na dřevěném oslu? Nebo jste je mlátil rákoskou?“

„Kdepak, ani jsem se jich nedotkl,“ usmál se duch. „Jsem přece fyzik. Příkládal jsem žákům k prstům ebonitovou tyč důkladně protřenou liščím ohonem, takže jim do prstů přesakovaly elektrické jiskry, až kosti praštěly. Neměli mě za to rádi, a byl jsem také jediným z učitelů, který na konci školního roku nedostal ani jednu kytici. A když na mne žák Antonín Brzlík jednoho krásného dne žaloval samotnému panu okresnímu školnímu inspektorovi, lhal jsem tenkrát, že tělesných trestů zásadně neužívám. (...) Brzlík mne tenkrát proklel, a proto tu musím navěky strašit. I když sem v posledních letech už nikdo nechodí.“ (...)

Rozloučili se s duchem a vyrazili na zpáteční cestu. Hubert položil do umyvadla plastový kelímek, na kohoutek nasadil kus gumové hadice a její konec zasunul do kelímku. Potom kohoutek otevřel a ponorku položil na hladinu vody v kelímku. Zmenšil Ofélii i Huga a opatrně je uložil do ponorky. Nakonec si sedl do umyvadla a zmenšil i sám sebe, kamarádi ho na palubu Abramise přitáhli pomocí lana.

(H₂O a tajná vodní mise, P. Stančík, 2017, str. 48–51)

Příloha č. 2: Didaktický test

Křestní jméno: _____

Třída: _____

- 1) Kde se odehrává děj příběhu?
 - a) v parku
 - b) ve škole
 - c) na hřišti

- 2) Jakým dopravním prostředkem se Hubert, Hugo a Ofélie dostali do kabinetu?
 - a) zmenšeným autem
 - b) zmenšeným letadlem
 - c) zmenšenou ponorkou

- 3) Zakroužkuj v textu, jaké fyzikální pomůcky poznal Hubert v kabinetu.

- 4) Kdo se vyplazil z Leydenské láhve?
 - a) duch hada
 - b) duch školníka
 - c) duch učitele

- 5) Jak se podle tebe chovali žáci, když se někdo vyplazil z láhve?
 - a) zvědavě
 - b) vystrašeně
 - c) zaraženě

- 6) Vyber, jaké hlavní postavy vystupují v příběhu:
 - a) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel chemie, Antonín Brzlík
 - b) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel fyziky, Oldřich Brzlík
 - c) Hubert, Hugo, Ofélie, školník, učitel fyziky, Antonín Brzlík

- 7) Podtrhni větu, ve které se píše, co učitel vyváděl svým žákům.

8) Jaký vztah podle Tebe měli Hubert, Hugo a Ofélie?

- a) Byli to sourozenci.
- b) Byli to spolužáci.
- c) Byli to učitelé.

9) Spoj k sobě správné dvojice:

Abramis	Žák
Antonín Brzlík	Učitel
Koliha Emanuel	Ponorka

10) Jaké přísloví nejvíce vystihuje osud učitele z textu?

- a) S poctivostí nejdál dojdeš.
- b) Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
- c) Ranní ptáče dál doskáče.

11) Očísluj věty tak, jak šly za sebou.

- 1 Propluli tedy ponorkou až k zavřenému kohoutku.
- Rozloučili se s duchem a vyrazili na zpáteční cestu.
- Ofélii, Hugovi i Hubertovi začaly od pus vycházet obláčky páry.
- Vítám vás, milí žáci, ve svém kabinetu.
- Leydenská láhev na stojanu se roztočila, a vyplazil se z ní fialově průsvitný duch vousatého pána.

12) Zkus přijít na to, proč Hugo, Ofélie a Hubert mají přezdívkou H₂O.

Svůj důvod napiš:

13	83,5
13	83,5
13	83,5
13	83,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
14	96,5
15	105
15	105
15	105
15	105
15	105
15	105
15	105
15	105

$n_1 = 54$

$R_1 = 4050,5$

10	40,5
10	40,5
10	40,5
10	40,5
10	40,5
10	40,5
11	55
11	55
11	55
11	55
11	55
11	55
11	55
11	55
11	55
11	55
12	69,5
12	69,5
12	69,5
13	83,5
13	83,5
13	83,5
13	83,5
13	83,5
14	96,5

$n_2 = 54$

$R_2 = 1835,5$

Data pro výpočet hypotézy č. 2:

dívky absolvující čtenářské dílny	
body	pořadí
10	4,5
11	12,5
11	12,5
12	22
12	22
12	22
12	22
12	22
12	22
12	22
12	22
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
14	43
14	43
14	43
14	43
14	43
14	43
15	51
15	51
15	51
15	51
15	51

$n_1 = 28$

$R_1 = 895$

chlapci absolvující čtenářské dílny	
body	pořadí
8	1
10	4,5
10	4,5
10	4,5
10	4,5
10	4,5
10	4,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
11	12,5
12	22
12	22
13	32,5
13	32,5
13	32,5
13	32,5
14	43
14	43
14	43
14	43
14	43
15	51
15	51
15	51

$n_2 = 26$

$R_2 = 590$

4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92
4	92

$n_1 = 54$

$R_1 = 3788,5$

3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
3	53,5
4	92
4	92
4	92
4	92

$n_2 = 54$

$R_2 = 2097,5$

2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5

$n_1 = 54$

$R_1 = 3513$

1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
1	51,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5
2	93,5

$n_2 = 54$

$R_2 = 2373$

1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83

$n_1 = 54$

$R_1 = 3564$

0	29
0	29
0	29
0	29
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83
1	83

$n_2 = 54$

$R_2 = 2322$

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Blašková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vliv čtenářské dílny na porozumění čtení u žáků 1. stupně ZŠ
Název v angličtině:	Influence of a reading workshop on reading comprehension of primary school pupils
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou porozumění čtení u žáků primární školy. Cílem bylo provést analýzu míry vlivu čtenářských dílen na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy. Teoretická část vymezuje oblast čtenářské gramotnosti, a také popisuje mezinárodní šetření PISA a PIRLS, zkoumající tuto problematiku. Dále je zde popsán program RWCT včetně metod rozvíjející čtenářskou gramotnost. V neposlední řadě se věnuje čtenářským dílnám a jejich náležitostem.</p> <p>Empirická část popisuje a vyhodnocuje výzkumné šetření, které je zaměřeno na porovnání úrovně čtenářské gramotnosti u žáků, kteří absolvují čtenářské dílny v rámci výuky s žáky, kteří mají běžnou výuku čtení. Šetření bylo realizováno formou didaktických testů určených pro žáky čtvrtých a pátých ročníků základních škol.</p>

Klíčová slova:	<p>čtení, čtení s porozuměním, čtenářská gramotnost, primární škola, kritické myšlení, dílna čtení, program RWCT, vyučovací metody rozvíjející čtenářskou gramotnost</p>
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the issue of reading comprehension of primary school pupils. The aim was to analyse the degree of influence of reading workshops on the level of reading literacy of pupils in the fourth and fifth year of primary school. The theoretical part defines the field of reading literacy, describes the international PISA and PIRLS surveys, and examines this issue. Moreover, the RWCT program is described, including methods for developing the reading literacy. Last but not least, it focuses on the reading workshops and their proprieties.</p> <p>The empirical part describes and evaluates a research survey, which focuses on comparing the level of reading literacy of pupils who complete the reading workshops during lessons and pupils who have regular reading lessons. The survey was carried out in the form of didactic tests designed for pupils in the fourth and the fifth grades of primary schools.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>reading, reading comprehension, reading literacy, primary school, critical thinking, reading workshop, RWCT program, teaching methods for developing reading literacy</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Text k didaktickému testu Příloha č. 2: Didaktický test</p>

	Příloha č. 3: Data pro výpočet hypotéz
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	český